

INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

13th - 14th September 2011 Křtiny

ICOLLE 2011

**i
COLLE**
2011

Mendel
University
in Brno

INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

ISBN 978 - 80 - 7375 - 535 - 5

Sborník z mezinárodní vědecké konference

Proceedings of international scientific conference

ICOLLE 2011

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

Editoři:

Dana Linhartová

Lenka Danielová

Pavel Máchal

Publikace vznikla v rámci řešení projektu „Inovativní systém přípravy pracovníků ve výzkumu a vývoji konkurenceschopnosti“, (číslo projektu: CZ.1.07/2.3.00/09.0041), realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost, řešeného za finanční podpory MŠMT ČR a EU.

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.

© Mendelova univerzita v Brně, Brno 2011

ISBN 978-80-7375-535-5

Institut celoživotního vzdělávání

Institute of Lifelong Learning

Mendelova univerzita v Brně

Mendel University in Brno



Institut celoživotního vzdělávání

Posláním Institutu celoživotního vzdělávání jako vysokoškolského ústavu je především zajišťovat vědeckou, výzkumnou a vývojovou činnost orientovanou do oblasti studijních a vzdělávacích programů, výuku vybraných bakalářských studijních programů, realizaci a rozvoj celoživotního vzdělávání a rozvoj seniorského vzdělávání formou Univerzity třetího věku.

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

Oddělení vysokoškolského ústavu

- Oddělení sociálních věd
- Oddělení dalšího odborného vzdělávání
- Oddělení expertního inženýrství
- Oddělení vzdělávání seniorů
- Poradenské centrum

Studium

Bakalářské vzdělávání

Studijní program: Specializace v pedagogice

Institut celoživotního vzdělávání MENDELU, s cílem rozšířit nabídku bakalářských studijních programů na MENDELU a současně naplnit prostor v oblasti vzdělávání učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na středních školách (dle zákona č.563/2004 Sb., o vzdělávání pedagogických pracovníků), zahájil od akademického roku 2007/2008 studium v novém bakalářském studijním programu **Specializace v pedagogice**. V rámci tohoto studijního oboru je možné

studovat obory **Učitelství odborných předmětů**, určeného absolventům vysokých škol pro získání pedagogických kompetencí k vyučování odborných předmětů na středních školách a **Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku**, určeného absolventům středních škol, pro získání pedagogických kompetencí k výuce praktického vyučování a odborného výcviku.

Studijní program: Technické znalectví a pojišťovnictví

Studijní program **Technické znalectví a pojišťovnictví** je určen všem zájemcům, kteří se chtějí uplatnit na trhu práce jako odborní pracovníci na pozici technických znalců při oceňování technického a strojního zařízení i při likvidaci pojistných událostí. Jeho náplň obsahuje výuku širokého spektra předmětů, vztahující se k technickému zařízení jako celku a základním znalostem ekonomických principů, týkajících se provozu strojního vybavení.

Magisterské vzdělávání

Studijní program: Technické znalectví a expertní inženýrství

Magisterský studijní program **Technické znalectví a expertní inženýrství** navazuje na první stupeň bakalářského studijního programu a oboru Technické znalectví a pojišťovnictví uskutečňovaného na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Dále umožňuje prostupnost a pokračování v magisterském stupni studia pro absolventy bakalářského studia technických a technicko-ekonomických oborů, zejména Provoz techniky, Technologie odpadů, Automatizace řízení a informatika a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku.

Navazující studijní program je dvouletý (čtyři semestry). Studium probíhá ve dvou formách: prezenční (denní) a kombinované (v pátky a soboty). Organizaci studia zajišťuje Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně a řídí se harmonogramem platným pro akademický rok. Studium končí vykonáním státní závěrečné zkoušky, která se skládá z obhajoby diplomové práce a ústní zkoušky zahrnující předměty: Technické znalectví, Expertní inženýrství a Projektové řízení. Úspěšní absolventi studia získají **akademický titul inženýr (Ing.)**.

Celoživotní vzdělávání

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Vzdělávací program: Studium v oblasti pedagogických věd

- Učitelství odborných předmětů
- Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Odborné dlouhodobé kurzy

- Instruktor odborného výcviku
- Rekvalifikační kurz pro výkon obecných zemědělských činností
- Specializační studium oceňování podniku
- Rekvalifikační kurz Exportní manažer
- Specializační studium Rostlinolékařství
- Technické znalectví a likvidace pojistných událostí
- Odpadové hospodářství a environmentální management obcí
- Rekvalifikační kurz Krizový manažer
- Projektové řízení dle IPMA pro přípravu na stupeň D
- Přípravný ročník pro PEF MENDELU
- Rekvalifikační kurz Výroba sýrů a zakysaných výrobků
- Management kvality ve vinohradnictví

Poradenská činnost

Odborné poradenství

Realizace projektů vyhlašovaných MŽP, Mze a ESF. Poradenství v oblasti zemědělství, lesnictví, potravinářství a ekonomice ve spolupráci s poradenským centrem Agronomické fakulty a s odborníky z univerzity.

Profesní a psychologické poradenství

Je určené pro studenty a čerstvé absolventy MENDELU – psychologické poradenství a psychoterapie, individuální konzultace zaměřené na studium a kariéru, psychologická diagnostika a sestavení profesně – osobnostního profilu, individuální poradenství pro studenty různým způsobem znevýhodněné, koučování, kurzy a tréninky měkkých dovedností, semináře o dovednostech a kompetencích potřebných pro úspěšný vstup na trh práce.

Seniorské vzdělávání

Univerzita třetího věku

Univerzita třetího věku (U3V), jako tříleté zájmové studium občanů převážně seniorského věku, je na MENDELU koncipována jako cyklus přednášek a seminářů seřazených do tematických bloků, ve kterých se prezentují jednotlivé fakulty univerzity: Agronomická fakulta, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, Lesnická a dřevařská fakulta, Provozně ekonomická fakulta a Zahradnická fakulta (program nese název Člověk a příroda na počátku 3. tisíciletí). ICV dále pak nabízí absolventům tohoto

základního cyklu U3V specializované nastavbové programy Zahrada a zdraví a **"Člověk, zvíře a životní prostředí"**. Univerzita třetího věku má v současné době své pobočky také v Lednici, v Kyjově, v Olomouci, v Bruntále a ve Znojmě ve studijních programech Člověk a zahrada a Člověk a region.

Vědeckovýzkumná a projektová činnost

- řešení interního vědecko výzkumného projektu
- realizace vědeckovýzkumných projektů vyhlašovaných MŠMT, GAČR, MZe, ESF apod. a s ní spojená publikační činnost
- pravidelné pořádání mezinárodní vědecké konference celoživotního vzdělávání ICOLLE
- spolupráce s českými i zahraničními univerzitami
- vydávání recenzovaného vědecko-odborného časopisu Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání

Kontakt:

Adresa

Zemědělská 1
613 00 Brno
Czech Republic

Ředitelka vysokoškolského ústavu

doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.
Telefon: +420 545 135 220
E-mail: dana.linhartova@mendelu.cz

About the ILL

The role of the Institute of Lifelong Learning as a university department of the Mendel University in Brno is to provide academic education in selected Bachelor Study Programs and the further lifelong learning focusing on knowledge and skills development, both for the graduates of the University as well as the wide range of people interested in the subjects provided by the University Curriculum.

The Institute also offers a wide range of study programs at the University of the Third Age designed for seniors. The Institute also offers consultancy in various areas of interests to the broad public. In general, the study programs provided by the Institute of Lifelong Learning (ILL), follow the range of specialisations available at the Mendel University in the accredited study programs enabling the students to gain the same or overlapping knowledge in the programs of lifelong learning. The curriculum of the study programs is extended by programs specialising in developing the language skills, data processing, modern information technologies, improving the knowledge of the society and economy management, organizational structures in current business and links to the global economic environment and globalisation. The tutorials cover also the issues of agriculture, environment, law, communication etc.

Departments

At present, the ILL consists of five departments

- Department of Social Science
- Department of Continuing Education
- Department of Senior Education
- Expert Engineering Department
- Advisory Center

Study Levels

ILL offers two Bachelor's degree programmes – Specialization in Pedagogy and Technical Expertise and Insurance Industry one programme at Master level - Technical Expertise and the Expert Engineering.

Specialization in Pedagogy

This field of study offers the following programs: the Vocational Subjects Teaching, designed for university graduates to get a pedagogical qualification in teaching vocational subjects at secondary schools, and the Teaching of Vocational Subjects and Practical Training, designed for secondary school graduates to get pedagogical qualification in teaching vocational subjects and practical training.

Vocational Subjects Teaching

The graduate gets qualification in pedagogy, psychology and didactics in the field of teaching of the vocational subjects at secondary schools specialized in agriculture, food processing, ecology, mechanization, economy, IT, forestry, wood processing, environment, horticulture, or veterinary. The graduate will be prepared both theoretically and practically to teach specialized subjects at secondary schools. The qualification of the graduate comprises of a coherent system of knowledge and teaching skills in specialized pedagogical, psychological and didactic disciplines, as well as correlative disciplines, such as rhetoric, speaking in public, pedagogical ethics, social partnership, foreign language terminology, school hygiene and prevention and information technologies.

Teaching of Vocational Subjects and Practical Training

The graduate gets qualification in pedagogy, psychology and didactics in the field of teaching vocational subjects and practical training at secondary schools specialized in agriculture, food processing, ecology, mechanization, economy, IT, forestry, wood-processing, environment, horticulture, or veterinary. The qualification of the graduate comprises of a complete system of knowledge and teaching skills in specialized pedagogical, psychological and didactic disciplines, as well as correlative disciplines, such as ecology, foreign language, and rhetoric, speaking in public, pedagogical ethics, school hygiene and prevention and information technologies.

Technical Expertise and the Insurance Industry

The graduate gets the qualification and skills enabling them to work at the position of:

- a) An authorized appraiser
- b) An expert in economy, with a special focus on prices and appraisals
- c) An expert of valuation
- d) An independent adjuster of insurance claims. The qualification comprises of a wide range of specialized subjects, such as theory of materials, maintaining and repairing of machines, vehicles, principles of the private and public law, statistics, accounting, etc. The study program is completed with a wide scale of optional subjects.

The Master Study program of the Technical Expertise and the Expert Engineering

Expert Engineering follows up the first degree of the Bachelor Study Program and the specialization of the Technical Expertise and the Insurance Industry provided by the Institute of Lifelong Learning of the Mendel University in Brno. The program enables the students to continue in their studies at the Master Level on condition they graduate at the Bachelor Level in technical and technical-economic fields, especially the Technical Operation, Waste Disposal Technology, Automation Management and Informatics, Vocational Subjects Teaching and Practical Training. The applicants will be evaluated

according to their study results achieved at the Bachelor or Master Study Level in case of the same or similar syllabus.

Lifelong Learning

Further Education of Teachers, Pedagogical Science:

Teaching of Specialized Subjects

Teaching of Vocational Subjects and Practical Training

Specialized Long-term Courses:

Professional Training Instructor

General Agricultural Activities – Retraining Course

Enterprise Appraisal

Export Manager - Retraining Course

Medicinal Plants

Technical Expertise and Adjustment of Insurance Claims

Waste Disposal Management Environmental Municipality Management

Crisis Management - Retraining Course

IPMA Project Management– D Level

Cheese and Fermented Products Processing - Retraining Course

Quality Management in Viniculture

Consulting Services

Specialized Consultancy

The program deals with implementation of projects declared by MŽP (Ministry of the Environment), MZe (Ministry of Agriculture) and ESF. The service provides information in the field of agriculture, forestry, food processing and economy in cooperation with the advisory centre of the Faculty of Agronomy and University specialists.

Career Advisory and Consultancy in Psychology

The program is designed for students and graduates of the Mendel University in Brno, providing advisory services in the field of psychology, psychotherapy, individual consultancies focused on studies and future career, psychological diagnostics and professional-personality profile, individual consultancy for disadvantaged students of any kind, coaching, courses and trainings of soft skills, seminars on skills and qualification needed to enter the labor market successfully.

Senior Training – University of the Third Age

The University of the Third Age (U3A), as a three-year specialized study program, is designed for people of the senior age. The program consists of lectures and tutorials dealing with particular topics, carried out by the faculties of the University

Significant scientific research and other projects of the Institute of Lifelong Learning at Mendel University in Brno:

Czech Science Foundation:

- Preparing technicians for training and managing people in terms of integrating with Europe
- Aspiration of Youth to Natural Science Technical Careers and Preparation of Engineers for Educating and Managing People

Projects, which are financed by European Social Fund (ESF): (Project leader)

- Preparation of the Research and Development Staff - Innovated System
- Specialized, Pedagogical and Managerial Education - Innovation for Competitiveness
- Module-modern teacher

Research Plan (Ministry of Education, Youth and Sports): (Project co-investigator)

- Czech economy in the process of integration and globalization and development of agrarian sector and service sector in terms of the new integrated European market

Internal scientific research project:

- Analysis of the educational needs of students ILL Mendel University in Brno due to the possibilities of educational institutions and practice requirements
- Changes in secondary schools in modern educational institutions

Development Project of the Ministry of Education Youth and Sports:

- Development of psychological counseling at universities in the Czech Republic
- Innovation and the expansion of higher education counseling centers in Brno

Contact

Address:

Zemědělská 1
613 00 Brno
Czech Republic

Director of ILL

Assoc. Prof. Dana Linhartová, Ph. D.
Phone: +420 545 135 220
E-mail: dana.linhartova@mendelu.cz

Obsah:

Mgr. Jan Bilík

Model role ředitele školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Prof. dr. Sedat Cereci

Lifelong learning and artistic approach

Ing. Eleonóra Černáková, PhD.

Vzdělávanie ako jedna z hodnôt v systéme hodnôt vysokoškolákov SPU v Nitre

Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mgr. Dita Janderková, Ph.D., Ing. Marie Horáčková

Vzdělávání budoucích učitelů z pohledu trhu práce

Mgr. Helena Fejfarová

Trénink paměti seniorů

Doc. Ing. Josef Filípek, CSc., doc. RNDr. Ivo Křivánek, CSc.

Multimediální výukový program versus klasická skripta

Mgr. Tereza Gavlíková

Učitel jako facilitátor ve výchově k podnikavosti

Dr. Gumpanat Boriboon, Ed.D.

Rozvoj aktivit na podporu potenciálu a rozumových schopností seniorů

Mgr. Pavla Heřmánková

Zvyšování ekonomické gramotnosti jako součást budování hodnotového rámce

PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

Reflexe pedagogické praxe: empirické podněty k inovaci pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol

Mgr. Marián Host'ovecký, PhD.

Elektronické vzdelávanie v príprave budúcich učiteľov

Ing. Martina Chládová, Ing. Miroslav Lorenc

Vzdělávání v multikulturním prostředí

Associate Professor Bahattin Iscan

Machinal facilities for lifelong learning

Mgr. Vladislav Jankových, PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

Evaluace vědomostí, dovedností a kompetencí absolventů pohledem zaměstnavatelské sféry

MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.

Rizika související s využitím moderních informačních a komunikačních technologií ve vzorku žáků základních škol a středoškolských studentů

RNDr. Jiřina Kolková

Využití videotréninku v profesní přípravě studentů učitelství biologie

Mgr. Iva Koutská

Specifické aspekty výuky cizího jazyka pro seniory, účastníky Univerzit třetího věku – v kontextu základních činitelů didaktického procesu

Mgr. Drahomíra Kučírková, CSc.

Motivácia akademických pracovníkov k celoživotnému vzdelávaniu

Doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., Ing. Lenka Danielová, Ph.D.

Vysokoškolská pedagogika v podmínkách Mendelovy univerzity v Brně

Prof. MUDr. Hana Matějovská Kubešová, CSc.

Význam vzdělávacích aktivit pro seniory

Ing. Veronika Mikulenkova

Analýza požadavků zaměstnavatelů na znalosti, dovednosti a schopnosti zaměstnanců

Mgr. Eva Nechlebová

Vzdělávání seniorů

H. Ferhan Odabasi, Abdullah Kuzu, Selim Günüc

Charakteristika rozvoje studenta v rámci celoživotního vzdělávání: studie platnosti a spolehlivosti

Oladipo, Francisca Onaolapo, PhD., Seye Oyetade

Forma celoživotního vzdělávání v prostředí omezené možnosti internetového připojení

Mgr. Jitka Pacltová

Projekt kurz aktuálních gramotností

Ing. Marcela Palochová, Ph.D., prof. Ing. Viola Šebestíková, CSc.

Vzdělávání seniorů na Ekonomické fakultě VŠB-tu Ostrava

Ing. Stanislava Pavlíková, PhDr. Ivana Pekařová, M. A.

Rozvoj jazykových kompetencí zaměstnanců Technické univerzity v Liberci v angličtině

Ing. Jitka Pěkná

Reflexe dobré správy při vzdělávání úředníků veřejné správy

PhDr. Dana Pokorná, Ing. Ladislav Chmela

Apsys: aplikovatelný systém dalšího vzdělávání pracovníků ve vědě a výzkumu

Prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.

Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie v kontexte reformy regionálneho školstva

Ing. Jiří Potáček, CSc.

Nové formy informačního vzdělávání

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Vzdělávání seniorů na univerzitě Pardubice

Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., PaedDr. Milan Škrabal

Obtíže studentů s osvojováním základů obecné didaktiky

Prof. Ing. Milan Slavík, CSc.

Celoživotní vzdělávání v podmínkách venkovského prostoru ČR

Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

Aktuální požadavky na formování osobnosti vysokoškolského učitele se zřetelem k celoživotnímu vzdělávání

Ing. Bc. Jana Stehlíková

Kompetence absolventů institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně na trhu práce

PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D.

Absence vzdělávacích programů zaměřených na diagnostiku chyby ve struktuře nabídek v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

MVDr. Mirko Treu, CSc., PhDr. Jana Čihounková

Koučink pro vedoucí pracovníky VFU a Mendelu

PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.

Mladí senioři žijí... a vzdělávají se

Barbora Vojáčková, DiS., Ing. Jaroslav Kolařík, Ph.D.

Certifikace v oboru arboristika

Ing. Pavel Vyleťal, st., Mgr. Pavel Vyleťal, ml.

Návrh hodnocení edukační činnosti v organizaci

Ing. Pavel Vyleťal, st., Mgr. Pavel Vyleťal, ml.

Význam hodnocení edukační činnosti v organizaci

PaedDr. Tímea Zatková, PhD.

Profesijné kompetencie v kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov profesijných (odborných) predmetov

Mgr. Monika Zimermanová

Kvalita života seniorov žijúcich v rezidenčných podmienkach

Content

Mgr. Jan Bilík

The role of headmaster in the process of further education of teaching staff at elementary school

Prof. dr. Sedat Cereci

Lifelong learning and artistic approach

Ing. Eleonóra Černáková, Ph.D.

Education as a part of the value system of students at SAU in Nitra

Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mgr. Dita Janderková, Ph.D., Ing. Marie Horáčková

Future teachers' training in terms of the labour market

Mgr. Helena Fejfarová

Memory training in the elderly

Doc. Ing. Josef Filípek, CSc., doc. RNDr. Ivo Křivánek, CSc.

Multimedia teaching programmes versus textbooks

Mgr. Tereza Gavlíková

Teacher as a facilitator in training of entrepreneurial thinking

Dr. Gumpanat Boriboon, Ed.D.

The development of activities for promoting of potentials and wisdom for senior citizens by participatory process

Mgr. Pavla Heřmánková

Economic literacy enhancement – a part of the value framework creation

PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

Reflection of practical teaching training: empirical stimuli for the innovation of pre-graduate teachers' education

Mgr. Marián Host'ovecký, Ph.D.

E-learning in preparing of future teachers

Ing. Martina Chládová, Ing. Miroslav Lorenc

Education in a multicultural environment

Associate Professor Bahattin Iscan

Machinal facilities for lifelong learning

Mgr. Vladislav Jankových, PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

Evaluation of graduates' knowledge, skills and competencies from the employers' point of view

MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.

The risks associated with the use of modern information and communication technologies in a sample of primary school pupils and high school students

RNDr. Jiřina Kolková

Biology teachers' video training

Mgr. Iva Koutská

Specific aspects of senior foreign language teaching, Universities of third age – in context of basic factors of educational process

Mgr. Drahomíra Kučírková, CSc.

Lifelong learning motivation of academic staff

Doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., Ing. Lenka Danielová, Ph.D.

Academic pedagogy at Mendel University in Brno

Prof. MUDr. Hana Matějovská Kubešová, CSc.

The importance of educational activities for seniors

Ing. Veronika Mikulenková

Analysis of employers' requirements on knowledge, skills and abilities of employees

Mgr. Eva Nechlebová

Education of the elderly

H. Ferhan Odabasi, Abdullah Kuzu, Selim Günüc

Development of lifelong learner characteristics scale: study of validity & reliability

Oladipo, Francisca Onaolapo, PhD., Seye Oyetade

A model of lifelong learning system for low bandwidth environments

Mgr. Jitka Pacltová

Project course of topical competencies

Ing. Marcela Palochová, Ph.D., prof. Ing. Viola Šebestíková, CSc.

The seniors' training at the Faculty of economy, Technical university of Ostrava

Ing. Stanislava Pavlíková, PhDr. Ivana Pekařová, M. A.

English language skills development of the staff at the Technical university of Liberec

Ing. Jitka Pěkná

Reflexion of public administration officers training

PhDr. Dana Pokorná, Ing. Ladislav Chmela

Apsys: applicable system of further education of research and development staff

Prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.

vzdelávanie v kontexte reformy regionálneho školstva

Ing. Jiří Potáček, CSc.

New forms of informatics education

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Senior education at the university of Pardubice

Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., PaedDr. Milan Škrabal

Students' difficulties with acquiring the basics of general didactics

Prof. Ing. Milan Slavík, CSc.

Lifelong learning in the provincial areas of the Czech Republic

Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

Aktuální požadavky na formování osobnosti vysokoškolského učitele se zřetelem k celoživotnímu vzdělávání

Ing. Bc. Jana Stehlíková

Employment of graduates of institute of lifelong learning at Mendel University in Brno at labour market

PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D.

The absence of educational programmes focusing on diagnostics of errors in the structure of further education of teachers

MVDr. Mirko Treu, CSc., PhDr. Jana Čihounková

Coaching for managers of VFU and Mendelu

PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.

Young seniors live and educate themselves

Barbora Vojáčková, DiS., Ing. Jaroslav Kolařík, Ph.D.

Certification in arboriculture

Ing. Pavel Vyleťal, st., Mgr. Pavel Vyleťal, ml.

Proposal of evaluation on educational activities in businesses

Ing. Pavel Vyleťal, st., Mgr. Pavel Vyleťal, ml.

Importance of educational activities evaluation in frame of a business

PaedDr. Tímea Zat'ková, PhD.

Professional competencies in context of teacher's training in professional (vocational) subjects

Mgr. Monika Zimermanová

Quality of seniors' life in frame of institutional conditions

Model role ředitele školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Model of head teacher's role in the process of Further education of teaching staffing elementary school

Jan Bilík¹

Abstrakt

Na základě poznatků odborníků na oblast managementu, vedení škol a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků byl vytvořen model role ředitele školy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pro ověření některých dílčích aspektů vytvořeného modelu bude proveden kvantitativní výzkum. Pro tyto potřeby je vytvářen konkrétní dotazník. Hlavním cílem výzkumného projektu je poznat a popsat roli ředitele české základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zjistit, co nejvíce ovlivňuje činnost ředitele školy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Výsledky výzkumného projektu budou sloužit jako jedno z východisek pro stanovení dalšího postupu při dotváření koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice.

Klíčová slova

Model, ředitel školy, další vzdělávání pedagogických pracovníků, management, vedení škol, kvantitativní výzkum

Abstract

Based on the findings of experts in the field of management, school management and further education of teaching staff, a model of the head-teacher's role in the process of further education of teaching staff has been created. To verify some particular aspects of the model, a quantitative research will be carried out using a specific questionnaire. The main objective of the research is to identify and describe the role of the headmaster at Czech elementary schools in the process of further education of teaching staff, and find out what affects the role of the headmaster in further education of teaching staff the most. The results of the research will serve as a base to

¹ Mgr. Jan Bilík, odborný pracovník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, student kombinovaného doktorského studia oboru Pedagogika, Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, A. Nováka 1, 602 00 Brno, jan.bilik@msmt.cz; 15418@mail.muni.cz

determine further steps in completing the design of further education of teaching staff in the Czech Republic.

Key words

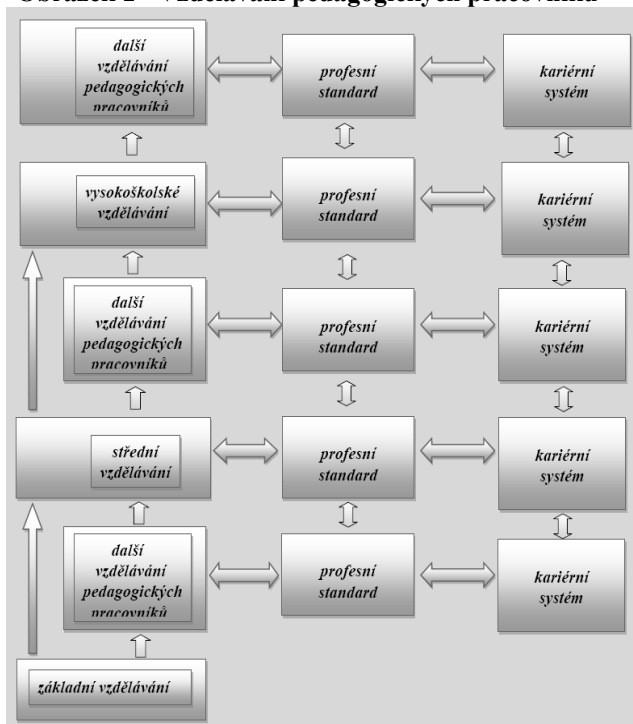
Model, head teacher/headmaster, further education of teaching staff, management, school leadership, Quantitative Research

Příspěvek navazuje na článek s názvem „Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“, který byl publikován ve Sborníku z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2010 a ve Sborníku příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV (Bilík, 2010) a ve kterém autor na podkladě provedených analýz uvádí základní vhled do problematiky historie vývoje koncepce a realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v českých zemích.

Zmíněný autor představuje vlastní tezi, že existuje provázaný systém konceptů vzdělávání pedagogických pracovníků, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, profesního standardu učitele (pedagogických pracovníků) a kariérního systému pedagogických pracovníků (viz Obrázek 1), současně definuje a přibližuje čtenáři alespoň rámcově některé ze základních částí tohoto systému.

Dále se autor zabývá některými rolemi pedagogických pracovníků zapojených do procesu DVPP a v této souvislosti mimo jiné upozorňuje na skutečnost, že je nutno připustit, že podle § 2 odst. 2 písm. f) zákona o pedagogických pracovnících² 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

Obrázek 1 - Vzdělávání pedagogických pracovníků



² Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících), ve znění pozdějších předpisů.

přípravu³. Tato skutečnost je zohledněna i ve schématu uvedeném na Obrázku 1. V dalších částech textu je pozornost autora soustředěna na osobu ředitele školy a jeho zákonnou povinnost vytvořit ve škole vhodné podmínky pro realizaci DVPP⁴ a organizovat DVPP podle plánu dalšího vzdělávání, s ohledem ke studijním zájmům pedagogických pracovníků, potřebám a rozpočtu školy⁵.

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je navázat na již publikovaný text a dále pokračovat v započaté snaze obeznámit odbornou i laickou veřejnost s výzkumným projektem s názvem „Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“, který realizuje Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Hlavními cíli tohoto projektu je poznat a popsat roli ředitele české základní školy v procesu DVPP, poznat a popsat rozpor mezi teoretickými požadavky kladenými na ředitele v dané oblasti a reálnou situací škol, jakož i zjistit, co ovlivňuje činnost ředitele školy v oblasti DVPP, získat a vyhodnotit náměty ředitelů škol na změnu jejich role v procesu DVPP a stanovit preference a klíčové kompetence ředitelů škol v oblasti DVPP.

Materiál a metody

Pokračujme dále v našem bádání nad rolí ředitele školy v oblasti DVPP.

Nejdříve se pokusme vysvětlit, co rozumíme pod pojmem *role*. Využijeme Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), kde je definována *sociální role* jako *chování*, které skupina očekává od každého svého člena. Závisí na *normách* a *hodnotách* dané *skupiny* a na sociální pozici jedince ve skupině. Neplnění sociální role může pro jedince znamenat až vyloučení ze skupiny. Poznání sociálních rolí je důležité pro pochopení vztahů ve skupinách žáků i učitelů. Samotnou *sociální pozici* definuje zmíněný Pedagogický slovník jako *postavení jedince*, které má v dané skupině. Jedná se o *souhrn pravomocí*, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování a autority. Může být určena velmi obecně (např. ve vztahu k pohlaví) nebo může být více specifikována (např. sociální pozice určená zaměstnáním jedince).

Z těchto definic nám při zjednodušení vyplývá, že pokud hovoříme o *roli ředitele školy*, máme na mysli to, *jak se ředitel školy chová a jak ze své pozice, dané mu školskou legislativou, jedná s pedagogickými pracovníky*.

³ § 20 písm. e) vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.

⁴ § 164 odst. 1 písm. e) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

⁵ § 24 odst. 3 zákona o pedagogických pracovnících.

Víme tedy, co máme na mysli, když hovoříme o roli ředitele školy. Zbývá nám tedy ještě pokusit se vymezit tuto roli pro oblast DVPP. K tomu využijeme poznatků odborníků na oblast managementu, vedení škol a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Eger a kol., 1998, 2004; Štěpánek, 1993; Solfronk 2002; Máchal, Horáčková, 2009; Bacík, Svoboda, Kalous a kol., 1998; Trojan, 2009; Lazarová a kol. 2006) a vytvoříme základní *model role ředitele školy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků* (viz Obrázek 2).

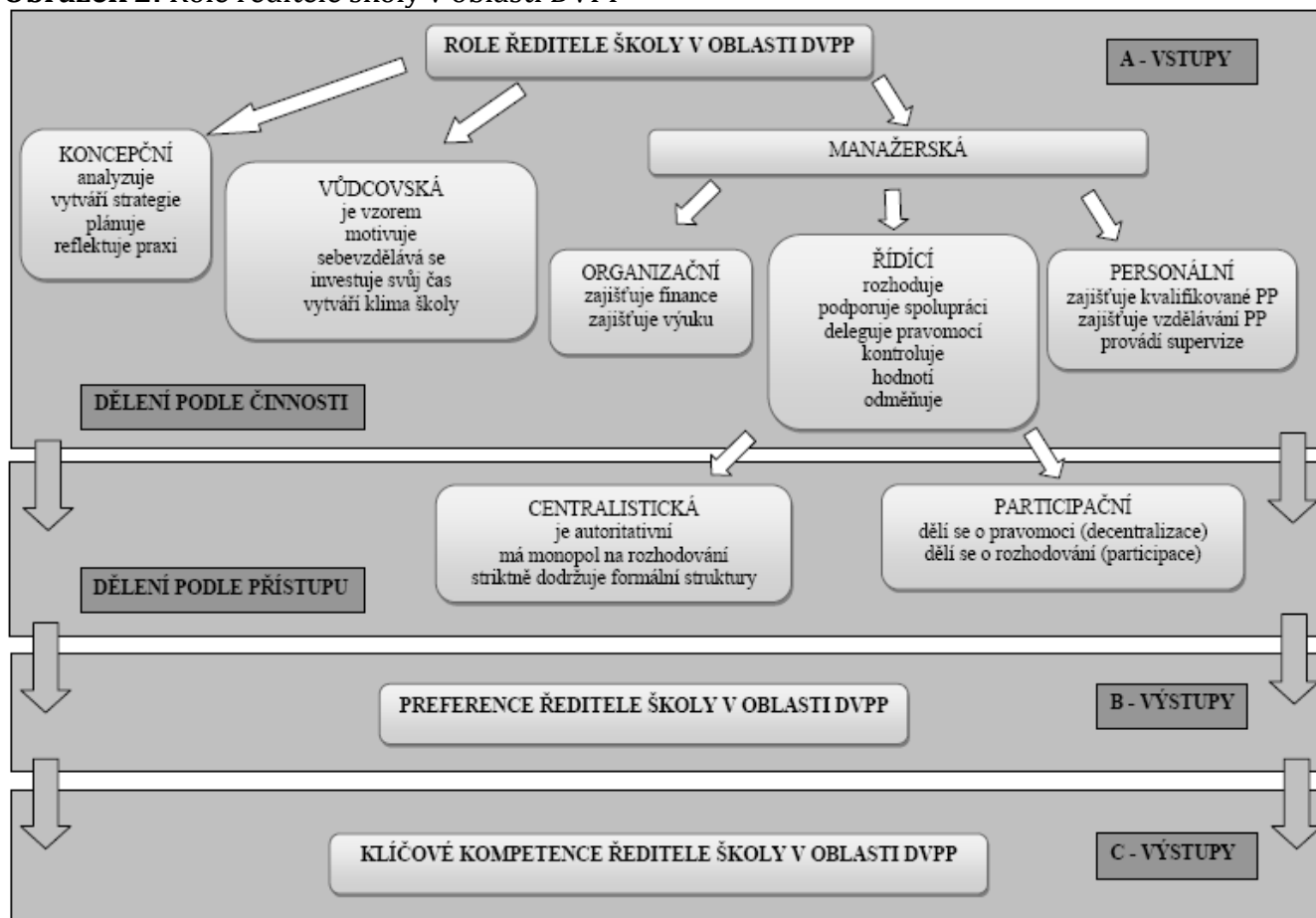
Máme tedy nadefinované role ředitele školy v oblasti DVPP. Pokusme se přiblížit si některé vybrané aspekty těchto rolí.

Koncepční role ředitele školy v oblasti DVPP

Podle Solfronka (2002) znamená *koncepční řízení* systému určení smyslu a cílové funkce celého systému.

Máchal, Horáčková (2009) definují strategické plánování jako určení dlouhodobých základních cílů organizace na základě rozboru vnějšího a vnitřního prostředí. Jedná se o vytvoření základní vize organizace do budoucnosti. Nejde však o určení nebo stanovení přesného způsobu vedoucího k dosažení cílů, neboť podle autorů tuto funkci plní celá řada sekvenčních podpůrných plánů. Jak autoři také uvádějí, lze o strategickém plánování v souvislosti se školou hovořit coby o koncepci školy a je nutné, aby tato obsahovala nejen poslání školy vycházející ze současné situace, ale i vize do budoucnosti. Vytvoření strategie je pro školu klíčovou záležitostí a vyžaduje spolupráci mezi vedením školy a jejími zaměstnanci.

Obrázek 2: Role ředitele školy v oblasti DVPP



Podle Egera (2004) musí ředitel školy v rámci plánování zabezpečit pracovní síly v náležité struktuře a kvalitě dané školskými předpisy. Plán školy zaměřený na danou oblast musí zahrnovat přehled potřeb školy a vnitřních zdrojů a musí vycházet ze strategického plánu rozvoje školy. Plán rozvoje lidských zdrojů musí vycházet z analýzy současného stavu a analýzy vzdělávacích potřeb, jakož i korespondovat s cíli organizace. Musí také obsahovat časové členění, finanční aj. zabezpečení, odpovědnost a také vyhodnocení vzdělávání. Podle názoru autora bývají monitoring a evaluace výsledků DVPP slabou stránkou škol. V souvislosti se zabezpečením pracovních sil hovoří autor o plánování střednědobém (rok) a operativním (den).

Vůdcovská role ředitele školy v oblasti DVPP

Bacík, Svoboda, Kalous (1998) odkazují na definici autorů H. Koontze a H. Weihricha, která zní následovně: „Vůdcovství je definováno jako vliv, tj. jako umění nebo proces takového ovlivňování lidí, aby se snažili ochotně a nadšeně dosahovat skupinových cílů“. Autoři mimo jiné poukazují na problém výkladu termínu „leadership“, který je jedním z nejfrekventovanějších pojmů manažerské literatury, a to nejen v anglicky mluvících

zemích. Podle autorů je „leader“ („lídr“) něco jiného než manažer. Manažer má za úkol vykonávat manažerské funkce, ale lídr je vůdce, který je zřetelně v čele, dokáže ostatní motivovat a vytvářet klima spolupráce. Autoři se tedy přiklánějí k překladu termínu „leadership“ slovem „vůdcovství“. Podle autorů nejde u leadershipu o pouhé organizování, ale o ovlivňování takovým způsobem, že lidé pracují horlivě, usilovně, s nadšením, přičemž jsou svým vůdcem stále inspirováni. V tomto smyslu autorům nejvíce vyhovuje výše zmíněná Koontzeova a Weihrlicheova definice.

Na otázku motivace pracovníků klade důraz většina odborníků na oblast managementu a vedení škol. Máchal, Horáčková (2009) zdůrazňují, že manažerská práce by měla být zaměřena i na zjišťování individuálních potřeb jednotlivců, a tak povzbuzovat jednotlivé členy týmu v jejich seberealizaci. Formou pro povzbuzení individuální výkonnosti mohou být stimuly. Správně volené podněty mohou vytvářet prostředí, které bude příznivé pro určité snažení, mohou zvyšovat motivaci lidí. Stimuly jsou záležitosti, které ovlivňují chování jednotlivců a lidé se s jejich pomocí rozhodují, co a jak budou dělat.

Organizační role ředitele školy v oblasti DVPP

Solfronk (2002) v souvislosti s organizační rolí hovoří o důležitosti sestavování organizačních schémat školy, které podle jeho názoru mají dvojí smysl. Jednak vyjadřují strukturu řízení (rozdělení zodpovědností) a jednak určují dělbu práce (rozložení činností). Organizační schéma školy v nejjednodušší podobě má formu vazebně propojených kolonek, ve kterých je označena buď činnost (funkce) anebo konkrétní osoba. Podle autora velká škola chápe organizační schéma jako důležitou pomůcku pro zajištění chodu školy. Na malých školách se jeví organizační schéma jako méně důležité. Kvalitní organizační schéma školy zefektivňuje její řízení, usnadňuje řešení organizačních problémů a předchází mezilidským konfliktům. Je podkladem pro stanovení konkrétní náplně činnosti pedagogických i nepedagogických pracovníků školy.

Podle Egera (2004) musí ředitel školy v rámci plánování chodu školy dbát na zajištění potřebných financí. Zdůrazňuje, že ředitel školy zodpovídá za řádné využití finančních prostředků, které mu byly na DVPP přiděleny. Z materiálu Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV, 2007) plyne, že financování DVVP se uskutečňuje v současnosti třemi způsoby. Jednak z peněz, které jsou vyčleněny z rozpočtu školy a jsou účelově vázány na DVVP. Výše těchto prostředků je dána počtem žáků školy. Školy s nižším počtem žáků získávají tedy v rámci rozpočtu nižší finanční prostředky, které jsou určeny na DVPP. Tyto prostředky mohou být použity pouze na vzdělávací programy DVVP, které mají platnou akreditaci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), výjimečně na nákup studijní literatury pro pedagogické pracovníky. Druhou možností podpory DVPP jsou Rozvojové programy MŠMT, které jsou určeny k poskytování DVPP bezúplatně či za snížený účastnický poplatek nebo na hrazení nákladů spojených s DVPP. Jsou vyhlašovány pro oblasti vzdělávání, které jsou považovány za prioritní (např. vzdělávání

v oblasti cizích jazyků). Třetí z možností jak financovat DVPP je využívat individuální projekty a globální projekty financované z Evropského sociálního fondu (ESF). Účelnost, věcnou a ekonomickou správnost využívání školy na DVPP účelově přidělených finančních prostředků kontroluje Česká školní inspekce (ČŠI).

Řídící role ředitele školy v oblasti DVPP

Kleskeň (2010), partner pražské pobočky společnosti McKinsey&Company, na evropské konferenci ke kvalitnímu a efektivnímu vedení škol ve 21. století zdůraznil, že role ředitele školy je v řízení vzdělávání nenahraditelná. Joost den Ouden (2010), z nizozemského ministerstva vzdělávání, kultury a vědy, na téže konferenci uvedl, že efektivnějšího a kvalitnějšího vedení škol není možné dosáhnout bez rozložení zodpovědností a úkolů, souvisejících s řízením škol. Je důležité podporovat rozvoj středního školského managementu a zapojit větší počet učitelů do řízení škol. Ředitelé škol nemusí znát a umět všechno, ale musí umět využít schopností a možností svých kolegů a přenést na ně část své práce. Lazarová (2006) odkazuje na Drago-Seversona, který za jeden ze základních pilířů zaměřených na učení dospělých považuje podporu spolupráce, tvorbu a řízení práce v týmu, tzv. teambuilding.

Štěpánek (1993) zdůrazňuje, že každý z vedoucích pracovníků by měl mít vytvořen určitý systém zjišťování výsledků, aby na základě toho byl kdykoliv schopen plnit svou usměrňující funkci. Teprve na základě objektivních informací je možné dobře řídit. Škola má sice své zákonitosti pohybu, svou rovnováhu, může nějak fungovat, jde však zejména o to, aby neztratila krok s vývojem, aby svým stylem práce nezaostávala za životem, za aktuálními potřebami.

Podle Egera (2004) je odměňování ve školství specifické, protože je do značné míry dáno jednak legislativou a dále nedostatkem finančních zdrojů. Je také skutečností, že v této oblasti existují velké rozdíly mezi jednotlivými školami. Autor odkazuje na Armstronga, podle kterého se systém odměňování skládá z peněžních odměn a zaměstnaneckých výhod, které v úhrnu tvoří celkovou odměnu. Systém také zahrnuje nepeněžní odměny (uznání, ocenění, úspěch, odpovědnost a osobní růst). Eger zdůrazňuje, že při plánování a realizování odměňování je dobré mít na paměti obecný cíl odměňování zaměstnanců, kterým je podpora dosažení strategických i krátkodobých cílů organizace tím, že odměňování pomáhá zabezpečit potřebné kvalifikované, oddané a motivované lidské zdroje. Plně to platí i pro školy. Podle autora by také mělo platit, že odměňování je vedeno s tím záměrem, aby bylo jednoduché, srozumitelné a stimulační. Bacík, Svoboda a Kalous (1998) zdůrazňují, že příliš nízká odměna vede k fluktuaci a naopak příliš vysoká odměna může vést ke stagnaci. Mezi další nehmotné způsoby odměňování autoři řadí organizaci času, využití zařízení organizace, pracovní vybavení apod. Podle autorů je neúnosné, aby organizace nerozvíjela programy péče o zaměstnance. Management odměňování je považován za strategickou záležitost každé organizace.

Personální role ředitele školy v oblasti DVPP

Bacík, Svoboda a Kalous (1998) považují práci s lidmi za jednu z nejproblematictějších oblastí manažerské činnosti. Upozorňují na různý přístup autorů k této problematice a na problém s odlišnou terminologií. Nicméně zdůrazňují, že si nikdo z teoretiků managementu ani praktiků v oblasti řízení nemůže dovolit zaměření na činnost lidí jakkoli podcenit. Autoři odkazují na Weihrich – Koontzovu definici manažerské funkce v oblasti personalistiky, která o ní obecně hovoří jako o obsazování pozic v organizační struktuře a udržování jejich obsazení.

Připomeňme, že základní nastavení systému DVPP v České republice je dáno vyhláškou o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a zákonem o pedagogických pracovnících, v rámci kterého si mohou pedagogičtí pracovníci zajistit splnění kvalifikačních předpokladů, splnění dalších kvalifikačních předpokladů a prohlubovat si svou odbornou kvalifikaci.

Lazarová (2006) odkazuje na Drago-Seversona, který považuje supervizi za součást základního pilíře vedení zaměřeného na učení dospělých. Podle autorky patří mezi důležité odborníky v této oblasti také Bredeson a Johansson, kteří na základě rozhovorů s řediteli škol identifikovali konkrétní oblasti významného vlivu ředitelů na profesionální rozvoj učitelů, mezi které náleží také to, že ředitelé škol poskytují učitelům pravidelné supervize.

Design výzkumného projektu

Jako hlavní výzkumné metody tohoto projektu jsou zvoleny analýza dokumentů zaměřených na DVPP a dotazníkové šetření, při kterém bude osloven co největší počet ředitelů základních škol. Pro tyto potřeby je vytvořen konkrétní dotazník, který bude v rámci pilotáže 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.

Na základě kvantitativního šetření se pokusíme odpovědět na otázky, zda a jak ovlivňuje roli ředitele školy v oblasti DVPP velikost školy a struktura školy, praxe ředitele školy, pohlaví ředitele školy a to, zda se jedná o školy venkovské či městské.

Výzkumný projekt nám také pomůže při hledání odpovědi na otázku, zda ředitelé škol v oblasti řízení DVPP ve školách vystupují autoritativně, nebo zda zvolí spíše participační přístup a také na otázku, jaké jsou jejich preference v oblasti DVPP. Jedním z výstupů projektu pak bude stanovení klíčových kompetencí ředitelů českých základních škol v oblasti DVPP.

Výsledky a diskuze

Trojan (2009) uvádí, že ze závěrů šetření mezi vedoucími pracovníky odborů školství krajských úřadů vyplývá zneklidňující skutečnost, jak málo je vymezena *role* ředitele české školy. Podle Trojana není žádná *pracovní role* či *pozice* izolovaným elementem, je nutno nejprve vymezit roli ředitele školy v širším kontextu, stanovit jeho klíčové oblasti a tím pádem generovat jeho *klíčové kompetence*.

Kleskeň (2010), partner pražské pobočky společnosti McKinsey&Company, na evropské konferenci ke kvalitnímu a efektivnímu vedení škol ve 21. století představil výsledky studie z roku 2007 ukazující, že nejlepší vzdělávací systémy na světě jsou založené na kvalitním *vedení lidí* – leadershipu. Kleskeň zdůraznil, že role ředitele školy je pro vzdělávání opravdu klíčová, nenahraditelná ve zlepšování kvality a *řízení* vzdělávání. Marc Van den Brande (2010), generální tajemník sdružení katolických základních škol Vlámského společenství v Belgii, na téže konferenci uvedl, s odkazem na provedené výzkumné šetření, že i ve Flanrech ředitelé škol řeší převážně neplánované úkoly a běžné problémy organizace a pouze 5% ze svého času mohou věnovat práci s podřízenými.

Na základě analýzy dokumentů zaměřených na oblast DVPP byl vytvořen model role ředitele školy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (viz Obrázek 2), jehož funkčnost bude v rámci výzkumného projektu s názvem „Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ dále ověřována.

Závěr

Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně připravuje v rámci své vědecko-odborné činnosti výzkumný projekt „Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“, který přispěje k poznání role ředitele české základní školy v procesu DVPP a který identifikuje faktory ovlivňující činnost ředitele školy v oblasti DVPP. Projekt napomůže při stanovení preferencí a klíčových kompetencí ředitelů škol v této oblasti.

Literatura

- Bacík, F., Svoboda, J., Kalous, J.: Kapitoly ze školského managementu. Praha: Univerzita Karlova, 1998, 377 s., ISBN 80-86039-49-8 (brož.)
- Bilík, J.: Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2010. Brno: KONVOJ, spol. s r. o., 2010, ISBN 978-80-7302-154-2, s. 16-25
- Bilík, J.: Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. In Wernerová, J. (ed.) Kam směřuje současný pedagogický výzkum?

- Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV [CD-ROM]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-722-2
- Eger, L.: Efektivní školský management. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998, 224 s., ISBN 80-7082-430-1 (brož.)
- Eger, L.: Personální řízení: (se zaměřením na školství). Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, 68 s., ISBN 80-7083-799-3
- Lazarová, B. A kol.: Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-114-6
- Máchal, P., Horáčková, M.: Školský management. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2009, 131 s., ISBN 978-80-7375-264-4 (brož.)
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8
- Solfronk, J.: Kapitoly ze školského managementu. Liberec: Technická univerzita, 2002, 89 s., ISBN 80-7083-655-5
- Štěpánek, F.: Řízení školy: na pomoc ředitelům škol a učitelům. Brno: Signet, 1993, ISBN 80-900605-1-X
- Štoček, M., Blažek, J.: Ředitel školy jako manažer: úvahy nad problémy ředitele školy. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, 1995, ISBN (brož.)

Další zdroje

- Brande, M. V.: Evropská konference ke kvalitnímu a efektivnímu vedení škol ve 21. století. Praha: Materiál MŠMT, 2010 (citace - vystoupení)
- Kleskeň, B.: Evropská konference ke kvalitnímu a efektivnímu vedení škol ve 21. století. Praha: Materiál MŠMT, 2010 (citace - vystoupení)
- NIDV: Návrh řešení problematiky systému DVPP. Praha: Materiál NIDV, 2007
- Oudsten, J.: Evropská konference ke kvalitnímu a efektivnímu vedení škol ve 21. století. Praha: Materiál MŠMT, 2010 (citace - vystoupení)

Internetové zdroje

- Trojan, V.: Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence. Příspěvek přednesený na 5. ročníku Festivalu vzdělávání dospělých AEDUCA 2009 je uveřejněn v e-Pedagogiu 1/2010, nezávislém odborném časopisu určeném pedagogickým pracovníkům všech typů škol (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc). [on-line]. [cit. 16. 8. 2010] http://wiki.ceskaskola.cz/system/app/pages/search?q=e-Pedagogium_1-2010_Trojan.pdf&scope=search-site

Vzdelávanie ako jedna z hodnôt v systéme hodnôt vysokoškolákov SPU v Nitre

Education as a part of the value system of students at SAU in Nitra

Eleonóra Černáková⁶

Abstrakt

Budovanie hodnotovej orientácie je súčasťou výchovy a vzdelávania na každom stupni škôl. V príspevku sa zaoberáme sledovaním hodnotového rebríčka u študentov SPU v Nitre so zameraním na vzdelanie ako jednu z významných hodnôt v ich systéme.

Klíúčové slová

Vzdelávanie, hodnota, vysokoškolskí študenti, hodnotový systém

Abstract

Building of the system of values represents an essential part of education at all levels of education. The article deals with the monitoring of the value scale of students of SPU in Nitra, focusing on education as one of the most important values.

Key words

Education, value, university students, value system

Hodnota je priorita, ktorá je hnacím motorom celého ľudského snaženia, je životným cieľom. Každý človek má iný hodnotový rebríček, ktorý sa ešte počas života mení. Človek si svoj systém hodnôt nie vždy uvedomuje, ale prirodzene riadi jeho život. Väčšie zmeny nastanú počas dospievania. Do popredia záujmov sa dostáva láska, kamaráti, záujem o vlastný výzor, na svojej hodnote strácajú rodičia, učitelia a iné authority. Hlavným obsahom hodnotovej orientácie sú svetonázorové, filozofické, politické a morálne

⁶ Ing. Eleonóra Černáková, PhD., Katedra pedagogiky a psychológie, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, SR, e-mail: Eleonora.Cernakova@fem.uniag.sk SR

presvedčenia človeka, jeho stabilná a hlboká oddanosť určitým mravným zásadám. Preto sa v každej spoločnosti stáva hodnotová orientácia osobnosti predmetom výchovy.

Cíl

Výchova sa vo všeobecnom pedagogickom zmysle definuje ako cieľavedomé utváranie jedinca – osobnosti človeka v súlade s potrebami spoločnosti. V tomto procese prichádza k prelínaniu vzdelávania a výchovy v užšom zmysle. Výchova v užšom zmysle zahŕňa utváranie postojov jedinca ku skutočnosti, k svetu, jeho potrieb, záujmov a presvedčenia (Vaniš a kol., 2000 in Hlásna a kol., 2006, str. 14). Učiteľ je hlavný sprostredkovateľ systematicky upravených poznatkov z najrozličnejších odborov v škole a zároveň vedľa rodičov je tretí významný činiteľ vo výchove (Danek, 2005, str. 267). Mnohokrát sa pridáva k definícii výchovy aj formovanie systému hodnôt. Naopak, vo výchove (pri metóde presvedčovania) je možné využiť pôsobenie hodnotovými argumenty.

V sociálnopsychologickom poňatí je hodnota subjektívne ocenenie, miera dôležitosti, ktorú jedinec prisudzuje určitým veciam, javom, symbolom, ľuďom ... Hodnoty a hodnotová orientácia sú osvojované v procesoch socializácie. Niektoré hodnoty sú zdieľané celou spoločnosťou, alebo veľkými skupinami. Niektoré hodnoty majú veľmi dlhodobú pôsobnosť, iné sú krátkodobu platné. Z pedagogického hľadiska sú dôležité:

1. hodnotové systémy mládeže
2. vzdelanie ako spoločenská hodnota – význam vzdelania pre život jedinca a rozvoj spoločnosti
3. hodnoty a postoje ako súčasť cieľov a obsahov školskej edukácie (vymedzených vo vzdelávacích programoch) (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 74).

Hodnotami nazývame veci, ktoré majú pre človeka určitý význam. Miera tejto hodnoty je daná verejnou mienkou, ktorú sme akceptovali a zaradili do svojho hodnotového systému. Hodnoty sa v živote človeka vyvíjajú, menia. V procese socializácie sa vytvára hodnotová orientácia, t.j. orientácia na normu a ciele. Norma je pre človeka kritériom, to čo subjekt uznáva za platné. Je to interiorizovaná požiadavka prostredia alebo výsledok životnej skúsenosti. V praxi často vidíme rozpor medzi preferenciou individuálnych hodnôt a potrebami rozvoja spoločnosti (Drlíková a kol., 1992, str. 91).

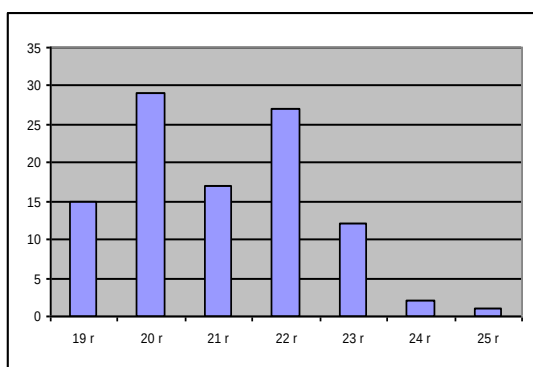
Axiologizácia znamená výchovu k hodnotám, k systému hodnôt. Vplyvom výchovy človek netvorí hodnotenie sám, ale preberá ich od iných, v detstve najčastejšie od rodičov, vychovávateľov, dospelých. Toto preberanie však nemá byť iba naučené, ale prehodnotené sebou samým (Zelina, 1996, str.161). Kučerová uvádza delenie hodnôt podľa dimenzií, v ktorých človek prežíva seba a svet na: prírodné, sociálne, civilizačné, duchovné, prípadne univerzálne. **Prírodné** sú tie, ktoré sú výrazom tendencie udržať, presadiť a rozvinúť život jednotlivca a rodu. Sociálne hodnoty vyplývajú z vzťahu

človeka k druhým a k sebe. **Civilizačné** sú ovplyvnené spoločenskou organizáciou ľudskej spoločnosti, komunikáciou a výrobou. Sféru **duchovných hodnôt** vytvára potreba hľadať podstatu a zmysel života, pravdu, dobro, krásu, slobodu a uvedomelosť. Patrí sem tvorivé sebauvedomenie, úsilie vystihnúť zmysel vecí, plnosť života, etika, estetika, tvorivá práca, intelektuálny rozvoj, citové bohatstvo a **vzdelanosť** (Kučerová, 1996).

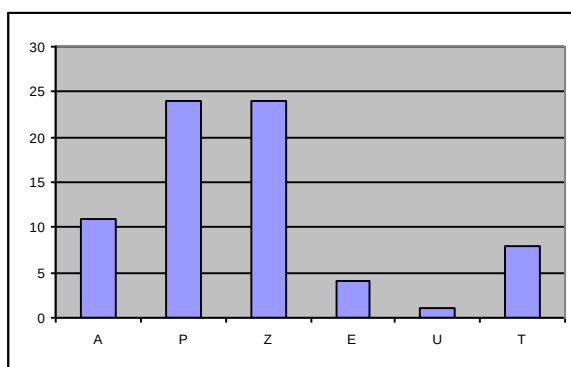
V procese vývoja jednak osobnosti a jednak spoločnosti sa hodnoty menia. Každý človek má viacero významných hodnôt, ktoré ho ovplyvňujú. Je dobré, ak životné hodnoty vytvoria určitú štruktúru, kde ich nevystupuje veľa. Je zaujímavé sledovať, či sa hodnoty ľudí v určitom veku v priereze niekoľkých rokov menia.

Materiál a metódy

Náš prieskum sme realizovali koncom roka 2010 medzi študentmi Slovenskej poľnohospodárskej univerzity dotazníkovou metódou. Sledovali sme 10 hodnôt, ktorým mali študenti pripísať číselné poradie od 1 do 10 (1 prvé najvýznamnejšie miesto, 10 posledné miesto - najmenej významná hodnota). Bola pridaná hodnota sloboda – tú sme hodnotili osobitne. Dotazníky vyplnilo 103 respondentov – študentov odborného vzdelávania Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Študenti boli v bakalárskom stupni vo veku 19 až 25 rokov (pozri graf 1). Ďalej s časovým odstupom (máj 2011) sme sledovali názory na význam vzdelania pre jednotlivca a pre spoločnosť. A znovu sme žiadali prideliť poradie hodnote vzdelanie číslom od 1 do 10 (ale už stála v ponuke sama). Respondentmi boli náhodne oslovení denní študenti bakalárskeho stupňa SPU v počte 30 a 11 externých študentov DPŠ na SPU v Nitre. Výsledky boli vyhodnotené v MS Excel. Zisťovali sa početnosti v pridelovaní poradia jednotlivým hodnotám a z nich sa vytvorilo poradie.



Graf 1: Vekové zastúpenie respondentov



Graf 2: Zastúpenie študentov podľa fakúlt

Výsledky a diskuse

Po zapísaní škál pre hodnoty sme vypočítali mediány (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Medián priradených umiestnení hodnôt

medián	1	2	4	5	5	5	6	8	8	10	4
hodnota	zdravie	rodina	láska	partner	priatelia	šťastie	vzdelanie	peniaze	kariéra	moc	sloboda

Zdroj: vlastný prieskum

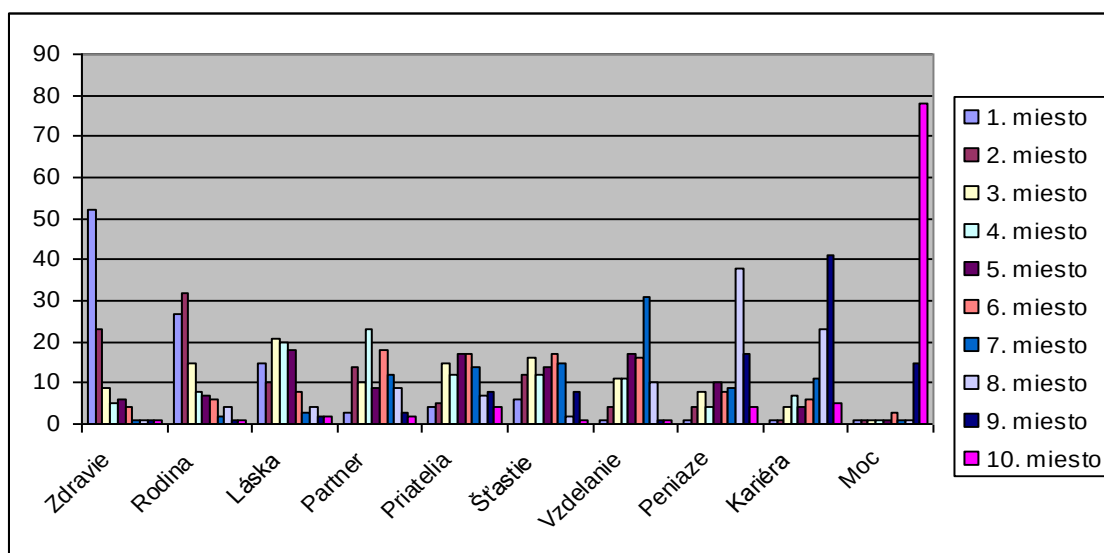
Pre jednoznačnosť poradia sme vyhodnotili početnosti pre jednotlivé miesta a hodnoty cez filter v tabuľkovom editory. Z nich sme zostrojili tabuľku 2. Z nej vyplýva, že hodnota zdravie bolo zaradené u najviac študentov (52) na prvé miesto; 32 študentov zaradilo rodinu na 2. miesto v poradí. Láska je zaradená študentmi na treťom mieste (21). Štvrté miesto zaujal partner (23), piate miesto boli zaradení priatelia (17), potom šťastie - 17 študentov ho zaradilo na šieste miesto. Vzdelanie vystupuje na 8. mieste (31 určení), ôsme sú peniaze (41), na poslednom mieste sa umiestnila moc (78 študentov ju označilo 10).

Tabuľka 2: Početnosť volieb pre uvádzané hodnoty

	Zdravie	Rodina	Láska	Partner	Priatelia	Šťastie	Vzdelanie	Peniaze	Kariéra	Moc
1. miesto	52	27	15	3	4	6	1	1	1	1
2. miesto	23	32	10	14	5	12	4	4	1	1
3. miesto	9	15	21	10	15	16	11	8	4	1
4. miesto	5	8	20	23	12	12	11	4	7	1
5. miesto	6	7	18	9	17	14	17	10	4	1
6. miesto	4	6	8	18	17	17	16	8	6	3
7. miesto	1	2	3	12	14	15	31	9	11	1
8. miesto	1	4	4	9	7	2	10	38	23	1
9. miesto	1	1	2	3	8	8	1	17	41	15
10. miesto	1	1	2	2	4	1	1	4	5	78

Zdroj: vlastný prieskum

Pre názornosť uvádzame tieto výsledky v grafe 3.



Graf 3 Početnosť volieb pre uvádzané hodnoty

Hodnotu sloboda sme zaradili len ako doplnkovú, s tým, že študenti jej mali udeliť poradie od 1 do 10; v tabuľke 1 je uvedená stredná hodnota udelených poradí 4, hneď po láske a zároveň s partnerom. Celkom vysoké ocenenie slobody ako požiadavky neobmedzenia, sa dalo očakávať u mladých vysokoškolákov vo veku okolo dvadsať rokov, keď sa snažia o sociálnu a niekedy aj ekonomickú samostatnosť (Pávková, 2010).

Aj Kročková a Gogová uvádzajú že, v súčasnosti sa konštatuje, že v súčasnosti sú mladí ľudia individualisticky a pragmaticky orientovaní a od toho závisí aj výber a preferencie hodnôt, ktoré sú pre nich významné (Gogová, Kročková, 2005, s.53)

V roku 2008 uskutočnila prieskum tých istých hodnôt Jaklová-Dytrtová, Jakl medzi 119 študentmi FAPPZ České zemědělské univerzity v Prahe. A svoje výsledky porovnávala s obdobným skúmaním z roku 1999.

Tabuľka 3: Poradie hodnôt študentov ČZU a SPU

Hodnota	Poradie (ČZU 2008)	Poradie (SPU 2010)	Poradie (1999)
Zdravie	1	1	1
Rodina	2	2	4
Láska	3	3	3
Partner	4	4	6
Šťastie	5	6	5
Priatelia	6	5	2
Vzdelanie	7	7	7
Peniaze	8	8	8
Prestíž (Kariéra)	9	9	9
Moc	10	10	10

(časť: Jaklová-Dytrtová, Jakl, 2009, str. 115)

Zhoda nášho prieskumu je až zarážajúca – prieskumy sa líšia iba umiestnením dvoch rovnakých hodnôt na 5. až 6. mieste (z tabuľky 2 vidieť, že priateľov umiestnilo na SPU v Nitre na 5. aj 6. miesto zhodne po 17 osôb, šťastie umiestnilo na 5. miesto iba 14, ale

na 6. miesto tiež 17 respondentov). Tieto zhody si môžeme vysvetliť dosť podobným výberom súboru respondentov. Väčšie rozdiely sú v porovnaní so starším skúmaním z 1999 roku (200 študentov prevažne z Karlovej univerzity – 160, 40 z Lesníckej a environmentálnej fakulty ČZU), kde sú rozdiely v umiestnení rodiny, partnera a priateľov oproti novšiemu prieskumu. Výrazne sa posunulo poradie priateľov z 2. miesta (1999) na 5., resp. 6. miesto (2010, 2008). Rodina a priatelia sa umiestnili o dve priečky vyššie v našom skúmaní. Tieto rozdiely z 1999 a v súčasnosti si môžeme vysvetliť rozsiahlejšími zmenami v spoločnosti ako v ČR tak aj v SR. Študenti skúmaní v r. 1999 sa narodili v ČSSR, keď vyrastali v spoločnosti navonok s proklamovanými sociálnymi a ekonomickými istotami – je pravdepodobné, že niektoré z hodnôt, keďže boli pre nich isté, nehodnotili tak vysoko (rodina, partner). Pávková (2010) udáva základné trendy v životnom štýle študentov: individualizácia životných stratégií študentov, všeobecne a osobitne v stratégiách na trhu práce, aktívny model správania v každodennom živote centrovanej na seba samého, výhradné spoliehanie na rodičov vo financovaní štúdia, selektívne uplatňovanie seba podporujúceho životného štýlu len v oblasti osobnej spotreby, málo do študijných nákladov. V tom môžeme vidieť rozdielnosť umiestnenia hodnôt -rodina z 4 na 2, partner z 6 na 4, priatelia z 2 na 6. Domnievame sa, že základné hodnoty ostávajú cenené veľmi dlhodobo v podobnom poradí. Vidíme, že peniaze, kariéra, moc u mladých ľudí sociálne ešte nie osamostatnených, nezohrávajú zatiaľ vždy významnú pozíciu v životných hodnotách.

Ďalej s časovým odstupom (máj 2011) sme sledovali názory na význam vzdelania pre jednotlivca a pre spoločnosť. A znovu sme žiadali prideliť poradie hodnote vzdelanie číslom od 1 do 10 (ale už stála v ponuke sama). Respondentmi boli náhodne oslovení denní študenti bakalárskeho stupňa SPU v počte 30 a 11 externých študentov DPŠ na SPU v Nitre. Pri vyhodnocovaní sme brali súbor ako celok. Z priradených miest (čísel) respondentmi pre vzdelanie ako životnú hodnotu sme určili medián a aritmetický priemer. Medián bol 5 a priemer 4,6. V porovnaní s predchádzajúcimi výsledkami (hodnota vzdelanie 7. miesto) je tu pridelená hodnota na vyššom stupni o 2 priečky. Úprimne – očakávali sme aj väčší posun nahor, pretože tu sme „podsunuli“ respondentom túto hodnotu a zvýraznili tým jej význam. Takže tento výsledok je pre nás dvojitým zistením: respondenti študujúci na vysokej škole uznávajú význam vzdelania po hodnotách ako je zdravie, rodina, láska, partnerstvo, priatelia, sloboda, šťastie, ale uprednostňujú ho pred peniazmi, kariérou, mocou. Zistením môže byť aj to, že ak spoločnosť dostatočne vyzdvihuje vzdelanie aj jednotlivci budú tým ovplyvňovaní a vzdelanie bude pre nich významnou životnou hodnotou t.j. *životným cieľom*. Zaťková, T. (2010, s.77) uvádza výsledky vlastného prieskumu, kde zistila, že respondenti preferujú vzdelávacie hodnoty; ale respondentmi spomínaného prieskumu boli študenti DPŠ na SPU v Nitre – t.j. študenti, ktorí si vybrali ďalšie súbežné štúdium (teda majú záujem študovať navyše) a je to štúdium učiteľstva – teda smerované do oblasti vzdelávania.

Ale z názorov respondentov vyplýva aj to, že nemal by byť rozpor medzi proklamovanými spoločenskými hodnotami, ale spoločnosť by mala aj konať v danom zmysle.

Uvedieme niektoré názory respondentov na význam vzdelania pre vysokoškolákov získavajúcich odborné vzdelanie:

- lepšie uplatnenie, viac pracovných možností
- vyšší plat
- zoznámenie sa novými ľuďmi
- sebarealizácia, rozvoj osobnosti, základ pre sebavzdelávanie
- získanie lepšieho statusu v spoločnosti
- lepšia orientácia v problémoch
- zlepšenie spoločnosti
- poznať pravdu
- prispieť pre spoločnosť, vynálezy
- byť viac uznávaný
- držať krok s vývojom
- vzor pre deti
- vzdelanie je dôležité pre zisk zamestnania – zamestnanie je príjem – príjem je existencia a možnosť mať rodinu
- a skeptickejšie názory sú:
- je tu rozpor medzi proklamovaným významom vzdelania a tým ako spoločnosť ohodnocuje vzdelaných ľudí a najmä školstvo
- napriek vyššej vzdelanostnej úrovni je stav spoločnosti rozporný najmä v oblasti morálky, ekonomiky = zadĺženia, životného prostredia.

Záver

SPU v Nitre poskytuje odborné terciárne vzdelávanie. Aký názor na vzdelanie majú jej študenti? My sme robili prieskum v skupine vysokoškolákov SPU v Nitre; sledovali sme 10 hodnôt: šťastie, peniaze, partner, vzdelanie, zdravie, kariéra, rodina, moc, láska, priatelia. Doplnili sme hodnotu sloboda. Na základe prepočtov sme prišli k výsledku, že študenti si najviac cenia zdravie, potom rodinu, lásku, partnera... Vzdelaniu bolo určené 7. miesto. Najnižšie respondenti ocenili moc. Slobodu by väčšina zaradila na štvrtú pozíciu z 10. Zistením môže byť aj to, že ak spoločnosť dostatočne vyzdvihuje vzdelanie aj jednotlivci budú tým ovplyvňovaní a vzdelanie bude pre nich významnou životnou hodnotou t.j. životným cieľom. Ale z názorov respondentov vyplýva aj to, že nemal by byť rozpor medzi proklamovanými spoločenskými hodnotami, ale spoločnosť by mala aj konať v danom zmysle.

Máme za to, že aj keď sa spoločnosť v ostatných dvoch desaťročiach prudko mení a mení sa aj mládež a jej zmýšľanie, mnohé hodnoty v živote človeka ostávajú trvalo oceňované.

Literatura

- DANEK, J. Miesto a význam teórie výchovy v procese prípravy učiteľov. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica: UMB, 2005, s. 267 – 270. ISBN 80-8083-107-6.
- GOGOVIČ, A., KROČKOVÁ, Š. 2005. Pedagogické aspekty vzťahu hodnôt a vzdelávania. In Petlák, E. a kol. *Kapitoly so súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS, 2005. ISBN 80-89018-89-0.
- PLÁVKOVÁ, O. 2010. *Vysokoškoláci na Slovensku a ich životný štýl*. Projekt s podporou IUVENTA/IU/2009/700. [online] Dostupné na internete: <http://ff.ucm.sk/Slovensky/ssrp/doc/plavkova.pdf>
- DRLÍKOVÁ, E. a kol. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN, 1992. 374 s. ISBN 80-80-00433-9.
- HLÁŠNA, S. a kol. *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 356 s. ISBN 80-89132-29-4.
- JAKLOVÁ-DYTRTOVÁ, J., JAKL, M. Co by měl pedagog vědet o svých studentech. In *Celoživotní vzdělávání učitelů*. Brno: Tribun EU, 2009. s. 111-116. ISBN 978-80-7399-886-8.
- KUČEROVÁ, S. *Človek – hodnoty - výchova*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1996, 230s. ISBN 80-967013-4-7.
- ZAŤKOVÁ, T. Hodnotová orientácia študentov DPŠ a jej vplyv na výkon budúcej profesie. In *Pedagogica Aktualis II*. Trnava: FF UCM v Trnave, 2011. s. 73-81. ISBN 978-80-8105-224-8.

Vzdělávání budoucích učitelů z pohledu trhu práce

Training future teachers in terms of labor market

Lenka Danielová⁷, Dita Janderková⁸, Marie Horáčková⁹

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou přípravného vzdělávání budoucích učitelů středních škol připravujících se na výkon své profese ve studijním programu Specializace v pedagogice na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně (ICV MENDELU). Ve stěžejní části příspěvku jsou prezentovány dílčí výsledky interního vědecko-výzkumného projektu realizovaného na ICV MENDELU v letech 2008-2010. Z výzkumného šetření je zřejmá spokojenost zaměstnavatelů s vybaveností teoretickými znalostmi i praktickými dovednostmi a návyky absolventů. K nejlépe hodnoceným klíčovým kompetencím absolventů náleží používání výpočetní techniky, zručnost ve vlastním oboru i schopnost učit se. Výzkumná zjištění byla zapracována do inovace studijního programu a budou prezentována na konferenci formou ústního sdělení.

Klíčová slova

Učitel odborných předmětů, přípravné vzdělávání, klíčové kompetence, výzkumné šetření, střední školy

Abstract

The paper deals with education of future secondary school teachers, in frame of the course of Specialization in Pedagogy, at the Institute of Lifelong Learning at Mendel University in Brno (ICV MENDELU). The crucial part of the paper presents the results of internal research project applied at ILL MENDELU in 2008-2010. The research proves the satisfaction of employers with theoretical knowledge and practical skills of the graduates. The most recognized skills are represented by computer technology competence, proficiency in the graduate's own field and the ability to learn new things. The research findings were incorporated into the innovation study programme and will be presented at the conference.

⁷ Ing. Lenka Danielová, Ph.D., e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, MENDELU, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 201

⁸ Mgr. Dita Janderková, Ph.D., e-mail: dita.janderkova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 233

⁹ Ing. Marie Horáčková, e-mail: marie.horackova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 230

Key words

Teacher of vocational subjects, teacher training, key competencies, research survey, high school

Požadavky na znalosti, dovednosti a schopnosti učitelů středních škol mají neustále vzestupnou tendenci. V měnících se podmínkách je nezbytné, aby učitel změnil strategie vyučování a podmínky učení žáků včetně požadavků na výsledky učení. K tomu potřebuje nové, obsáhlejší a specializované znalosti v oblasti pedagogické, pedagogicko-psychologické, didaktické a speciálně pedagogické, které by měl získat již v průběhu přípravného vzdělávání na vysoké škole.

V případě pedagogických znalostí by měl disponovat znalostmi obsahu, které jsou složeny ze tří komponent (Shulman, 1986 in Janík 2005):

- znalosti vědních a jiných obsahů,
- didaktické znalosti obsahu,
- znalosti kurikula.

Podle Shulmana lze každou z výše uvedených komponent znalostí obsahu organizovat do tří forem:

- propoziční znalosti,
- případové znalosti,
- strategické znalosti.

V přípravném vzdělávání učitelů je nezbytné, aby absolvent získal nejen ucelenou strukturu teoretických, ale také praktických znalostí. Praktické znalosti jsou chápány jako ta část profesních znalostí učitele, které vedou jeho každodenní jednání, z větší části nejsou slovně formulovány, spontánně, rutině a někdy podvědomě vyvěrají z jeho vyučování (Brown, McIntyre, 1995 in Janík, 2005). Praktické znalosti jsou utvářeny mimo jiné na základě studia učitelství, zkušeností z vlastní učitelské praxe, působením jiných učitelů jako vzorů atd. K nejčastěji uváděným charakteristikám praktických znalostí učitelů náleží vázanost na praxi, detailnost, konkrétnost a specifičnost, integrovanost a organizovanost, ale také situovanost či implicitnost.

Cíl

Od roku 2008 ICV MENDELU realizuje interní vědeckovýzkumný projekt Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MENDELU vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe. Globálním cílem projektu je růst uplatnitelnosti absolventů studijních programů, frekventantů kurzů a ostatních forem vzdělávání, zvýšení odborné gramotnosti při poradenské činnosti na ICV MENDELU. Jedním ze specifických úkolů tohoto projektu je zhodnocení kvality bakalářských studijních

programů i vzdělávacích programů dalšího odborného vzdělávání a poradenské činnosti na ICV MENDELU prostřednictvím rozboru vzdělávacích potřeb a požadavků praxe. Cílem předkládaného příspěvku je seznámit s dílčími výsledky 2. etapy interního projektu. Příspěvek bude orientován na analýzu vzdělávacích potřeb studentů učitelství z pohledu jejich budoucích zaměstnavatelů.

Materiál a metody

K naplnění tohoto cíle byla použita metoda dotazování, technika dotazníku. Respondenty byli studenti bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, studijního oboru Učitelství odborných předmětů (UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV), ale také potenciální zaměstnavatelé absolventů všech studijních programů i vzdělávacích kurzů. Celkem bylo osloveno 173 studentů bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, 148 středních škol a 568 ostatních zaměstnavatelů. Studenti odpovídali na otázky týkající se obsahu studia, jeho struktury, důvodů volby konkrétního typu studia. Druhá část dotazníku obsahovala otázky hodnotící význam jednotlivých klíčových kompetencí získaných studiem i vlastní klasifikaci těchto schopností, návyků a dovedností. Zaměstnavatelé absolventů studia učitelství měli možnost zhodnotit jejich vybavenost znalostmi i praktickými dovednostmi. Respondenti odhadovali úroveň vybraných schopností učitelů, posuzovali znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou podle jejich názoru pro učitele nezbytné. V závěrečné části dotazníkového šetření měli možnost vyjádřit vlastní názor k vybavenosti absolventů učitelských studijních oborů požadovanými profesními i klíčovými kompetencemi.

Výsledky a diskuse

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 148 středních škol z celého území České republiky. Ve výzkumném souboru bylo zastoupeno 80 středních odborných škol, 31 gymnázií, 2 střední odborná učiliště a 3 z oslovených škol nespádají ani do jedné ze jmenovaných kategorií. V otázkách č. 13, 14, a 15 byla věnována pozornost názoru respondentů na vybavenost absolventů teoretickými vědomostmi, praktickými dovednostmi a návyky. V otázce číslo 15 byli respondenti dotazováni na propojenost obou složek u absolventů učitelských studijních oborů ICV MENDELU.

Z výzkumného šetření vyplývá převažující spokojenost studentů, ale také zaměstnavatelů se získáním ucelené struktury teoretických vědomostí v průběhu studia (28 % zaměstnavatelů plná spokojenost, pouze 1 % nespokojeno). Rovněž se získáním ucelené struktury praktických dovedností a návyků je spokojena převážná většina respondentů, kteří dotazník vyplnili. V případě studentů i budoucích zaměstnavatelů ovšem převažuje pouze částečná spokojenost oproti plné spokojenosti. To svědčí o skutečnosti, že studenti, ale také zaměstnavatelé, požadují posílit praktickou stránku

výuky, která by je připravovala na konkrétní situace, jejichž zvládnutí předpokládá právě praktické dovednosti. Nestačí totiž mít pouze kvalitní poznatkovou (vědomostní) základnu, ale musí se rozvíjet a trénovat také dovednosti. Ty pak spolu se zmíněnými vědomostmi tvoří základ kompetencí, které jsou pro učitelskou profesi nezbytné.

V otázce č. 16 byli respondenti požádáni, aby vybrali a seřadili pět nejdůležitějších znalostí, dovedností a schopností, které má získat absolvent učitelských studijních oborů na IČV MZLU v Brně. Respondenti mohli nejen volit z nabídky patnácti různých znalostí, dovedností nebo schopností, ale měli i možnost podle svého uvážení doplnit další, které oni považovali za důležité, když se tyto v předložené nabídce nevyskytovaly. Mezi nabídnutými alternativami byly:

- 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,
- orientace v oborové legislativě.

Ze získaných výsledků (viz tabulka 1) je zřejmé, že mezi pět nejdůležitějších znalostí, dovedností a schopností oslovení respondenti zařadili zběhlost ve vlastním oboru, schopnost objasnit význam druhým, schopnost řešit problém, komunikační schopnosti, schopnost týmové práce, ochotu k dalšímu vzdělávání a používání výpočetní techniky.

Tabulka 1: Pořadí důležitosti vybraných znalostí, dovedností a schopností, které by měl získat absolvent učitelských studijních oborů

Vybrané znalosti, dovednosti, schopnosti pro absolventy učitelských studijních oborů	1	2	3	4	5
Zběhlost ve vlastním oboru	91	11	8	7	8
Schopnost objasnit význam ostatním	35	17	7	2	4
Schopnost řešit problém	25	23	10	13	10
Komunikační schopnosti	24	23	10	13	6
Schopnost týmové práce	24	26	7	10	9

Zdroj: vlastní výpočty

Jistě stojí také za povšimnutí, že nejmenší pozornost při výběru nejdůležitějších znalostí, dovedností a schopností u absolventů učitelských studijních oborů, respondenti věnují znalosti cizího jazyka a orientaci v oborové legislativě. Tento výsledek velice dobře koresponduje s odpověďmi zaměstnavatelů na otázku číslo 18, ve které měli respondenti možnost vybrat a seřadit pět nejméně důležitých kompetencí u absolventů studia učitelství. Na prvním místě se zde objevuje právě diskutovaná orientace v oborové legislativě. Znalost cizího jazyka uzavírá výčet pořadí prvních pěti nejméně důležitých kompetencí. Jedním z důvodů pro tuto skutečnost může být, že znalost cizího jazyka u absolventů bakalářského studia považují za samozřejmost a schopnost orientovat se v oborové legislativě nepovažují oslovení respondenti pro učitele ve středních odborných školách za výraznou prioritu. Respondenti v tomto případě mohou vycházet i z toho, že oborová legislativa prochází neustálými změnami, a proto je nutné spíše se naučit sledovat aktuální stav než mít dlouhodobější povědomí o oborové legislativě jako celku.

V otázce č. 17 byli respondenti vyzváni, aby odhadli úroveň uvedených znalostí, dovedností a schopností u absolventů učitelských studijních oborů ICV MENDELU, kteří jsou zaměstnáni v jejich organizaci. Nabízené znalosti, dovednosti a schopnosti se shodovaly s nabídkou v přecházející položce. Respondenti měli každou z nich oznámkovat jako ve škole. 1 – výborné znalosti, dovednosti a schopnosti až 5 – zcela nedostatečné znalosti, dovednosti a schopnosti. Pořadí pěti nejlépe klasifikovaných znalostí, dovedností a schopností absolventů je uvedeno v tabulce 2.

Tabulka 2: Klasifikace úrovně znalostí, dovedností a schopností u absolventů učitelských studijních oborů

Znalosti, dovednosti a schopnosti	Klasifikace, průměrná známka
Používání výpočetní techniky	1,6
Zběhlost ve vlastním oboru	1,7
Schopnost učit se	1,9
Orientace v informačních zdrojích	1,9
Prezentační dovednosti	2,0

Zdroj: vlastní výpočty

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že respondenti nejlépe hodnotí u absolventů učitelských oborů schopnosti jako je používání výpočetní techniky, zběhlost ve vlastním oboru, schopnost učit se, orientace v informačních zdrojích a prezentační schopnosti. U těchto schopností se objevuje nadprůměrné hodnocení. Nejnižší hodnocení, i když se rozhodně nejedná o podprůměrné hodnocení, ale jde o klasifikaci blízkou průměru, mají následující schopnosti - umění převzít odpovědnost, orientace v oborové legislativě a znalost cizího jazyka.

Při srovnání těchto výsledků s výsledky z předcházející položky, kdy se respondenti vyjadřovali k důležitosti jednotlivých znalostí, dovedností a schopností, je možné vypořádat, že z prvních pěti vybraných nejdůležitějších schopností je pouze zběhlost

ve vlastním oboru u absolventů hodnocena výrazně nadprůměrně. U dalších schopností, které respondenti považují za důležité je hodnocení úrovně u absolventů nižší, i když stále lehce nadprůměrné. Schopnosti orientovat se v oborové legislativě a znalosti cizího jazyka respondenti ve stupnici důležitosti přiřadili nižší hodnotu a v klasifikaci dostali absolventi nejnižší známku. U obou schopností jde o průměrné hodnocení. K nízkému hodnocení se řadí i umění převzít odpovědnost. Toto hodnocení také odpovídá průměru, ale zde je možné nižší úroveň této schopnosti chápat v souvislosti s tím, že absolventi učitelských studijních oborů jsou v oblasti pedagogické praxe začátečníky, kteří se ve své profesi teprve hledají.

Absolvent studijního oboru Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku má během svého studia získat odborné, pedagogické, psychologické a didaktické kompetence v oblasti učitelství odborných předmětů středních škol, které jsou zaměřeny na výuku zemědělských, potravinářských, ekologických, mechanizačních, ekonomických, informatických, lesnických, dřevařských, krajinářských, zahradnických, případně veterinárních oborů. Má být také připraven na nutnost dále se vzdělávat v rámci celoživotního učení tak, jak si to dnes vyžaduje praxe.

V rámci dotazníkového šetření respondenti – možní budoucí zaměstnavatelé studentů – vybrali a seřadili znalosti, dovednosti a schopnosti, které má mít absolvent a které oni považují za nejméně důležité (otázka číslo 18). Výsledky jsou uvedeny v tabulce 3.

Tabulka 3: Nejméně důležité znalosti, dovednosti a schopnosti, které má získat absolvent studijních oborů na ICV MENDELU

Nejméně důležité znalosti, dovednosti a schopnosti, které má získat absolvent studijních oborů na ICV MZLU v Brně	
1.	Orientace v oborové legislativě
2.	Umění převzít odpovědnost
3.	Orientace v informačních zdrojích
4.	Schopnost rozhodovat se
5.	Znalost cizího jazyka

Zdroj: vlastní výpočty

Pro srovnání bude jistě zajímavé uvést, jak odpovídali v této položce studenti studijního oboru Učitelství odborných předmětů. Uvedli, že nejméně důležité je používání výpočetní techniky a znalost cizího jazyka a také orientace v informačních zdrojích. Je zřejmé, že se shodují v položce týkající se cizího jazyka a orientace v informačních zdrojích. Pravděpodobně se domnívají, že tyto kompetence nejsou až tak důležité pro výkon učitelské praxe anebo je pokládají za naprostou samozřejmost a domnívají se, že tyto kompetence už ovládají.

Dále byli respondenti požádáni, aby doplnili některé klíčové kompetence, které se neobjevily v položce č. 16 dotazníku a které postrádali. Ptali jsme se na nejdůležitější znalosti, dovednosti a schopnosti, které má získat absolvent učitelských studijních oborů na ICV MENDELU. Respondenti uvedli následující:

- jednání v krizových situacích,
- vztah k žákům a vzdělávání,
- empatie, znalost pracovního práva a povinností zaměstnance,
- empatie, naslouchat,
- lepší pedagogicko-psychologická průprava,
- pracovat s dětským klientem,
- schopnost být důsledný,
- metody a strategie pro pedagogické formy práce (styly učení a učení se), případně kritické myšlení, aktivizační metody,
- profesní zručnost,
- schopnost nadchnout pro svůj obor, schopnost kritického myšlení,
- schopnost empatie, znalosti z didaktiky praktického vyučování či odborného výcviku
- metody a strategie, pedagogické formy práce pro výchovu a vzdělávání (styly vyučování a učení se, kritické myšlení, aktivizační metody),
- empatie, vztah k dětem.

Kompetence, které respondenti doplnili, lze rozdělit do třech stěžejních okruhů. Jeden se dotýká především oblasti sociálních kompetencí, kde je požadována empatie, schopnost komunikace, schopnost řešit konflikty, pracovat s žákem jako s osobností.

Další oblast by bylo možné pojmenovat jako kompetence pedagogicko-didaktické – ovládání adekvátních metod, forem vyučování s důrazem na jejich využívání v praxi. Protože vědět ještě neznamená, že to umíme využít a hlavně že jsme ochotni to vyzkoušet a aplikovat v praxi.

Poslední okruh by se vztahoval k oblasti legislativy, práva. Lze konstatovat, že tato oblast je v současné době pro úspěšnou orientaci na trhu práce, ale i v osobním životě nesmírně důležitá. Pedagog se totiž mnohdy stává i rádcem samotných žáků v této problematice a je velmi dobré, pokud má i v této oblasti odpovídající informace a může poradit.

Zaměstnavatelé požadují od uchazečů, aby měli smysl pro kvalitní práci. Většinou už dnes, vzhledem ke konkurenceschopnosti na trhu práce, nestačí vykonat určitou práci, ale vykonat ji kvalitně. Dále se také cení loajalita, spjatost s firmou. Zaměstnanec, který svému zaměstnavateli věří, dovede snést i jisté nepohodlí. Například může jít o situaci, kdy se dostane firma, škola do krize a zaměstnanec je ochoten i něco slevit ze svých požadavků s vidinou toho, že se to zlepší a následně si tedy polepší i on sám. Také se klade důraz na schopnost pracovat samostatně, iniciativně, ale přitom mít stále na zřeteli hlavní cíl firmy, školy.

V otázce číslo 20 oslovení respondenti označili z nabízených 15 schopností ty, které podle jejich názoru získají v dalších letech na významu. Pořadí prvních pěti je uvedeno v tabulce číslo 4.

Na prvním místě se objevuje znalost cizího jazyka, což může svědčit o tom, že se otevírají nové možnosti spolupráce na mezinárodním poli a i na jednotlivých školách. Nutností se stává pracovat na mezinárodních projektech nebo podnikat přímo výjezdy do zahraničí.

Tabulka 4: Pět schopností, které získají v dalších letech na významu

Pořadí pěti schopností, které získají v dalších letech na významu	
1.	Znalost cizího jazyka
2.	Schopnost týmové práce
3.	Schopnost řešit problém
4.	Adaptabilita a flexibilita
5.	Používání výpočetní techniky Orientace v informačních zdrojích

Zdroj: vlastní výpočty

Schopnost týmové práce je nezbytná, pokud má nějaká organizace fungovat jako celek a působit i navenek jako kompaktní struktura. Jen silná organizace, kde jsou schopni spolupracovat její jednotliví členové, může uspět v konkurenčním boji v soutěži s ostatními subjekty. Konkrétně se může jednat například o rušení jednotlivých škol, případně o jejich slučování.

Schopnost řešit problém lze vztáhnout i k určité samostatnosti zaměstnance, která ale musí být v souladu s cíli celé organizace. Zahrnuje tedy i jistou míru iniciativnosti, která ale nesmí být na úkor firmy jako celku.

Adaptabilita a flexibilita se bude dotýkat takových kvalit, jako je pružnost a kreativnost myšlení, schopnost přicházet s novými nápady, ale opět při respektování principů týmové práce.

V současném světě, kde je člověk neustále konfrontován s nepřehledným a nepřehledným množstvím informací, je nezbytné, aby se v nich uměl orientovat a především aby uměl „filtrvat“. S tím souvisí používání výpočetní techniky (internet) a orientace v informačních zdrojích, a to v jakékoli podobě (tištěné elektronické a podobně).

Závěr

Znalosti jsou považovány za dynamickou složku učitelské profese. Systematické znalosti teoretické i aplikované získávají učitelé v přípravném vzdělávání a rozvíjejí je a prohlubují v dalším vzdělávání (Vašutová, 2004). V průběhu vysokoškolské přípravy učitelů na jejich budoucí profesi je snahou všech vysokých škol, aby studenti získali pokud možno co nejkomplexnější strukturu teoretických znalostí, praktických dovedností, které budou schopni uplatnit v pedagogické praxi. Absolvent vysokoškolského studia musí být vybaven také konkrétními klíčovými kompetencemi nezbytnými pro jeho uplatnění nejen na trhu práce. Jak vyplývá z výsledků prezentovaného dotazníkového šetření, převažuje spokojenost zaměstnavatelů

s vybaveností teoretických znalostí i praktických dovedností absolventů studia učitelství ICV MENDELU. V případě propojenosti těchto dvou složek sice přetrvává spokojenost, ale již pouze částečná. Absolventi studia učitelství odcházejí do praxe nejlépe vybaveni následujícími klíčovými kompetencemi: používání výpočetní techniky, zběhlost ve vlastním oboru, schopnost učit se, orientace v informačních zdrojích, prezentační dovednosti. K nejdůležitějším schopnostem, dovednostem a znalostem, které by měli získat studenti v průběhu vysokoškolského studia podle zaměstnavatelů, náleží zběhlost ve vlastním oboru, schopnost objasnit význam ostatním, schopnost řešit problém, komunikační schopnosti a schopnost týmové práce.

Literatura

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.

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

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Trénink paměti u seniorů

Memory training in the elderly

Helena Fejfarová¹⁰

Abstrakt

Proces stárnutí představuje pro stárnoucí postupné snížení výkonnosti, zpomalení psychomotorického tempa, zhoršení paměti, obtížnější řešení problémů aj. Současným trendem ve společnosti je podpora aktivního a zdravého stárnutí, soběstačnosti a dobré kvality života ve stáří. Tato myšlenka je i posláním kurzů a seminářů Univerzit třetího věku a celoživotního vzdělávání. Jako velice efektivní preventivní faktor kognitivního stárnutí se ukazuje cílený kognitivní trénink seniorů, který se v posledních desítkách let dostává do popředí zájmu jak v odborné, tak i v běžné populaci.

Příspěvek se zaměřuje na trénink kognice, paměti a za cíl si dává zvýšit povědomí o možnostech trénování paměti ve stáří a jeho přínosu z tréninku pro seniory.

Klíčová slova

Senior, stárnutí, kognice, kognitivní trénink, paměť, trénink paměti

Abstract

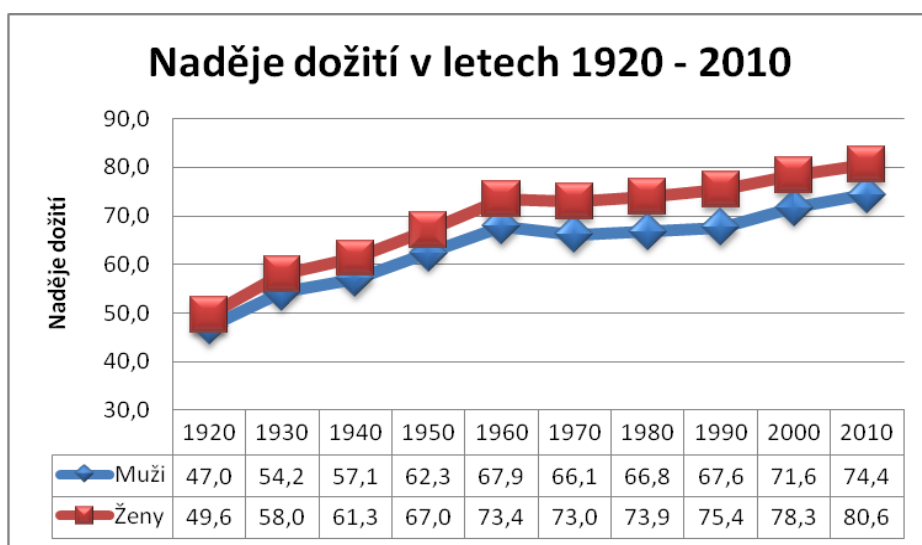
The process of ageing represents a slow decline in performance, psycho-motor abilities, memory, problem solving, etc. The current society tends to provide a support of an active and healthy process of ageing, self-sufficiency and quality life for the elderly. The same idea accounts for the courses and seminars at the Universities of the Third Age and Lifelong Learning. The cognitive training seems to be a good preventive factor in ageing. In the last few decades the cognitive training in the elderly has become a focus both of professionals and the general population. The article aims at the training of cognition and memory, and informs about possibilities of cognitive training in the elderly and its benefit for seniors.

Key words

Senior, aging, cognition, cognitive training, memory, memory training

¹⁰ Mgr. Helena Fejfarová, e-mail: helena.fejfarova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 232

Rostoucí zájem společnosti o problematiku stárnutí má své opodstatnění. Celosvětově se ve vyspělé populaci stále zvyšuje procentuální zastoupení seniorů. Podle Českého statistického úřadu (2009, 2010) se počet lidí nad 65 let zvýšil od roku 2000 do roku 2009 o 176 tis.; v roce 2009 byl počet seniorů nad 65 let roven 1,599 mil (v procentech je to 15,24 % obyvatelstva ČR). Naděje na dožití vzrostla za posledních deset let v průměru o 2,8 let u žen a o 2,3 roky u mužů; v roce 2010 byla naděje na dožití ženy 80,6 let a muže 74,4 let (viz Graf. č.1). Navíc v souladu s vědeckými pokroky v lékařství a s nástupem silných poválečných ročníků seniorů lze odhadovat, že se tento trend rostoucího počtu seniorů v následujících letech udrží.



Graf 1: Naděje dožití v letech 1920 – 2010

Zdroj: vytvořeno z dat ČSÚ (2010)

Se stárnutím populace se projevuje stále větší snaha společnosti o zachování kvality života seniorů, jejich spokojenosti a nejvyšší možné samostatnosti v každodenním fungování. A to jak z humanitních, tak také z ekonomických důvodů fungování státu.

Proto, aby byl starší člověk co nejvíce soběstačný, musí mít zachovány základní fyzické a psychické předpoklady. Čím lepší jsou kognitivní funkce, jako například vnímání, paměť či exekuce čili výkonové dovednosti (plánování, řešení problémů, ...), seniora, tím méně závislý je na pomoci okolí, cítí se více samostatný a soběstačný. K tomu, aby se tak dělo a kognitivní funkce byly pokud možno co nejdéle dobře zachovány, se ukazuje jako efektivní nejen aktivizace seniorů, ale především cílené tréninky zaměřené na kognitivní funkce.

Cíl

Cílem příspěvku je poukázat na možnosti tréninku kognitivních funkcí, zejména paměti, u seniorů. Zmapovat, jaké jsou trendy v trénování paměti, jaké byly v této oblasti

provedeny studie v tuzemsku i v zahraničí a v čem je trénování paměti pro seniory přínosné a proč by mělo být součástí programů celoživotního vzdělávání seniorů.

Materiál a metody

Příspěvek je přehledovou studií, která čerpá především z dostupné české i zahraniční literatury z oblasti trénování paměti a trénování kognice se zaměřením na seniory, vychází z teoretických poznatků o paměti a kognitivních funkcích obecně.

Výsledky a diskuze

Paměť a kognitivní funkce

Tato podkapitola představuje stručný přehled problematiky kognitivních funkcí a paměti tak, aby se čtenář lépe orientoval v dalším textu.

Kognitivní funkce (poznávací funkce) Lezaková (2004) rozděluje na čtyři oblasti:

- *receptivní funkce*, které představují schopnost přijímat informace (počítky a vjemy) a následně tyto informace klasifikovat a integrovat;
- *paměť a učení*, funkce, které umožňují uchování a následné vybavení informací;
- *myšlení*, které zodpovídá za mentální organizaci a reorganizaci informací;
- *expresivní funkce* vyjadřují informace o vnitřních procesech, které vychází navenek (př. mluvení, psaní, výraz tváře apod.).

Z tohoto systému nelze paměť z celkového konceptu kognitivních funkcí snadno vyabstrahovat. Výsledek toho, co si zapamatujeme je ovlivněn nejen kapacitou naší paměti, ale také motivací, schopností vytrvalé a soustředěné pozornosti, výkonem receptivních funkcí a myšlení, které umožňuje integrovat a dávat do souvislostí nové informace s dřívějšími poznatky. Kulišťák (2003) definuje *paměť jako schopnost organismu zaznamenat, uchovat a posléze nalézt určitou informaci*. Fyziologicky je tento proces v mozku realizován prostřednictvím biochemických změn na úrovni synapsí, které se vytváří v reakci na bioelektrické signály (Stenberk, 2002).

Paměťové mechanismy v sobě zahrnují tři složky: *vstup (kódování do paměti), uchování a výstup (vybavení)* (Stenberk, 2002).

Existují však i další přístupy k dělení paměti. Jeden z prvních je model Waughové a Normana z roku 1965, který dělí paměť na *primární* (reprezentující dočasné, právě užívané informace) a *sekundární* (reprezentující informace uložené, které je možné si vybavit) (Craik, 2007).

Mezi nejrozšířenější modely popisující strukturu paměti patří model Atkinsona a Shiffrina z roku 1968, který dělí paměť na *senzorickou, krátkodobou a dlouhodobou* (Plháková, 2003).

- *Senzorická paměť* uchová informace přicházející ze smyslových receptorů jen po dobu několika milisekund až do okamžiku, ve kterém se prostřednictvím pozornosti převedou do krátkodobé paměti, případně vymizí.
- *Krátkodobá*, někdy též označovaná jako pracovní paměť nám slouží k aktuálním činnostem. Má omezenou kapacitu a dokáže na potřebnou dobu několika sekund, příležitostně i minut, udržet v paměti informace přicházející ze smyslových receptorů a z dlouhodobě paměti.
- *Dlouhodobá paměť* pak představuje zásobník informací, které aktuálně nepotřebujeme, ale v případě potřeby si je kdykoliv můžeme vybavit zpět do krátkodobé paměti. Informace v ní mohou být uloženy minuty i celý život (Atkinson, 1995). Dlouhodobá paměť se nejčastěji dělí na deklarativní (explicitní) paměť a nedeclarativní (implicitní) paměť. Do deklarativní paměti řadíme paměť na fakta (sémantická paměť) a paměť na události (epizodická paměť). Do nedeclarativní paměti řadíme procedurální paměť, priming, klasické podmiňování, habituaci a senzitivaci.

Diskutovaná v souvislosti s jednotlivými složkami paměti je tzv. *pracovní paměť*. Její vymezení není doposud přesně určeno. Někteří autoři ji ztotožňují s krátkodobou pamětí (Koukolík, 2002), jiní autoři popisují pracovní paměť jako schopnost transformace a manipulace s materiálem v mysli (Craik, 2007). Další je pohled na pracovní paměť jako na součást dlouhodobé paměti, jenž uchovává pouze čerstvě aktivovanou paměťovou část a přesunuje aktivované prvky jak do místa dočasného uložení, tak z něj (Sternberg, 2002).

Paměť a kognice ve stáří

Po dvacátém roce života, kdy váha mozku dosahuje svého maxima, začíná docházet k postupnému úbytku mozkové hmotnosti. Po devadesátém roce života představuje tento úbytek cca 10 % z původní hmotnosti mozku. Kromě atrofických změn na mozku se stárnutí projevuje rozšířením rýh, svrašťováním závitů a narůstáním objemu cerebrospinálního moku (Albert, Knoefel in Kulišťák, 2003).

Studie ukazují, že ne všechny složky paměti vykazují stejný trend úbytku v souvislosti s věkem. Můžeme je rozdělit do tří oblastí (Hedden, Gabrieli, 2004):

- Jako odolné stárnutí či jen nepatrně zhoršené se jeví zautomatizované znalosti obsažené v *implicitní paměti* a *autobiografická paměť*. S pomocí autobiografické paměti jsou starší lidé stále schopni reprodukovat vzpomínky na události z vlastního života. Na věku nezávislá se jeví také schopnost *ukládání a vybavení emočně* zabarvených událostí a vzpomínek.

- Oproti tomu složky paměti jako například *krátkodobá paměť* či *sémantická paměť* jsou relativně dlouhou dobu stabilní a až v posledních dekádách života (po sedmdesátém roce života) vykazují rapidní pokles výkonnosti. Slovní zásoba klesá již po šedesátém roce života.
- Funkce, které vykazují po druhé životní dekádě pozvolný celoživotní úbytek bez anebo jen s minimální akcelerací ve stáří, jsou *rychlost zpracování informací*, *pracovní paměť* a *epizodická paměť*. Epizodická paměť zachycuje „co“, „kdy“ a „kde“ se děje v našem životě. Kde jsme nechali klíče? Kdy se máme setkat s přáteli? apod. Existují studie, které rychlost kognitivního zpracování prokázaly za výrazně se zhoršující po 60. roce života. Zajímavé bylo také zjištění, že tyto celoživotně pozvolna klesající funkce nabývají nápadného zhoršení 3 – 6 let před koncem života.

Proti vlivům stárnutí a zhoršování kognice stojí vlivy, které působí protektivně a posilují odolnost kognitivního fungování při stárnutí. Jsou jimi tzv. rezervní kapacita mozku a mozková plasticita.

Plasticita mozku je jev, který představuje schopnost mozku modifikovat svou strukturu nebo funkci jako odpověď na učení a poškození mozku. Umožňuje tak tvorbu nových synaptických spojení v každém věku (Kulišťák, 2003).

Rezervní kapacita mozku představuje schopnost mozku navenek odolávat mozkové atrofii a i přes probíhající změny v mozku podávat zachovalý kognitivní výkon. To vysvětluje případy, kdy jsou pitevně odhaleny na mozku četné senilní plaky, avšak doprovázené jen mírným kognitivním narušením na sklonku života (Preiss, Křivohlavý, 2009). Dalším příkladem podporujícím tuto teorii je i výzkum, jehož se zúčastnilo 320 dobrovolníků ve věku 66-90 let, při kterém se ukázalo, že lidé s vyšším vzděláním vykazují i přes probíhající mozkovou atrofii větší odolnost ke kognitivnímu zhoršení oproti seniorům s nižším vzděláním. Jakoby samotné vzdělání podporovalo schopnost mozku v případě poškození kompenzovat poškozené funkce využitím i jiných mozkových rezerv (Coffey, 1999). Jak přesně funguje mozková rezerva, je stále předmětem výzkumů, proto se zatím hovoří spíše o „hypotéze“ mozkové rezervy. Prozatím se však ukazuje, že *větší mozek, vysoká inteligence, vzdělávání se a aktivní, stimulující životní styl poskytují protektivní vlivy chránící před negativními dopady stárnutí či poškozeného mozku na fungování v každodenním životě* (Preiss, Křivohlavý, 2009).

Trénování paměti

Studií v oblasti trénování paměti nebylo zatím provedeno příliš mnoho, jednou z významných v této oblasti je pětiletá studie „ACTIVE“, která srovnává výsledky a efektivitu tří typů kognitivního tréninku - trénink zaměřený výlučně na paměť, na usuzování nebo na rychlost zpracování informací. Studie se zúčastnilo 2 802 osob ve věkovém průměru 73,6 let. Až na zacílení na odlišnou kognitivní funkci se autoři snažili

zachovat mezi tréninky co největší podobnost. Např. všechny tři tréninky obsahovaly 10 sezení, z toho 10 % tréninku bylo zacíleno na situace z každodenního života. Později byl absolventům tréninku nabídnut mezi 11 a 36 měsícem posilovací trénink (booster training), skládající se ze čtyř setkání. Studie prokázala okamžitý efekt všech tří tréninků na vybrané kognitivní funkce, který se udržel po dobu následujících pěti let. V kognitivní oblasti byl efekt nejvýraznější v rychlosti zpracování informací (effect size 0,76), mírný efekt byl pozorován u tréninku usuzování (effect size 0,26) a tréninku paměti (effect size 0,23). V sebesuzovací škále vnímání potíží v každodenních činnostech (škála - IADL = instrumental activities of daily living) účastníci všech tří skupin udávali po pěti letech méně obtíží oproti kontrolní skupině. Statisticky významný byl tento údaj u skupiny s tréninkem usuzování (effect size 0,29). Mezi druhým a třetím rokem se začal u všech skupin projevovat pozvolný úbytek efektu tréninku na vybrané kognitivní funkce. Tento úbytek ještě výrazněji narostl mezi třetím a pátým rokem od tréninku, avšak ve srovnání s kontrolní skupinou nebyl úpadek trénované funkce tak dramatický jako u netrénovaných účastníků (Willis, 2006).

Craik (2007) ve své studii sledoval efekt 12ti týdenního tréninkového programu, který se skládal ze tří modulů: trénink paměti, řídicích funkcí a psychosociálního tréninku. Studie se zúčastnilo 49 dobrovolníků ve věku od 71-87 let. V tréninkovém programu byli účastníci poučeni o podstatě fungování paměti, seznámeni se strategiemi, jak paměť zlepšovat, a současně se účastnili praktických tréninkových cvičení. Ve výsledku bylo zjištěno, že trénink neměl velký vliv na primární a pracovní paměť, ostatně to odpovídá i předpokladu, že tyto složky paměti jsou jen nepatrně zasaženy vlivem stárnutí, tedy relativně v dobrém stavu. Avšak zřetelný byl pozitivní vliv trénování na sekundární paměť, jenž zahrnuje údaje z epizodické paměti, které využíváme v každodenním životě. Obecně byl zaznamenán nárůst využití organizačních a sémantických strategií pro zapamatování a snížilo se využívání méně efektivní strategie opakovaného přeřkávání.

Za zmínku jistě stojí i studie z českého prostředí. V České republice probíhal od července 2006 do prosince 2010 výzkumný projekt - Trénink kognitivních funkcí u stárnoucí populace. Podrobnější zprávy z výsledků projektu budou patrně teprve publikovány. Podle průběžné zprávy z roku 2009 a filmového dokumentu o výzkumném projektu se studie zúčastnilo přibližně 267 seniorů, kteří byli testováni před tréninkem a po tréninku a třetí testování absolvovali po půl roce. Průběžné výsledky (Projekt, 2009; Filmový dok., 2009) prokázaly pozitivní dopad na výkony v kognitivních testech, přičemž subjektivní hodnocení účastníky bylo významně pozitivně ovlivněno bezprostředně po tréninku. Zřejmá byla spokojenost a subjektivní hodnocení efektivnosti tréninku u seniorů. Senioři po tréninku udávali statisticky významně lepší hodnocení vlastní paměti a zejména schopnosti učit se novým věcem. Na základě realizované studie by autoři studie seniorům trénink paměti doporučili jednak z hlediska zlepšení kognitivních funkcí, tak také na základě udávaného subjektivního zlepšení mezi účastníky.

Závěr

I přes nadějně výsledky provedených studií zůstávají pro výzkumníky k probádání nadále otázky krátkodobé a dlouhodobé efektivnosti tréninku a jeho generalizace do každodenního života seniorů. Pozitivní výsledky tréninku se projevují jednak v kognitivní oblasti fungování seniora, ale také v lepším subjektivním hodnocení každodenního fungování seniorů.

Na základě usnesení vlády ze dne 9. 1. 2008 č. 8 byl přijat Národní program přípravy na stárnutí na období let 2008 – 2012 (Kvalita života ve stáří), který podporuje myšlenku zdravého a aktivního stárnutí (Štěpánková, Steinová, 2009).

Programy a kurzy celoživotního vzdělávání jsou jasným důkazem snahy společnosti o podporu aktivního a stimulujícího prostředí pro seniory. Trénink kognitivních funkcí pod vedením odborníka by neměl v nabídce pro seniory chybět, neboť svým zaměřením a obsahem může podpořit profit seniorů z navštěvovaných kurzů. V současnosti si kurzy, semináře či tréninky paměti razí svou cestu k seniorům převážně pomocí nabídek občanských sdružení či z komerčního sektoru. Některé z Univerzit třetího věku již do svého programu trénink paměti zařadily, pokud ne ve formě systematického trénování, tak prozatím alespoň v podobě přednášek.

Literatura

- ATKINSON, R. L. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995. 863 s. ISBN 80-85605-35-X.
- COFFEY, C. E., SAXTON, J. A., RATCLIFF, G., BRYAN, R. N., LUCKE, J. F. *Relation of Education to Brain Size in Normal Aging: Implications for the Reserve Hypothesis*. *Neurology*, 1999 Jul 13; 53 (1): 189-96
- CRAIK, F.I.M. et al *Cognitive rehabilitation in the elderly: Effects on memory*. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2007. 13, 132-142
- FILMOVÝ DOKUMENT: Trénování paměti u seniorů, PCP, 2009 [on-line] http://www.pcp.lf3.cuni.cz/pcpout/vyzkumne_projekty.htm
- HEDDEN, T., GABRIELI J. D. E. *Insights into the ageing mind: A view from cognitive neuroscience*. *Nature Reviews Neuroscience*. 2004 Feb 5; 87-96
- KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. Praha: Portál, 2002. 456 s. ISBN 80-7178-632-2
- KULIŠŤÁK, P. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003. 336 s. ISBN 80-7178-554-7
- LEZAK, M.D. *Neuropsychological Assessment*. 4th ed. New York: Oxford University Press, 2004. 1032 s. ISBN 0195111214

- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: ACADEMIA, 2005. ISBN 80-200-1387-3
- PREISS, M., KUČEROVÁ, H. *Neuropsychologie v psychiatrii*.
- PREISS, M., KŘIVOHLAVÝ, J. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009. 208 s. ISBN 978-80-247-2738-7
- PROJEKT: Trénink kognitivních funkcí u stárnoucí populace – efektivita a využití 2009 [on-line]. [cit. 2010-06-15] www.pcp.lf3.cuni.cz/pcpout/vyzkumne_projekty.htm
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. 640 s. ISBN 978-80-7367-638-4
- ŠTĚPÁNKOVÁ, H., STEINOVÁ, D. *Trénování paměti. Metodická příručka*. Praha: PCP, 2009. 96 s. ISBN 978-80-87142-08-0
- WILLIS, S. L. *Long-term Effects of Cognitive Training on Everyday Functional Outcomes in Older Adults*. JAMA. 2006 Dec 20; 296(23): 2805–2814

Multimediální výukový program versus klasická skripta

Multimedia teaching programmes vs. conventional textbooks

Josef Filípek¹¹, Ivo Křivánek¹²

Abstrakt

Většina vysokoškolských učitelů se v pedagogickém procesu spokojí s PowerPointovou prezentací. Současná výpočetní technika však umožňuje vytvářet interaktivní multimediální výukové programy. Autoři článku konfrontují tyto novodobé výukové produkty s klasickými skripty v Laboratorním cvičení z fyziky. Z provedeného šetření vyplynulo, že drtivá většina studentů preferuje moderní výukové programy.

Klíčová slova

Interaktivní multimedia, skripta, animace, video, fyzika, laboratorní cvičení

Abstract

Most of the university teachers prevalingly use the form of Power Point presentations in the course of the teaching process. However, the modern computer technology enables to create various interactive multimedia software and teaching programmes. The authors compare the application of these modern teaching tools with the use of a textbook in frame of the "Laboratory Seminar in Physics". The results of the survey prove the students prefer the modern teaching programmes.

Key words

Interactive multimedia, textbooks, animation, video, physics, laboratory practical

Fyzika je důležitý teoretický předmět, který se vyučuje na Mendelově univerzitě v Brně na čtyřech fakultách. Ročně projde laboratořemi fyziky téměř šest set studentů (Tab. 1).

¹¹doc. Ing. Josef Filípek, CSc., e-mail: filipek@mendelu.cz, Ústav techniky a automobilové dopravy AF Mendelovy univerzity v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 132 123

¹² doc. RNDr. Ivo Křivánek, CSc., e-mail: krivanek@mendelu.cz, Ústav techniky a automobilové dopravy AF Mendelovy univerzity v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 132 126

Tabulka 1: Počty studentů v Laboratorním cvičení z fyziky ve školním roce 2010/2011

Fakulta	Obor	Počet studentů		
		Prezenční	Distanční	Celkem
AF	Technologie potravin	97	-	97
	Odpadové hospodářství	91	13	104
	Provoz techniky		-	
LDF	Dřevařství	31	9	40
	Tvorba a výroba nábytku	99	-	99
	Stavby na bázi dřeva	85	-	85
ZF	Zahradnictví	32	29	61
PEF	Automatizace řízení a informatika	102	-	102
CELKEM		537	51	588

Poskytnout posluchačům studijní materiály z jednotlivých předmětů je dnes jejich základním požadavkem. V Laboratorním cvičení z fyziky jsou v současné době aktuální skripta (Bartoň a kol, 2005). Fyzika má na Mendelově univerzitě v Brně už dlouholetou tradici, proto při tvorbě tohoto klasického učebního textu se mohlo navázat na dříve vydaná skripta, např.:

RATHAUSKÝ, Z. SCHAUER, P., RŮŽIČKA, J. *Fyzika – fyzikální měření*. 2.vyd. Brno: VŠZ Brno, 1976. 91 s.

MATĚJ, V., KLOFÁČ, M., RATHAUSKÝ, Z. *Fyzika – cvičení*. 2. vyd. Brno: VŠZ Brno, 1989. 142 s.

RŮŽIČKA, J., HRUŠKA, E.: *Fyzika - cvičení*, 2. vyd. Brno: VŠZ Brno, 1988. 93 s.

BARTOŇ, S., PILÁT, V., KŘIVÁNEK, I. *Laboratorní cvičení z fyziky*. 1. vyd. Brno: VŠZ Brno, 1997. 87 s. ISBN 80-7157-262-4.

Multimediální výukový program Laboratorní cvičení z fyziky (Filípek a kol., 2009) po obsahové stránce respektuje tištěná skripta (Bartoň a kol., 2005). Vlastní provedení je však originální, protože nebylo možné se inspirovat podobnými výukovými programy (kolektiv autorů se doposud se žádnými nesetkal). Výukový program se každý rok aktualizuje v souladu s modernizací laboratorních úloh.

Cíl

Cílem zkoumání je zjistit, zda studenti jeví zájem o moderní multimediální výukové programy anebo raději preferují klasická skripta.

Materiál a metody

Porovnávání studijní opory

Klasická skripta:

BARTOŇ, S., KŘIVÁNEK, I., SEVERA, L. *Fyzika – laboratorní cvičení*. 1. vyd. Brno: MZLU Brno, 2005. 98 s. ISBN 80-7157-843-6.

Multimediální výukový program:

FILÍPEK, J. a kol.: *Animovaná laboratorní cvičení z fyziky*. 1. vyd. Brno: MZLU Brno, 2009. ISBN 978-80-7375-284-2 (aktualizace v roce 2010).

Jak se liší tyto dvě studijní opory? Nejlépe to vyplývá porovnáním vybraných úloh, např.:

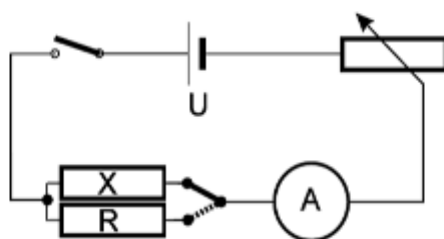
- zjišťování elektrického odporu rezistoru substituční metodou
- měření indexu lomu a cukernatosti vodného roztoku sacharózy refraktometrem

Sestavení elektrického obvodu podle schématu na Obr. 1a by lehce zvládli posluchači elektrotechnických fakult (dokonce by k tomu žádné schéma nepotřebovali). Ovšem studenti Mendelovy univerzity (potravináři, zahradníci...) se v laboratoři většinou setkávají s elektrickými měřicími přístroji poprvé a uvedený obrázek i se stručným popisem je pro ně nedostačující.

Multimediální výukový program, který obsahuje interaktivní animaci (Obr. 1b) je mnohem názornější a postačuje k tomu, aby studenti samostatně sestavili elektrický obvod a zjistili velikost elektrického odporu neznámého rezistoru.

Obrázek 1: Substituční metoda

12.2.2 Substituční metoda



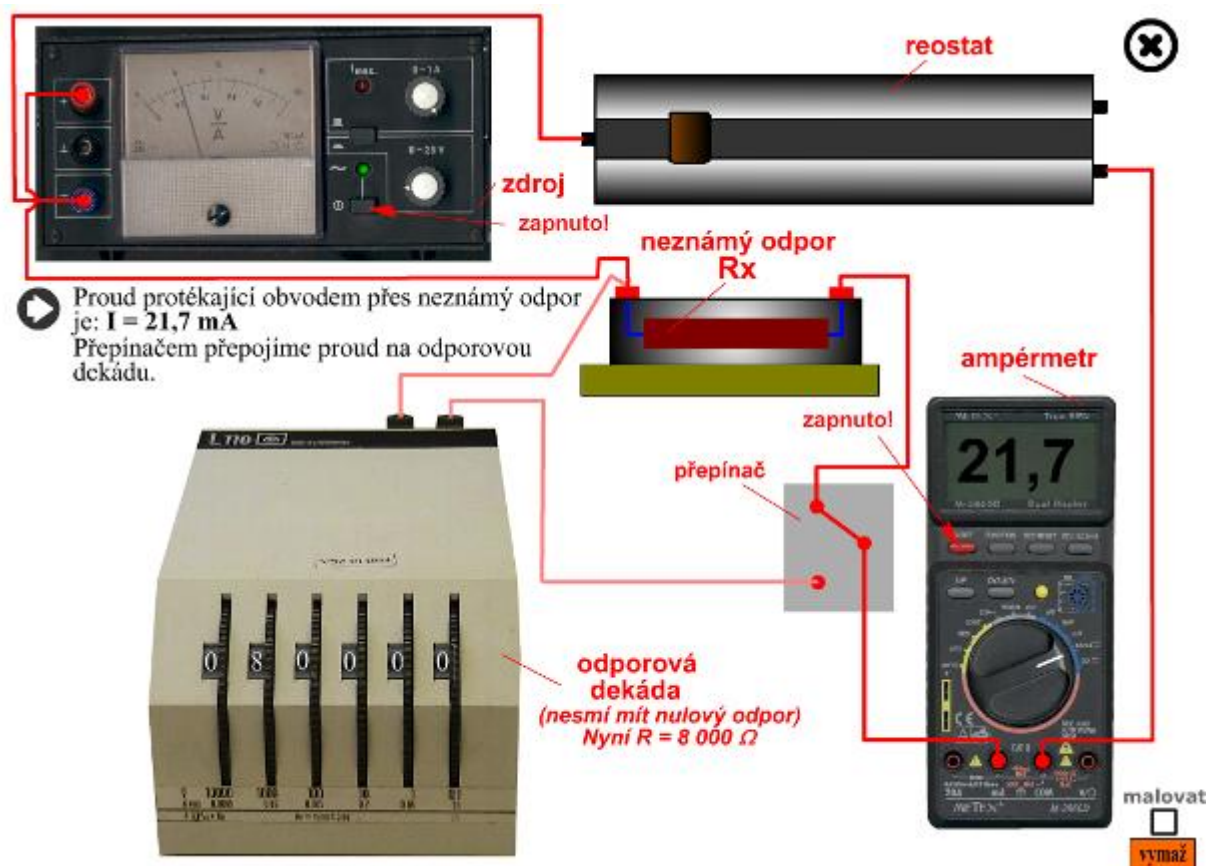
Obrázek 12.3: Substituční metoda

a – úloha ve skriptech

Zdroj: (Bartoň a kol., 2005)

Sestavíme obvod podle schématu na obrázku 12.3. Neznámý odpor X se střídavě zapojuje do obvodu s přesným odporem R , odporovou dekádou tak, aby pro stejné napětí byl proud procházející obvodem v obou případech shodný. To nastane pouze v případě, že obě hodnoty R a X jsou shodné. Hodnotu R je možné z dekády snadno odečíst.

Obrázek 2: Měření elektrického odporu substituční metodou



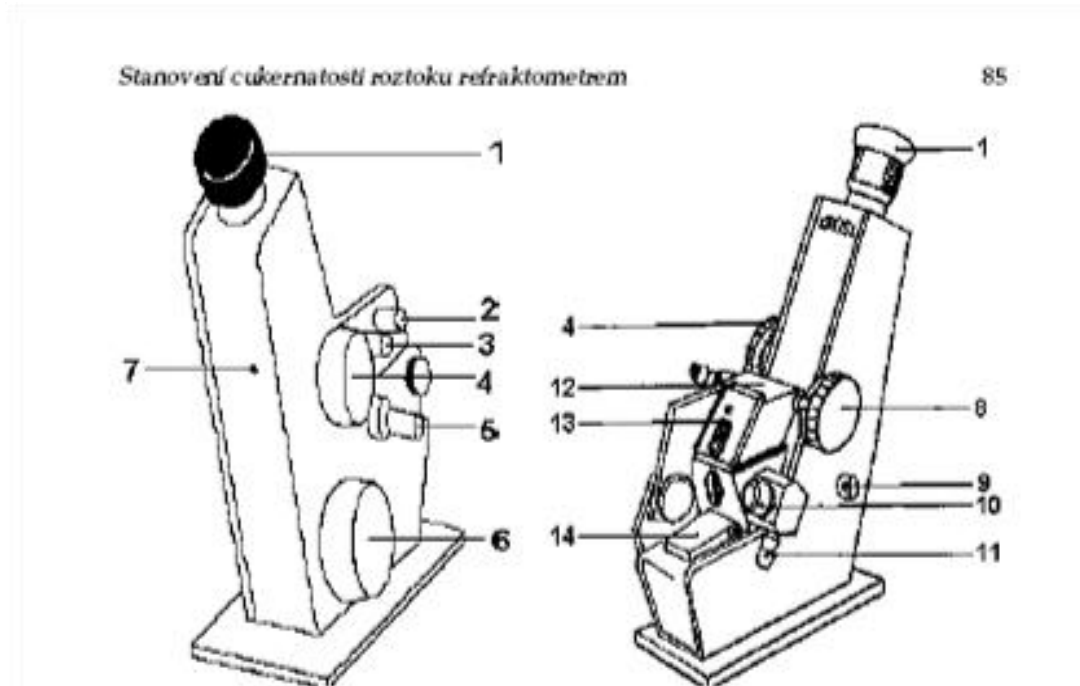
b – úloha ve výukovém programu

Zdroj: (Filípek a kol, 2009)

Měření indexu lomu a cukernatosti vodného roztoku sacharózy refraktometrem s využitím tištěných skript (Obr. 3) je pro studenty rovněž obtížné. Z obrázku jsou sice zřejmé vnější ovládací prvky, ale to co se děje v zorném poli okuláru, nelze slovy jednoznačně popsat. V dobách, kdy ještě nebyl výukový program k dispozici, většinou musel učitel měření cukernatosti předvést, jinak by studenti úlohu nesplnili. Navíc refraktometr, který je nyní v laboratoři k dispozici, se od provedení na Obr. 3 liší.

Naproti tomu videonahrávka v kombinaci s interaktivní animací (Obr. 4) je natolik názorná, že posluchači změření indexu lomu a cukernatosti roztoku samostatně zvládnou. Navíc při obhajobě protokolu prokazují, že úloze rozumějí.

Obrázek 3: Stanovení cukernatosti roztoku refraktometrem



Zdroj: Vlastní

Měření a vyhodnocení

Úkolem je stanovit index lomu a koncentraci cukru v dodaných kapalných vzorcích. Měření se provádí pro každou náplň $N \times$, stanoví vedoucí cvičení, výsledky měření se zapíší do tabulky.

1. Stiskem vypínače zapneme LED osvětlení krycího hranolu a stupnice.
2. Po nanesení měřeného vzorku (cca 5 kapek) se na měřící plochu přiklopí odklopený osvětlovací hranol (12) a zajistí se otočením pojistného kolečka (8). Kapalina musí pokrýt celou měřící stěnu.
3. Zaostříme okulár na nitkový kříž a točítkem (6) nastavíme rozhraní mezi světlým a tmavým polem do průsečíku nitkového kříže.
4. Točítkem (4) otáčíme, dokud nedostaneme ostré a bezbarvé rozhraní.
5. Na stupnicích odečteme index lomu n a cukernatost p v %.
6. Celý postup, body 2 – 5, opakujeme $N \times$.
7. Na závěr měření je třeba důkladně očistit oba hranoly vodou a osušit.

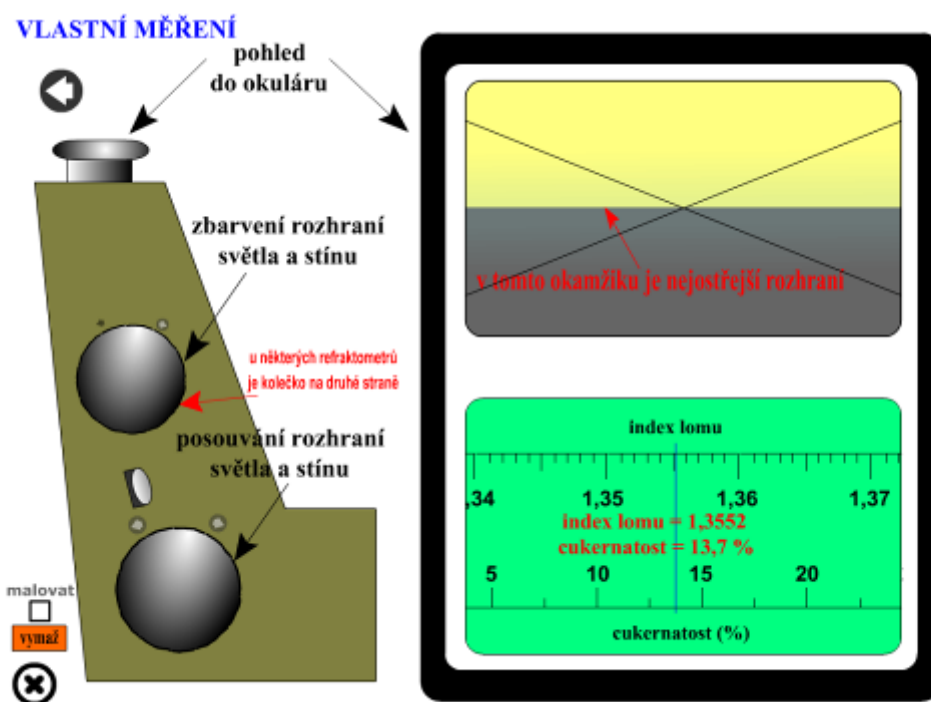
Obrázek 4: Stanovení cukernatosti pomocí refraktometru



a - videonahrávka

Zdroj: (skripta Bartoň a kol., 2005)

Obrázek 5: Stanovení cukernatosti refraktometrem



b - interaktivní animace

Zdroj: (výukový program Filípek a kol., 2009)

Testovaný soubor studentů

Postoje studentů k porovnávaným studijním oporám byly zjišťovány v rámci cvičení z fyziky ve dnech 5. až 7. dubna 2011 u oborů:

- technologie potravin – 83 studentů
- zahradnictví – 31 studentů

tj. celkem 114 respondentů

Dotazník

Studentům byl předložen anonymní dotazník (ale s možností se podepsat), který vyplnilo 114 studentů (Tab. 2). Svůj názor vyjádřili křížkem v daném políčku, popř. uvedli komentář v Poznámce.

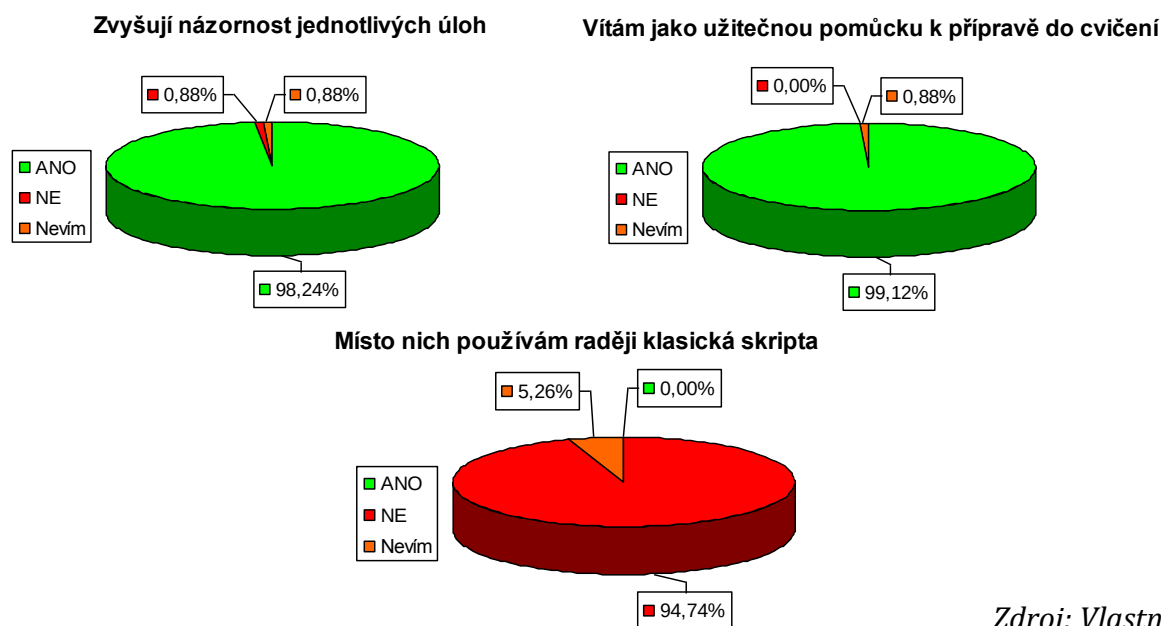
Tabulka 2: Anonymní dotazník: Elektronické multimediální výukové programy do Laboratorního cvičení z fyziky:

	ANO	NE	Nevím	Poznámka
zvyšují názornost jednotlivých úloh				
vítám jako užitečnou pomůcku k přípravě do cvičení				
místo nich používám raději klasická skripta				
přivítal bych obdobné elektronické pomůcky i v ostatních předmětech				
obdobné elektronické pomůcky jsou zbytečné				

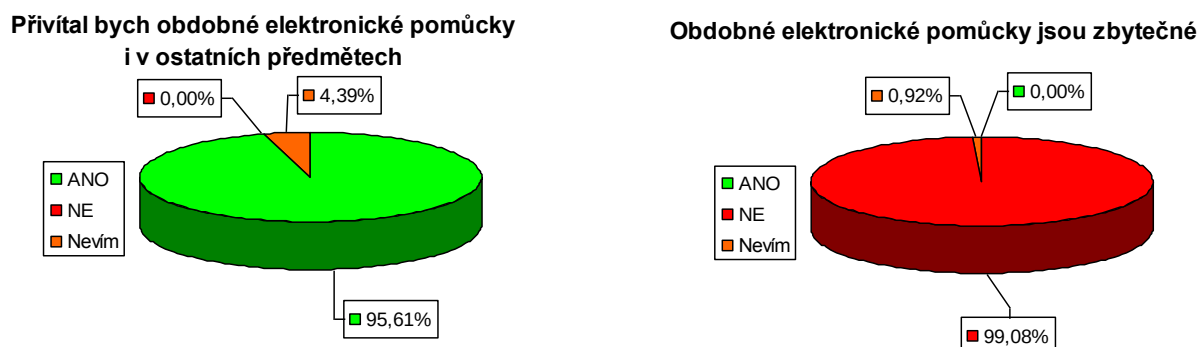
Výsledky a diskuse

Postoje studentů k multimediálnímu výukovému programu a klasickým skriptům jsou zřejmé z Obr. 6 a 7.

Obrázek 6: Názory studentů na elektronický multimediální výukový program
Laboratorní cvičení z fyziky



Obrázek 7: Názory studentů na elektronické multimediální výukové programy obecně



Někteří studenti využili možnost vyjádřit se v Poznámce a zde jsou jejich názory:

Elektronické multimediální výukové programy do Laboratorního cvičení z fyziky:

1. Zvyšují názornost jednotlivých úloh
 - Lépe se orientuji, připravuji
 - Ze skript totiž nejde pochopit, o co přesně jde
 - Je to veliká pomoc při řešení úloh
 - Bez nich bych byla ztracena
 - Je to hezky a jednoznačně zobrazeno
 - Lépe si to představím
 - Lepší představitelnost
 - Lepší příprava

- Kdyby tyto pomůcky byly všude, jinak by se studovalo
- 2. Vítám jako užitečnou pomůcku k přípravě do cvičení
 - Určitě
 - Především při tvorbě protokolů
 - Lépe se pracuje
- 3. Místo nich používám raději klasická skripta
 - Ráda si multimediální program doplním informacemi ze skript
 - Myslím si ale, že úplně bez skript by to nebylo dobré
 - Ve skriptech není názorně ukázáno, jak se má úloha dělat
 - Skripta – těžko srozumitelná
 - Občas nejsou skripta srozumitelná
 - Používám obojí
 - Skripta jsou často nepřehledná
 - I když jsou skripta také dobrá
- 4. Přivítal bych obdobné elektronické pomůcky i v ostatních předmětech
 - Zvláště v chemii
 - Nemáme tolik technických předmětů, ve kterých by se to dalo využít
 - 100 %!
 - Hlavně v takových praktických cvičeních by to bylo fajn
 - V některých předmětech by to nemělo smysl
 - Rozhodně ano, moc to pomáhá
- 5. Obdobné elektronické pomůcky jsou zbytečné
 - Zpřehlední, zrychlí
 - Nesouhlasím, jsou potřeba
 - Nesmysl (*zatrženo nejsou zbytečné*)

Všichni studenti mají volně k dispozici jak klasická skripta, tak i multimediální výukový program. Sami se mohou rozhodnout, jaký výukový produkt použijí v přípravě na cvičení. Z Obr. 4 i z odpovědí studentů je patrné, že většina dává přednost multimediálnímu výukovému programu. Je to dáno tím, že výukový program je interaktivní, znázorňuje dynamiku i posloupnost dějů a přibližuje se reálnému měření fyzikálních veličin. Naopak klasické studijní texty, díky své statické povaze, nemohou multimediálním výukovým programům konkurovat.

Dříve např. úlohu *Měření elektrických odporů substituční metodou* 90 % studentů samostatně nezvládlo – byla třeba asistence učitele. Nyní po aplikaci multimediálního výukového programu je poměr opačný. Asi 90 % studentů obvod samostatně sestaví, nastaví měřicí přístroje a provede měření neznámého odporu, zatímco učitel sleduje činnost studenta zpovzdálí.

Dvouleté zkušenosti s využíváním výukového programu v Laboratorním cvičení z fyziky jsou velmi pozitivní. Studenti se doma v rámci samostudia na cvičení průběžně připravují. Navíc mají možnost si přinést do laboratoře vlastní notebook s výukovým

programem, což hodně využívají. Vlastní vedení laboratorního cvičení není zdaleka tak namáhavé jako dříve. Z obhajoby vypracovaných protokolů je zřejmé, že studenti lépe rozumějí fyzikální podstatě měření než v minulosti.

Autoři příspěvku vytvářejí pomocí software Adobe Flash multimediální výukové programy i v dalších předmětech, např. Nauka o materiálu, Mechanika, Strojírenská technologie, Termomechanika, Části strojů, Základy strojnictví, Silniční křižovatky. Autoři jsou připraveni poskytnout zájemcům o tvorbu obdobných studijních opor potřebné informace.

Závěr

Mezi podmínky efektivního využívání multimediálních výukových opor v odborných předmětech patří (Novák, 2007):

- a) aktivní zájem studentů (poptávka)
- b) kvalitní výukové opory a jejich dostupnost
- c) dostatečný počet přístupných počítačů
- d) prostředí vhodné pro studium (samostudium)
- e) uživatelské minimum znalostí práce s PC

V rámci vysokoškolského vzdělávání na Mendelově univerzitě v Brně jsou všechny podmínky splněny, až na bod b). Kvalitních multimediálních výukových opor je žalostně málo a při současném přístupu k vzdělávací činnosti, kdy kvalita vzdělávání není prvořadou záležitostí, se stav příliš nezlepší.

Multimediální výukové opory jednoznačně zvyšují efektivnost výuky a drtivá většina studentů jim dává přednost před klasickými tištěnými studijními texty. Tyto opory je možné vytvářet nejen ve Fyzice, ale i v dalších přírodovědných, technických, technologických i společenských předmětech.

Literatura

BARTOŇ, S., KŘIVÁNEK, I., SEVERA L. *Fyzika – laboratorní cvičení*. 1. vyd. Brno: MZLU Brno, 2005. 98 s. ISBN 80-7157-843-6.

FILÍPEK, J. a kol.: *Animovaná laboratorní cvičení z fyziky*. 1. vyd. Brno: MZLU Brno, 2009. ISBN 978-80-7375-284-2 (aktualizace v roce 2010).

NOVÁK, M. *E-learning – nástroje pro tvorbu a řízení výuky (bakalářská práce)*. ČZU Praha, 2007, 62 s.

Učitel jako facilitátor ve výchově k podnikavosti

Teacher as a facilitator in training of entrepreneurial thinking

Tereza Gavlíková¹³

Abstrakt

Příspěvek se zabývá novou specifickou rolí učitele jako facilitátora ve výchově k podnikavosti, která se profiluje jako nedílná součást procesu celoživotního učení. Těžiště zájmu se ve výchově k podnikavosti přesouvá z pouhého znalostního sumáře přes nácvik podnikatelských dovedností až k osobnostnímu rozvoji, zvnitřnění hodnot a postojů, jimiž jsou v případě podnikavosti například smysl pro iniciativu, aktivita, nezávislost, inovace. V tomto kontextu by měl učitel ve výuce naplňovat nejen roli odborníka a reflektivního praktika, ale také facilitátora – průvodce rozvojem vlastní podnikavosti.

Klíčová slova

Výchova k podnikavosti, role učitele, kompetence učitele, facilitace

Abstract

This paper deals with a new specific role of a teacher as a facilitator in training of business mind, which represents an integral part of lifelong learning. The focus of interest in entrepreneurship training moves from knowledge to training in entrepreneurial skills and personal development and attitudes such as a sense of initiative, activity, independence and innovation. In this context, the teacher should not only fulfil the teaching role of an expert but also a facilitator of the development of the students' own entrepreneurial thinking.

Keywords

Education for entrepreneurship, teacher role, competencies of teachers, facilitation

Podnikatelské kompetence, rozvoj ducha podnikavosti, kompetence k podnikavosti, smysl pro iniciativu a podnikavost. Od přelomu tisíciletí se s preskriptivním nádechem tato témata periodicky vynořují mezi dílčími strategickými cíli EU ve vzdělávání.

¹³ Mgr. Tereza Gavlíková, Vysoká škola podnikání, a.s., tereza.gavlikova@volny.cz

Jejich společným jmenovatelem (neboť je nelze považovat za zcela synonymní¹⁴) je akcelerace lidského potenciálu, ať již v rovině společensko-ekonomického rozvoje či v intimnější rovině osobnostního rozvoje, včetně zvnitřnění hodnot a postojů, jako je smysl pro iniciativu, aktivitu, nezávislost, připravenost k inovacím v osobním a společenském životě i v práci.

Politicko-společenský kontext konceptu klíčových kompetencí a požadavky kladené na vzdělávání v oblasti kompetencí v Evropské unii zároveň postulují „podnikavost“ mezi cílové kategorie školního vzdělávání.

Punc aktuálnosti přidávají požadavku na kultivaci podnikavosti prostřednictvím vzdělávání a výchovy také možné trendy vývoje na poli vzdělávání a práce v širším kontextu společenských změn, jak je prezentují nejrozumnější prognózy a scénáře *pro futuro*¹⁵ s předpovědí větší míry pracovní fluktuace, mobility, potřeby sebezaměstnání, kreativity, kritického myšlení a podobně.

Cesty k rozvoji podnikavosti: Překážky a možnosti

Za otázkou proč se podnikavosti věnovat následuje ovšem otázka, jak problematiku podpory podnikavosti zohlednit ve výchovně vzdělávacím procesu? V praxi edukačního procesu jsou hlavními agenty změny v přístupu k novým tématům ve výuce a zprostředkování potřebných kompetencí učitelé. Všeobecně prosazovaná evropská doporučení ani tlak „shora“ v podobě legislativních nařízení ve školské reformě nezaručují odbornou schopnost a také ochotu učitele se výše zmíněným požadavkům zodpovědně věnovat. V situaci, kdy jsou obecně v přístupu k reformě kurikula identifikovány zásadní bariéry v přístupu učitelské veřejnosti (viz např. Beran, Mareš, Ježek, 2007), lze v případě smysluplné implementace kompetence k podnikavosti předvídat bariéry ještě zásadnější: posílené jak nejednoznačným přístupem k pojetí podnikavosti, limity v odbornosti (např. nepoučenost v oblasti vhodných forem a metod zprostředkování dovedností), tak v neposlední řadě i odmítavým postojem k tématu zatíženému mnohdy přetrvávajícími negativními konotacemi u „nepodnikatelské veřejnosti“. Je zřejmé, že bez snahy o zodpovědné porozumění tématu, bez reflexe praxe (ať již vlastní, či zprostředkované) směrem k teorii a zpět, bez pečlivé volby strategií, kterými bude téma rozvíjeno, bez překonání stereotypního přístupu k organizaci výuky a bez hledání cest ke zprostředkování žádoucích postojů zůstane kompetence podnikavosti ve školním kurikulu pouze formální úlitbou tlaku centrálních institucí.

¹⁴ Anglická terminologie, která pracuje s pojmem entrepreneurship education (běžným v evropských kurikulárních dokumentech), obvykle nerozlišuje mezi pojmy výchova a vzdělání, myslí se tímto jak nauka o podnikání, tak podnikatelská výchova (jako výchova k profesi – výchova budoucího podnikatele) i výchova k podnikavosti (kultivace a rozvoj určité specifické kvality – podnikavosti).

¹⁵ Podrobněji např.: Nader 2010 či www.beyondcurrenthorizons.org.uk ad.

Na podobná rizika pregnantně upozornila (prizmatem odborného školství) také zpráva expertní skupiny v projektu *Best procedure*¹⁶ (Evropská komise, 2009), která v zevrubné analýze podnikatelského vzdělávání na evropských odborných školách označila za jednu z příčin neuspokojivého stavu nedostatečnou kvalifikaci učitelů, přinejmenším pokud jde o jejich praktické zkušenosti s podnikáním.

Počáteční a další odborná příprava učitelů byla expertní skupinou projektu označena za základní kámen celé snahy o kultivaci podnikatelského smýšlení mezi mladými lidmi. Podnikatelské vzdělávání však není dosud systematicky zařazeno do vzdělávacích programů odborné přípravy pro pedagogy, takže v mnoha případech poskytují na školách praktickou přípravu v oblasti podnikání externí organizace¹⁷. *Nejúčinnějším způsobem zajištění přiměřenosti a aktuálnosti kvalifikace učitelů v této oblasti by bylo povinné zařazení podnikání do jejich vzdělávání. Je také důležité nabídnout další vzdělávání těm učitelům, kteří již ukončili své počáteční vzdělávání* (Evropská komise, 2009, str. 8).

Jako účinný nástroj podpory začlenění kompetence podnikavosti do vzdělávacích programů se ze zahraničních zkušeností, jež se odráží v i doporučeních EU, jeví vytváření partnerských sítí podporujících školní podnikatelskou výchovu, kvalitně připravené kurzy a metodické materiály včetně diskuzí s odbornými pracovníky (VŠ pedagogové, oboroví didaktici) i podnikatelskou veřejností.

Zpráva dále konstatuje, že *Česká republika má v současnosti dva základní programy, oba založené na praktických zkušenostech: cvičné firmy a program studentských podniků organizace Junior Achievement (studentské minipodniky). Fiktivní firmy jsou zařazeny v rámcových osnovách nikoli jako povinný předmět, ale jako nástroj, který lze využít k získání praxe. Podnikatelské vzdělávání však do značné míry závisí na ochotě škol se do těchto programů zapojit* (Evropská komise, 2009, str. 17).

Byť se v případě programu Fiktivní firma a programů Akademie Junior Achievement jedná o nejrozšířenější nástroje používané ke zkvalitnění výchovy k podnikání (zvláště ve středoškolském vzdělávání), lze v posledních letech i v České republice zmapovat řadu dalších programů, metodických prací i solitérních aktivit, které jsou vyvíjeny k podpoře podnikavosti a podnikání¹⁸.

¹⁶ Tento projekt uskutečnila Evropská komise a odborníci v oblasti vzdělávání k podnikání jmenovaní vnitrostátními orgány na základě rámcového programu pro konkurenceschopnost a inovace – CIP (2007–2013) koordinovaného generálním ředitelstvím pro podniky a průmysl Evropské komise.

¹⁷ Od roku 1992 působí v ČR především pobočka mezinárodní organizace Junior Achievement – Young Enterprise: Junior Achievement, Czech Republic. Organizuje na národní úrovni vzdělávací programy pro žáky základních a středních škol.

¹⁸ Zmínit lze například projekt „BUSINESS GAMES – Podnikatelské kompetence do škol“, 2009, realizovaný v Ústeckém kraji

Cíl

O systematický přístup k výuce podnikání a výchově k podnikavosti se již deset let snaží také odborní pracovníci a pedagogové Vysoké školy podnikání v Ostravě, kteří vytvořili ucelenou koncepci výuky, jejímž výstupem je jak komplexní přehled o procesu podnikání, tak osvojení potřebných podnikatelských dovedností.

Současně se Vysoká škola podnikání v rámci filozofie sdílení zkušeností a spoluprorby projektově podílí na organizaci a rozvoji programů a výukových nástrojů, zvyšování povědomí o podnikatelském vzdělávání ve vedení škol, poskytování poradenství školám a učitelům a usnadňování propojení a spolupráce mezi školami a místní komunitou. Jedním z nedávných výstupů je například tvorba metodiky Výchova k podnikání jako nástroje pro potenciální uživatele (především VŠ a vědeckovýzkumné instituce) při tvorbě vlastních vzdělávacích programů zabývajících se výchovou k podnikání a podnikáním samotným¹⁹.

Materiál a metody

Metodika nabízí dva základní obsahové modely programů výchovy k podnikání, jež se osvědčily v praxi. Jeden vychází z definování profesních rolí podnikatele (vlastník, správce, manažer, leader, výrobce, prodejce) a druhý vychází ze struktury podnikatelského plánu. Oba jsou koncipovány tak, že jejich dílčí části stavějí na:

- v prvním případě definování obsahu jednotlivých rolí podnikatele – zde je pak výstupem z učení osvojení si kompetencí, které s danými rolemi souvisí a umožňují jejich výkon,
- v druhém případě rozboru podnikatelského plánu - zde je pak výstupem z učení osvojení si kompetencí, které jsou potřebné pro vytvoření a realizaci podnikatelského plánu (a následně tedy i zahájení a provozování podniku).

Tomu, který z modelů je zvolen, je pak podřizena obsahová náplň programu a také výběr didaktických a evaluačních prostředků.

¹⁹ Metodika byla zpracována v rámci projektu „Efektivní transfer znalostí a poznatků z výzkumu a vývoje do praxe a jejich následné využití (EF-TRANS)“, který je jedním z Individuálních projektů národních řešených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Cílem Metodiky VII bylo vytvoření manuálu pro tvorbu prakticky zaměřeného vzdělávacího modulu, který by umožnil vysokým školám a výzkumným institucím vytvořit vlastní vzdělávací program nabízející získání nezbytných znalostí a dovedností při vzniku a následném řízení technologicky orientovaných firem.

Výsledky a diskuze

Bez ohledu na výběr konkrétního modelu je nedílnou součástí programu důraz na schopnost syntézy poznatků, na objevování, zapojení studentů do praktických činností, orientace na tvorbu nových nápadů, otevírání neotřelých pohledů, což je pro podporu podnikatelského smýšlení a podnikatelských schopností zásadní.

Vedle funkční volby obsahu vzdělávání se tak jako další určující a nezbytný faktor podnikatelského vzdělávání a výchovy k podnikavosti ukazuje stimulující prostředí, sdílení zkušeností a vhodné didaktické nástroje, mezi nimiž lze jako nejúčinnější označit takové, které podporují učení „skrže život a zkušenost“, tedy prostřednictvím praxe (spojené s koučováním, mentoringem, facilitací), simulace, experimentu, tvůrčího řešení problémů, diskuze, hraní rolí a v neposlední řadě reflexe vzorů a vnějšího světa.

Když nahlédneme pod pokličku aktivit a procesů v současnosti nejznámějších a nejrozšířenějších projektech podporujících podnikavost ve vzdělávání (Studentské podniky, Fiktivní firmy, Simgame, Bussines Games a další²⁰) získáme společného jmenovatele: v bezpečném rámci fiktivního světa se prostřednictvím simulace učít reagovat na výzvy reálného světa. V rámci nově zakoušených rolí (pracovní zařazení, pracovní povinnosti a odpovědnost) si studenti ponechávají své vlastní osobnostní rysy a v modelových situacích vstupují do procesu rozhodování, řešení problémů a zároveň i osobního a společenského uvědomění.

Tím se dostáváme za hranice „pouhé“ interaktivní hry, která modeluje profesionální či životní situace a která je chápána jako příležitost, vyzkoušet si své schopnosti v *prostředí, kde nic neriskují* (Petty 2008). V kontextu kognitivně behaviorální teorie jde především o rozvoj schopnosti poznávat, poznané uspořádat podle určitých hledisek, rozeznat vzájemné souvislosti, předvídat, odhalit chyby ve vlastním poznávacím procesu a umět je uplatněním reflexivního postoje odstranit; tedy jde o cestu k novému způsobu myšlení a chování.

Jádro efektivnosti simulačních her či hraní rolí ve smyslu určité komplexní učební činnosti, kdy *žáci v mnoha rozmanitých rolích poznávají zjednodušený model reality* (Pasch, 1998), nespočívá „pouze“ v dosažení nových dovedností, ale ve facilitaci vnitřního procesu změny. Modelování a nacvičování rolí a dovedností jde ruku v ruce s uvědoměním si funkčního i nefunkčního chování, postojů a s následnou sebereflexí.

Učitel by pak měl v takové výuce naplňovat nejen roli odborníka (teoretická znalost tématu i oborové didaktiky), ale také roli reflektivního praktika (reflexe vlastní zkušenosti, pojmenování procesuálních a konceptuálních znalostí) i roli citlivého facilitátora (zpřístupnění a zprostředkování žádoucích hodnot a postojů).

²⁰ Podrobné informace na: www.simgame.org, www.nuov.cz/index.php?page=cefif, www.jacr.cz, www.businessgames.cz

Učitel v proměnách role

V současné situaci neprošla odbornou přípravou pro výuku podnikání většina učitelů. Správný přístup k výuce podnikání si tedy nemusejí uvědomovat. Učitelé by měli lépe chápat

podnikatelské vzdělávání a jeho cíle, metody a obsah. Je zapotřebí jim zajistit více odborné přípravy, seminářů a dílen a šířit porozumění různým způsobům a metodám na podporu podnikatelského smýšlení. (Evropská komise, 2009, str. 24)

Oborové znalosti, dovednosti a zkušenosti učitelů jsou samozřejmě pilířem, na kterém lze dále stavět smysluplný konstrukt podnikatelského vzdělávání. Pro uvažování nad potřebnými komponentami výuky a výchovy k podnikání a podnikavosti je ovšem třeba zdůraznit premisu, že „podnikatelské vzdělávání by nemělo být zaměřováno s obecným obchodním nebo hospodářským studiem, protože jeho základním cílem je podporovat tvořivost, inovaci a samostatně výdělečnou činnost“ (Evropská komise, 2009).

Tato premisa souzní s výrokem amerického filozofa a zakladatele moderního managementu Petera Druckera, že „z hlediska trhu práce má přípravné vzdělávání na vysokých školách připravovat mnohem více na celoživotní zaměstnatelnost než na konkrétní zaměstnání.“

Tvořivé myšlení a inovace by tedy mělo být nedílnou součástí odborné přípravy učitelů (nejen ve středním odborném školství) přinejmenším ve formě tvorby takového prostředí, které bude stimulovat nápady a touhu experimentovat. Vedle znalostí „o podnikání“ je tedy třeba klást důraz nejen na propojení teoretických poznatků s praktickými dovednostmi, ale také na jejich praktické „ověřování“, zakoušení praxí či experimentem.

Součástí specifických profesních kompetencí učitele podnikání by měla být také *praktické kompetence* (Škrabánková, 2009), jež reagují na aplikační charakter disciplíny.

U studentů se často předpokládá, že jsou schopni samostatné aplikace teoretických poznatků. Tento předpoklad není správný, naopak je třeba studenty vybavit v tomto směru potřebnými dovednostmi. Z tohoto hlediska je vhodné zařazovat disciplíny, propojující oborové didaktiky s didaktickou technikou, které na jedné straně pomáhají učitelům rozvíjet své vlastní psychomotorické dovednosti a na straně druhé uvádí praktická pravidla a upozornění na typické problémy při konkrétních experimentech (Škrabánková, 2009, str. 129).

Specifické podpůrné didaktické nástroje vytvářené pro podporu výuky podnikání či výchovy k podnikavosti tedy nemohou samy o sobě plnit svůj účel a vést k nastaveným

cílům bez kvalitního průvodce a facilitátora²¹ procesu učení. Ať již se jedná o náročný proces vedení fiktivní firmy či „pouhý“ rozbor případové studie, je učitel v postavení organizátora, motivačního činitele, poskytovatele zpětné vazby. To znamená, že učitel spíše navrhuje a vede, než aby dával pokyny, učí se společně se žáky, působí jako diagnostik, pomáhá řešit spory a nesnáze, které mohou vyvstat, inspiruje a garantuje bezpečné prostředí.

Úspěch podpůrného procesu tak závisí nejen na celé řadě komunikačních dovedností, jako aktivní naslouchání, schopnost vyjednávat a pracovat v týmech ad., ale leží také v citlivém propojení se se skupinou, ve vědomí vlastní integrity, schopnosti stát se zrcadlem práce kolektivu a sdílet s ním zkušenost učení.

Velmi křehkou rovnováhu by měl učitel-facilitátor udržovat také v otázce cíle, kterého má být společnou prací dosaženo. Facilitátor by měl znát a sledovat svůj cíl, zároveň však respektovat případné hranice a limity, či naopak nadání členů své skupiny. To znamená nejen vlastní sebereflexi, ale poznání schopností, představ a aspirací těch, koho vede – jen tak lze zvolit účinný způsob vedení a harmonizovat kreativitu všech zapojených.

Nelze předpokládat, že každý učitel (stávající i budoucí) je vybaven ideální mírou intuice, emoční inteligence a přesvědčení, aby pro něj byl proces facilitace přirozenou praxí. Obvykle je součástí tohoto procesu jistá míra vnitřní či vnější rezistence. Antirezistentní strategie se pak odvíjejí v intencích teorií úspěšné či praktické inteligence, pro niž je charakteristická schopnost učit se ze zkušenosti, otevřenost změně, interpersonální dovednosti a stále zřetelněji požadovaná schopnost sebereflexe a reflexe praxe (Lazarová 2005).

Ze svého širokého sémantického pole se pojem reflexivita v pedagogické praxi vynořuje především ve významu zpětného ohlížení se a zhodnocování jednání, přičemž toto ohlížení by mělo být vnořeno do budoucího jednání. Aby požadovaná reflexe nebyla jen prostou reprodukcí, ale byla určitého druhu *epoché*, překročením každodenní praxe, je třeba otevřít se (ve smyslu etnometodologickém) reflexi spojené se schopností uvědomovat si kontextuálnost a relativitu reflektovaného vědění, její závislost na perspektivě aktéra, jež je tvořena jak objemem znalostí, tak komponenty osobnostními, hodnotovými či postojeovými.

V souladu s teorií konstruktivismu lze poznamenat, že neexistuje realita „sama o sobě“, že nemá smysl o ní mluvit, aniž bychom měli na zřeteli konstitutivní proces, jenž spočívá ve vzájemném působení mezi poznávajícím a poznávaným.

²¹ V souladu s konstruktivistickým pohledem na výchovně vzdělávací proces, který hovoří o učiteli jako průvodci v procesu učení.

Pro ilustraci lze uvést dílčí výstup z projektu Výzkum faktorů přechodu od industriální ekonomiky ke znalostní ekonomice v MSK²². Jako součást primárního šetření byly realizovány strukturované expertní rozhovory s jednadvaceti významnými osobnostmi tohoto kraje, a to ze sféry akademické, státní správy a sféry podnikatelské, přičemž kritérium výběru bylo sepětí s krajem, znalost zájmové problematiky, zájem o další rozvoj MSK. Standardizované rozhovory zahrnovaly 4 oblasti, přičemž v jedné z nich, zaměřené na výzkum, vývoj a inovace v MSK, byly položeny otázky k tématu rozvoje podnikavosti. 37 analyzovaných výroků v odpovědích respondentů prokazuje znalosti, zájem a zkušenosti s problematikou. Přesto neexistuje jednota názorů ani v otázce, zda je podnikavost vlastnost člověku daná, či se dá systémově rozvíjet. Výroky expertů v drtivé většině nestaví na teoretických, ale osobních východiscích aktérů, jejich interpretaci a postoji k podnikavosti (Zamarský, Formánek, 2010).

Učitel v pozici reflektivního praktika a facilitátora procesu výchovy k podnikavosti by si tedy měl být vědom toho, že ani veřejný diskurs o podnikání (případně podnikavosti) není homogenní a objevuje se v něm řada tvrzení vyřčených z různých pozic s odlišnými motivy. Při analýze onoho diskursu je tak nutné respektovat jeho mnohotvárnost a přihlížet ke kontextu, v němž bývají dílčí promluvy vyjádřeny. Jen na základě takového citlivého reflexivního jednání může být učitel tvůrcem vlastní koherentní argumentace, která je integrujícím prvkem procesu učení (se).

Závěr

Před učitelem, který se má stát průvodcem procesu rozvoje podnikavosti svých žáků, se na základě výše uvedeného otevírá několik výzev a úkolů, které by měly rezonovat také s koncepcí jejich odborné přípravy a procesem kultivace profesních kompetencí²³, z nichž lze stručně vybrat následující:

Posilování oborově předmětové kompetence lze propojit se seznámením se s relevantními národními a evropskými dokumenty a programy z oblasti podnikatelského vzdělávání a jejich kritickou analýzou ve vztahu k vlastnímu pojetí (subjektivní teorii) podnikavosti, důraz by měl být kladen na kritické uvažování o různých aspektech a teoretických východiscích diskursu o podnikání.

Didaktická kompetence by měla být obohacována znalostí nových výukových metod z široké škály stávajících i nově vznikajících metod podnikatelského vzdělávání. Základem by ovšem měl být pečlivý výběr poznatků tvořících učivo, volba výukových metod a didaktických prostředků. Volba metodiky by měla vycházet z didaktické analýzy edukační situace, výchovně vzdělávacích cílů, obsahu učiva atd., tedy nemělo by jít

²² Projekt Výzkum faktorů přechodu od industriální ekonomiky k ekonomice znalostní v Moravskoslezském kraji byl řešen expertní skupinou na Vysoké škole podnikání, a.s. od 1.1. 2010 do 31.12.2010. Výstupy výzkumného projektu jsou dostupné na [http://: rem.vsp.cz](http://rem.vsp.cz)

²³ V odborné literatuře můžeme nalézt různé přístupy k vymezování profesních kompetencí učitelů, ve vztahu k odbornému vzdělávání nabízí inspirativní koncept např. J. Vašutová (2004).

o schematické přebírání externího programu bez vazby na celkové výchovně vzdělávací cíle.

Doporučení Evropské komise (2009) hovoří o cíli, aby učitelé prošli stejným vzdělávacím procesem, který budou ve výchově k podnikavosti používat se svými žáky, tedy prostřednictvím seminářů, dílen, simulačních her, studentských podniků, přijít s nápadem a realizovat jej, prodiskutovat získané zkušenosti, posoudit získané dovednosti a poznatky a zhodnotit celý proces.

Kompetence diagnostická a intervenční by měla zahrnout nejen dovednost diagnostikovat vědomosti, případně dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva, styly učení a další žákovy potenciality včetně představ a aspirací, vztahy mezi žáky i klima školní třídy, tak aby byla bezpečným prostorem, kde nebude potlačena tvořivost a iniciativa. Vhodné je seznámení se s možnostmi diagnostiky prostřednictvím testů osobnostních a dalších předpokladů k podnikání.

Kompetence manažerská by již ve svém nácviku měla přesáhnout institucionální rámec školy a směřovat také k využívání možností spolupráce se sociálními partnery a k networkingu s představiteli podnikatelské praxe.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující by měla směřovat k rozvíjení tzv. adaptivního rozhodování, tedy rozhodování ve význačných situacích, ke kritické revizi svých postojů²⁴, a rozvíjet schopnost zasazení problematiky v sociálně ekonomickém kontextu včetně etických, sociálních a environmentálních aspektů podnikání a k formování hodnotových postojů svých žáků.

Literatura

BERAN, J. - MAREŠ, J. - JEŽEK, S. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis scholae*, Praha, 2007, 1, s. 111-130, ISSN 1802-4637. 2007.

BRIDGE, S. - O'NEILL, K. - CROMIE, S. *Understanding Enterprise, Entrepreneurship and Small Business*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003. ISBN 13-987-0-333-98465-9.

KORTHAGEN, F. *Linking practice and theory; The pedagogy of realistic teacher education*. Erlbaum, London, 2001. ISBN 0-415-00914-2.

LAZAROVÁ, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická. U10: Změny a inovace ve vzdělávání. 1. vyd. Brno: Filozofická fakulta MU Brno, 2005. od s. 109-122, 14 s. ISBN 80-210-3891-8.

²⁴ Např. s odkazem na vlivný reflektivní model F. Korthagena (2001, 2004)

MALACH, Josef. *Výchova k podnikavosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 81 s. ISBN 978-80-7368-552-2

NADER, C. *Meet the alpha generation*. Brisbane Times, Style & Life, [online] Published March 20, 2010. Dostupné na Internetu: <http://www.brisbanetimes.com.au/lifestyle/lifematters/meet-the-alpha-generation-20100320-qmnr.html>

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4

VAŠÁT, Petr. *Kritická diskursivní analýza: Sociální konstruktivismus v praxi*. Praha: Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu, 2009.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. 1. díl. Praha: PDF UK, 2001, s. 32-41. ISBN 80-7290-059-5

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

ZAMARSKÝ, V. – FORMÁNEK, I. *Sběr a hodnocení primárních dat formou pohovorů s experty*. Vysoká škola podnikání, a. s. Ostrava, 2010

Evropská komise: Projekt Best Procedure: Podnikání jako součást odborného vzdělávání a přípravy. Publikováno listopad 2009 [online] Dostupné na Internetu: ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_cs.pdf

BUSINESS GAMES – Podnikatelské kompetence do škol. Most: Komunální a informační servis z. s. p. o., 2009. [online] Dostupné na Internetu: www.businessgames.cz

Zvyšování ekonomické gramotnosti jako součást budování hodnotového rámce

Economic literacy enhancement – a part of the Value framework creation

Pavla Heřmánková²⁵

Abstrakt

Problematika ekonomické a finanční gramotnosti patří mezi témata aktuálně řešená na mnohých úrovních. V rámci národních strategických dokumentů jsou definovány základní pojmy a principy, které dále rozpracovávají vzdělávací instituce. Především v oblasti ekonomické gramotnosti se jedná o téma úzce související s budováním hodnot cílové skupiny. Průzkumem mezi pedagogy bylo zjištěno, že tento aspekt problematiky příliš nevnímají.

Klíčová slova

Ekonomická gramotnost, finanční gramotnost, hodnoty, strategické dokumenty

Abstract

Financial and economic literacy represent themes currently solved at numerous levels. There are defined basic concepts and principles at the level of national strategic documents. These are further worked out by educational institutions. Economic literacy first and foremost represents a theme tightly related to the building up of values of a target group. A survey among teachers has revealed this aspect is not adequately recognized.

Key words

Economic literacy, financial literacy, values, strategic documents

Téma ekonomické gramotnosti je diskutováno méně často než téma finanční gramotnosti, snad proto, že se jedná o tematiku obtížněji uchopitelnou pro pedagogy i další subjekty podílející se na vzdělávání. „Přidanou hodnotou“ rozvíjení tohoto tématu

²⁵ Mgr. Pavla Heřmánková, e-mail: pavla.hermankova@mvso.cz, Kabinet profesní přípravy, Moravská vysoká škola Olomouc, Jeremenkova 42, 772 00 Olomouc, tel.: 587 332 356

v rámci vzdělávacího procesu se však jeví přesah tématu do oblasti hodnotové výchovy, což na jednu stranu podporuje mnohé pozitivní jevy ve vzdělávání, především jeho výchovnou funkci a interdisciplinární pojetí, na druhou stranu však klade vyšší nároky na vzdělávací a výchovné subjekty. V oblasti dalšího vzdělávání se jedná o působení nejen na dospělou populaci, ale jejím prostřednictvím také na ostatní cílové skupiny.

Cíl

Cílem příspěvku je popsat aktuální stav v oblasti budování ekonomické a finanční gramotnosti s důrazem na hodnotový přesah této oblasti. V následujícím textu popisujeme především teoretická východiska výzkumu plánovaného v rámci doktorského studia, v závěru jsou uvedeny vybrané závěry předvýzkumu.

Materiál a metody

Jako materiál pro zkoumání problematiky byly zvoleny strategické dokumenty zpracované na úrovni ministerstev České republiky a další související literární prameny, které byly podrobeny analýze a metodou kompilace zpracovány v následující text. V závěru textu jsou prezentovány průběžné výsledky předvýzkumu, který byl proveden formou dotazníkového šetření mezi vyučujícími základních škol a nižšího stupně středních škol. Dotazník obsahoval 10 otázek, byl distribuován v elektronické podobě, vrácena byla polovina rozeslaných dotazníků.

Výsledky a diskuse

Hodnotová výchova ve 20. století

Přestože se budeme dále pohybovat na pomezí pedagogiky a ekonomických disciplín, pojem „hodnota“ bude v následujícím textu uvažován pouze v pedagogickém pojetí.

První vlna zvýšeného zájmu o explicitně definovanou problematiku hodnot a hodnotové etiky, která ovlivňovala i pedagogiku, začala na přelomu 19. století a projevovala se především v první třetině 20. století. V tomto období byla rozvíjena především teoretická základna problematiky spojená se založením pedagogiky jako filozofického oboru, charakteristická odtažitostí od pedagogické praxe. Na počátku sedmdesátých let minulého století došlo k obnově zájmu o hodnotovou výchovu, tentokrát již ne jako o čistě filozofické téma, potřeba rozvoje tohoto oboru vzešla z negativních zkušeností tehdejší výchovné praxe, kdy extrémně rychlé společenské změny a s nimi spojená nestabilita institucí a sociálních vztahů významně ovlivňovaly schopnost jedince světonázorově a morálně se orientovat.

Brezinka definuje hodnoty v období výše zmíněného obnoveného zájmu o tuto problematiku jako: „Statky, normy, cíle či účely, měřítka, ideály, vzory, zásady, subjektivní záliby, zájmy, postoje, pozice a orientační řády. Všechno, co je pro lidi subjektivně nebo objektivně důležité, se dnes nazývá „hodnota“; všechno, co je motivuje, o co usilují, podle čeho se skutečně orientují, rovněž to, podle čeho by se měli orientovat.“

Právě v závěru zmíněný normativní charakter pojmu je tou stránkou, na kterou by měla být především zacílena výuka zaměřená na budování finanční a ekonomické gramotnosti žáků.

Brezinka dále komentuje Tofflerovy poznatky zveřejněné v knize *Future Shock* v roce 1970, přičemž největšími problémy ohrožující duševní zdraví Američanů v této době se jeví především „overstimulation“, což lze charakterizovat jako příliš rozšířené portfolio vjemů a přesycení informacemi, a „overchoice“, tedy příliš velký výběr související s rostoucí nabídkou možností a spojený s tlakem na rozhodovací schopnosti jednotlivce. Hodnotová výchova je zde soustředěna na rozvoj schopnosti volby jednotlivce, a to nejen ve smyslu rozhodovacích kompetencí, ale také nastavení a přezkoušení vlastních hodnot a řešení případných konfliktů mezi nimi. Oba zmíněné problémy jsou charakteristické i pro dnešní společnost.

Přestože byla v Německu, z něhož se šířily filozofické a pedagogické vlivy i do ostatních Evropských států, východiska pro opětovné rozšíření zájmu o problematiku hodnotové výchovy velice podobná jako v zámoří, program hodnotové výchovy nebyl soustředěn na jednotlivce a individuální rozvoj jeho postojů, ústředním tématem se stal především „sociálně odpovědný postoj“, výchova jedince podporující celospolečenský rozvoj směrem ke sdíleným morálním hodnotám. Takto pojatá výchova byla zároveň politicky podporována a hlavní témata byla ovlivňována aktuálně diskutovanými problémy na celostátní úrovni (především legislativními změnami souvisejícími s některou oblastí mající významný morální přesah).

Obě zmíněná období mají společný charakteristický rys, který provází celý dosavadní vývoj hodnotové výchovy, a tím je nejasnost pojmů a teorií.

Na samotnou hodnotovou výchovu lze nahlížet z několika úhlů pohledu a chápat ji tak různě právě podle uvažované povahy tohoto pojmu. Aniž bychom se různými aspekty pojmu v tomto příspěvku více zabývali, budeme ji uvažovat ve smyslu materiální výchovy k zaujímání hodnotových postojů.

Od konce 20. století je výchova směřující k rozvoji hodnot deklarována Úmluvou o právech dítěte, podrobněji, i když ne vždy explicitně, je dále rozpracována v dalších základních dokumentech pro oblasti vzdělávání.

Vliv obou výše popsaných směrů (tedy jak Evropského, tak zámořského) rozvoje hodnotové výchovy lze najít ve stávajících strategických dokumentech zaměřených jak

na výchovu a vzdělávání na určitých úrovních (od základního po další vzdělávání), tak v materiálech zaměřených na vybrané specifické oblasti vzdělávání. My se budeme v následující kapitole věnovat těm, které jsou zaměřeny na budování finanční a ekonomické gramotnosti, přičemž právě druhá zmíněná oblast v sobě zahrnuje výchovu k aktivitě a odpovědnosti k sobě samému i společnosti, která podle našeho názoru úzce souvisí s problematikou budování hodnot a jejími výše popsány aspekty v aktuální situaci ve společnosti.

Ekonomická a finanční gramotnost občanů České republiky

Finanční gramotnost je *„souborem znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svoji rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb“*. Finanční gramotnost je zasazena do širšího rámce ekonomické gramotnosti definované jako *„finanční gramotnost rozšířená o schopnost zajistit si příjem, zvažovat důsledky osobních rozhodnutí na současný a budoucí příjem, orientaci na trhu pracovních příležitostí a schopnost rozhodovat o výdajích“*. Zároveň je finanční gramotnost jako součást ekonomické gramotnosti jednou z klíčových kompetencí nezbytných pro plnohodnotné uplatnění občana v současné společnosti. Právě oblast ekonomické gramotnosti tak, jak je definována, považujeme za úzce propojenou s problematikou hodnotové výchovy. Nezbytnou součástí výuky tohoto tématu je posilování vlastní aktivity, odpovědnosti na úrovni jednotlivce i v celospolečenském kontextu, rozhodování na základě vlastních hodnot a schopnost uvědomování si vlivu vlastních rozhodnutí na své okolí a naopak. Proto se domníváme, že toto téma nelze vnímat a především vyučovat bez přijetí jeho hodnotového rozměru (současná situace mezi pedagogy je naznačena v následující kapitole).

Ve stávajících klíčových dokumentech pro oblast vzdělávání je již zdůrazňována potřeba vedení žáků k samostatnému ekonomickému myšlení a odpovědnému rozhodování. Nejedná se o ukončenou aktivitu – implementace kompetencí souvisejících s finanční a ekonomickou gramotností do vzdělávacích programů i nadále probíhá.

K systematickému zavádění této problematiky do škol dochází na základě důležitých materiálů zpracovaných na meziresortní úrovni. Jedná se především o Národní strategii finančního vzdělávání vydanou Ministerstvem financí ČR v roce 2010, která je základním dokumentem popisujícím systém finančního vzdělávání za účelem zvyšování finanční gramotnosti občanů ČR a ve které jsou vymezeny hlavní problémy a prioritní úkoly v této oblasti. Uvedený materiál společně se Systémem budování finanční gramotnosti na základních a středních školách tvoří na národní úrovni základní strategické dokumenty navazující na doporučení mezinárodního charakteru a významu zpracovaná OECD nebo Evropskou Unií (např. Improving Financial Literacy z roku 2005 nebo Recommendation on Good Practices for Financial Education and Awareness Relating to Credit z roku 2009).

Obecným účelem finančního vzdělávání je podpora ochrany spotřebitele na finančním trhu. Jedná se o preventivní nástroj, s jehož pomocí bychom měli být schopni rozvíjet informovanost a vzdělanost občanů směřující k jejich plnohodnotné účasti na finančním trhu a schopnost přijímat zodpovědná rozhodnutí. Neméně důležitou součástí rozvoje ekonomické gramotnosti je podpora aktivní role občana jako spotřebitele, přijetí osobní odpovědnosti za tuto roli a uvědomění si důsledků socioekonomického rozvoje společnosti s ohledem na prevenci dynamicky se zvyšujícího počtu negativních jevů v oblasti financí (růst zadlužování, nesplácených pohledávek a exekucí na majetek fyzických osob). Finanční vzdělávání tímto přispívá k rozvoji české ekonomiky, společnosti a také k udržitelnému rozvoji obou uvedených oblastí.

Výzkumy finanční gramotnosti občanů České republiky byly provedeny v roce 2007 a v roce 2010. Dosud poslední výzkum provedený v loňském roce byl zaměřen na kompetence, které by měl mít finančně gramotný občan v šesti základních oblastech – domácí finance, vytváření rezerv, finanční produkty, znalosti ze světa financí, chování a zvyklosti ve světě financí, smlouvy a stížnosti (v rámci přípravy výzkumy tedy rovněž stanoveny standardy finanční gramotnosti dospělého občana určující mimo jiné cíle dalšího vzdělávání v této oblasti). Výzkum potvrdil závěry předešlého šetření, tedy nedostatečnou gramotnost občanů České republiky i potřebu rozvoje vzdělávání v této oblasti na všech úrovních. Výsledky výzkumu jsme již popisovali s komentáři a návrhy některých opatření v předchozí práci. Nedostatečná úroveň orientace v této problematice však není pouze problémem lokálního charakteru, o čemž svědčí vytvoření mezinárodních skupin pro vzdělávání v této oblasti na úrovni OECD (International Network on Financial Education, založena 2008), i Evropské Unie (Expert Group on Financial Education, vznik rovněž 2008).

Systém finančního a ekonomického vzdělávání v České republice je rozdělen do dvou standardních pilířů – na tzv. počáteční (předškolní, základní, střední, vyšší odborné a vysokoškolské) a další (celoživotní) vzdělávání. Další vzdělávání je zaměřeno na dospělou populaci, do vzdělávacího systému se předpokládá zapojení především soukromého sektoru, tedy profesních sdružení finančních institucí a sdružení spotřebitelů. Jistou úlohu v dalším vzdělávání mají i instituce veřejné správy. Kromě toho, že jsou touto cestou vzdělávání spotřebitelé, jakožto primární pojetí cílové skupiny, jedná se v mnohých případech zároveň o rodiče, kteří se nejvýznamnější měrou podílejí na budování hodnotových rámců svých dětí. Přestože tento aspekt stejné skupiny není dosud nikde v souvislosti s ekonomickou gramotností zdůrazňován, jedná se podle našeho názoru o souvislost velice důležitou. Zaměření počátečního vzdělávání ve zkoumané oblasti jsme se věnovali např. v příspěvku Budování ekonomické gramotnosti na základních školách.

Podpora rozvoje ekonomické gramotnosti

Vzdělávání v oblasti ekonomické gramotnosti je na centrální úrovni systematicky podporováno MŠMT a ČNB. Klíčovými oblastmi podpory jsou především metodická

podpora výuky (učebnice, projekty a další materiály) a motivování učitelů (a jejich žáků) k této oblasti společenské reality.

Důležitým a naprosto nezbytným článkem ve výuce jakékoliv problematiky jsou sami učitelé na různých stupních vzdělávání. MŠMT ve spolupráci s ČNB zabezpečuje poskytování akreditovaného vzdělání v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a usiluje o zařazení problematiky do příslušných vzdělávacích programů vysokoškolské přípravy budoucích učitelů.

V rámci předvýzkumu provedeného v letošním roce jsme se zabývali orientací pedagogů působících na základních školách a nižších stupních středních škol v Olomouckém kraji v problematice ekonomické a finanční gramotnosti. Šetření bylo provedeno prostřednictvím dotazníku, respondenty byli vyučující předmětů vyučovaných v rámci vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace, dotazník byl distribuován i vyplňován v elektronické formě.

Jedná se o výsledky předvýzkumu, který vzhledem k jeho rozsahu nesplňuje všechny charakteristiky považované pro kompletní výzkum, přesto se domníváme, že některé jeho závěry jsou zajímavými východisky pro následné aktivity v dané oblasti (což bylo hlavním cílem provedeného šetření).

Ukázalo se, že pojem *Finanční gramotnost* znají a umějí vysvětlit všichni respondenti. Přestože někteří nepopsali všechny aspekty, které s daným pojmem souvisejí, z odpovědí bylo zřejmé, že je znalost pojmu dostatečně rozšířená. Mezi vysvětleními pojmu *Finanční gramotnost* se vyskytovala tvrzení jako například:

- schopnost odhadnout svoji finanční situaci,
- umění orientovat se v základních dovednostech vedení osobních financí a rodinného rozpočtu,
- reálné představy o možnosti spoření a ukládání peněz,
- dovednost vypočítat úrok,
- schopnost zhodnotit výhodnost či nevýhodnost půjček a hypoték,
- dovednost vybrat si banku a její produkty ke svému prospěchu.

Naopak tomu bylo v případě pojmu ekonomická gramotnost, kdy pouze necelá čtvrtina dotázaných odpověděla, že tento pojem zná, přičemž vysvětlení pojmu těchto respondentů příliš neodpovídalo správnému. Pojem byl prezentován spíše ve smyslu orientace v ekonomických pojmech a pojmech souvisejících s podnikáním než jako aktivní přístup ke své ekonomické situaci a schopnost plánování a rozhodování v této věci. Podpora budování hodnotového rámce žáků, který považujeme za významnou součást tématu, se ukázala jako zcela nedostatečně vnímána oslovenými pedagogy. Rovněž orientace v literatuře a učebnicích a možnostech vzdělávání pro pedagogy byla na nízké úrovni. Zajímavé výsledky přinesl průzkum z pohledu zájmu o rozšíření problematiky ve výuce a také námětů, do kterých témat by bylo možné a žádoucí tuto oblast rozpracovat.

Závěr

Na úrovni národních strategií je nastaven rámec pro další aktivity v oblasti budování ekonomické a finanční gramotnosti občanů. Další navazující činnosti jsou závislé na pojetí tématu učiteli, školiteli a dalšími osobami podílejícími se na vzdělávání. Domníváme se, že tato problematika úzce souvisí s hodnotovým rámcem cílové skupiny a jejím budováním, považujeme tedy za významné přijetí tohoto aspektu vyučujícími.

Přes všechna uvedená tvrzení nesou primární odpovědnost za výchovu dětí rodiče, tedy i za rozvoj hodnotových postojů, vzdělávací prostředí plní tedy i v této oblasti výchovy spíše podpůrnou funkci. Rodiče jsou součástí cílové skupiny dalšího vzdělávání, v rámci kterého můžeme podpořit nejen je, ale jejich prostřednictvím i děti. Vzhledem k aktuální pluralitní společenské situaci, množství dostupných informací a široké nabídce možností máme na mysli především usnadňovat orientaci v jednotlivých oblastech, ve kterých se uplatňují součásti ekonomické a finanční gramotnosti občanů, včetně souvisejícího hodnotového rámce.

Literatura

BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.

HEŘMÁNKOVÁ, P. Budování ekonomické gramotnosti na základních školách. In *Sborník z konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech doktorských studijních programů*. Olomouc: UP, 2010 (přijato k publikování, v tisku).

HEŘMÁNKOVÁ, P., VANĚČKOVÁ, M. Zapojení Moravské vysoké školy Olomouc do rozvoje ekonomické gramotnosti v Olomouckém kraji. In *Společenská odpovědnost firem – transfer vědeckých poznatků do praxe*. Olomouc: MVŠO, 2011. ISBN 978-80-87240-67-0.

Ministerstvo financí ČR, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo průmyslu a obchodu. *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Praha, 2007. 16 s.

Ministerstvo financí ČR. *Národní strategie finančního vzdělávání*. Praha, 2010. 27 s.

STEM/MARK. *Finanční gramotnost: kvantitativní výzkum pro MF ČR* [online]. 2007 [cit. 2010-11-16]. 31 s. Závěrečná zpráva z výzkumu. Dostupný z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/fintrh_fin_vzdelavani_34424.html>.

STEM/MARK. *Finanční gramotnost v ČR: kvantitativní výzkum – Finanční gramotnost obyvatel ČR* [online]. 2010 [cit. 2011-01-10]. 88 s. Závěrečná zpráva z exkluzivního výzkumu pro Ministerstvo financí ČR a Českou národní banku. Dostupný z WWW:

<http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/EXT_-_PPT_zaverecna_zprava_mereni_FG_-_plne_zneni.pdf>.

Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: VÚP, 2007. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.

Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 3. verze. Praha: VÚP, 2007. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>. ISBN neuvedeno.

Zák. č. 104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte.

Reflexe pedagogické praxe: empirické podněty k inovaci pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol

Reflection of practical teaching training: empirical stimuli for the innovation of pre-graduate teachers' education

Petr Hlad'ó²⁶

Abstrakt

Zvyšování kvality vzdělávání učitelů závisí nejenom na teoreticky zaměřené oborové, pedagogicko-psychologické a didaktické přípravě, ale zejména na zkušenostech, které mohou studenti učitelství získat na pedagogické praxi. Empirická studie je proto zaměřena na reflexi individuální řízené pedagogické praxe studenty učitelství na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně a hodnocení jejich obtíží vedoucími pedagogické praxe. Na základě zjištěných poznatků jsou diskutovány možnosti inovace v pregraduálním vzdělávání učitelů středních škol.

Klíčová slova

Pedagogická praxe, pregraduální vzdělávání, profese učitele, kompetence učitele

Abstract

Increasing the quality of the education of teachers is dependent not only on theoretically disciplinary, educational-psychological and didactic training, but primarily on the experience that students of the teaching profession can acquire in practical teaching practice. The empirical study thus focuses on the reflection of individual directed practical teaching training by teaching profession students at the Institute of Lifelong Learning of Mendel University in Brno and the assessment of their difficulties by heads of practical teaching training. The options for innovation in pre-graduate education of secondary school teachers are discussed on the basis of the ascertained findings.

Key words

Practical teaching training, pre-graduate education, teacher profession, teacher competencies

²⁶ PhDr. Petr Hlad'ó, Ph.D., e-mail: petr.hlado@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 215

Hlavní zárukou kvalitního vzdělání nové generace jsou podle S. Bendla (2008) vysoce kvalifikovaní a motivovaní učitelé. Učitelé se však musejí vyrovnávat s rostoucími požadavky a úkoly, jež na ně klade soudobá společnost. V důsledku vzrůstajících nároků na učitelskou práci je nezbytné věnovat pozornost přípravnému vzdělávání učitelů a opatřením, která mají usnadnit jejich vstup do zaměstnání a efektivní vykonávání učitelské profese.

Jednou z důležitých otázek vzdělávání budoucích učitelů je problém vztahu teorie a praxe. Profesní příprava učitelů je nemyslitelná bez možnosti přímého kontaktu s reálným školním prostředím. Obecně lze konstatovat, že zvyšování kvality vzdělávání učitelů tedy závisí nejenom na teoreticky zaměřené oborové, pedagogicko-psychologické a didaktické přípravě, ale zejména na pedagogických zkušenostech, které mohou studenti učitelství získat na pedagogické praxi. Je potvrzeno, že praktické vykonávání lidské činnosti vede k získávání zkušeností a tím ke zlepšování této činnosti. Pedagogická praxe je proto důležitou složkou vysokoškolského studia všech učitelsky zaměřených studijních programů. Někteří odborníci pedagogickou praxi považují za vyvrcholení a naplnění pregraduálního studia učitelů, neboť se na ní završuje změna postojů studenta na postoje učitele (srov. Špánik, 2004).

Význam pedagogické praxe potvrzuje jak počet uspořádaných konferencí, na nichž bylo toto téma odborně diskutováno (např. Janík, 2002; Pedagogická, 2003; Havel, Janík, 2004; Janík, Havel, 2005; Janáčková, 2008; Dytrtová, Sandanusová, 2010), tak i snahy o vytvoření samostatné pedagogické disciplíny, která by se zabývala výhradně touto problematikou. J. Solfronk (1997) ji navrhuje označovat jako *praxeologii* nebo *pedagogickou praxeologii*.

Cíl

Empiricky orientovaná studie je zaměřena na reflexi individuální řízené pedagogické praxe studujícími ve studijním programu Specializace v pedagogice na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně a vedoucími pedagogické praxe. Primárním cílem příspěvku je prezentovat dílčí výsledky empirického šetření v kontextu teoretických poznatků o pedagogické praxi. Tím budou poskytnuta východiska pro komparaci s relevantními výzkumy realizovanými v českém prostředí a diskuzi možností inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol.

Materiál a metody

Empirické šetření bylo realizováno v dubnu a květnu 2011 s využitím smíšené výzkumné strategie se sekvenčním kombinováním QUAN → qual (srov. Hendel, 2005).

Jako výzkumný nástroj kvantitativní části byl zvolen elektronicky distribuovaný **dotazník**, jenž obsahoval 27 položek různého typu. Osloveni byli všichni studenti

prezenčního a kombinovaného studia bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, kteří v akademickém roce 2010/2011 absolvovali individuální řízenou pedagogickou praxi. Dotazník vyplnilo 60 respondentů. Návratnost byla 59 %. Z uvedeného počtu dotázaných studuje 62 % obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a 38 % Učitelství odborných předmětů; 28 % respondentů studuje v prezenční a 72 % v kombinované formě studia. Získaná data byla analyzována za použití statistických postupů.

V kvalitativní části výzkumu byla použita metoda **ohniskových skupin**. Ohnisková skupina byla vedena s pěti vedoucími pedagogické praxe. Analýza dat byla provedena s využitím otevřeného kódování podle Strausse a Corbinové (1999). Citace účastníků ohniskové skupiny jsou v příspěvku pro zachování anonymity nahrazeny pseudonymem.

Výsledky a diskuze

Obavy studentů před absolvováním pedagogické praxe

První kontakt se školním prostředím v roli pedagoga a vlastní vyučovací pokusy před žáky jsou pro studenty učitelství situacemi se zátěžovým potenciálem. Otevřenou otázkou: „Z čeho jste měl(a) před pedagogickou praxí největší obavy?“ jsme se snažili zjistit pocity, které u studentů před individuální řízenou pedagogickou praxí převládají.

Obavy studentů jsme identifikovali ve dvou základních oblastech. Prvním směrem, kterým se ubírá jejich nejistota a strach, je, **jak budou přijati žáky** a zdali se jim podaří **udržet kázeň ve třídě**: *že žáci nebudou poslouchat moje pokyny, že nebudou komunikovat, že mě nebudou brát jako učitele; zda je budu umět zaujmout a udržet si kázeň; chování žáků – jak mě přijmou; jak zvládnou kolektiv plný adolescentů; zvládnout kázeň dnešní mládeže; nekázeň a neposlušnost žáků; zda mě budou alespoň trochu poslouchat.*

Druhou oblastí obav jsou na jedné straně pochybnosti o vlastních **odborných znalostech a dovednostech** a na druhé straně **pedagogických schopnostech** je efektivně zprostředkovat žákům: *uspět před žáky po odborné stránce, zvládnutí odborného obsahu látky a instruktáží; že nebudu dostatečně zvládat a znát probíranou látku; z toho, zda zvládnou vést hodinu po odborné stránce, z přípravy obsahu hodin v různých předmětech, které je budu učit; že nedokážu odpovědět na odborné otázky při vyučování ze strany žáků.* Obavy studentů ze zvládnutí odborné stránky výuky potvrzují i vedoucí pedagogické praxe: *Oni hlavně studují svoji odbornost a zapomínají na didaktickou a pedagogickou stránku. Protože se bojí, že to nezvládnou, když se jich žáci zeptají na něco, co oni nebudou vědět. (Jana)*

Ve výrocích studentů se však objevovaly i další obavy – celková nejistota z toho, co je na pedagogické praxi čeká, strach z neznámého prostředí, trémy při vyučování,

komunikace s vedením střední školy, cvičným učitelem nebo vedoucím pedagogické praxe, používání moderní didaktické techniky, zvládnutí klasifikovaného závěrečného výstupu před odbornou komisí aj.

Ze všech respondentů pouze jeden student uvedl, že neměl před pedagogickou praxí žádné obavy. Přestože mají studenti před praxí poměrně širokou škálu negativních pocitů, v jejím průběhu postupně mizí. Vhodně to vystihuje vyjádření následující studentky: *Největší obavy jsem měla z celého zvládnutí pedagogické praxe. Měla jsem i hroznou trému. Ale díky dobrému učiteli a žákům ve třídě byla velmi dobrá atmosféra a po pár minutách to ze mě spadlo a bylo to fajn. Žáci mě poslouchali, i moc nevyrušovali. Cvičný učitel mi vždy poradil co a jak (...).*

Náročnost vykonávaných pedagogických činností

Pedagogická praxe vede studenty k uvědomělé praktické aplikaci vědomostí a dovedností z odborného vzdělání, pedagogiky, psychologie, didaktiky a dalších vědních oblastí. Jak dodává E. Marádová (2007), její absolvování podněcuje praktikujícího studenta k sebereflexi a sebehodnocení silných a slabých stránek, na jejichž základě může sám dojít k poznání, které z nich by měl během studia a v rámci celoživotního vzdělávání cílevědomě rozvíjet.

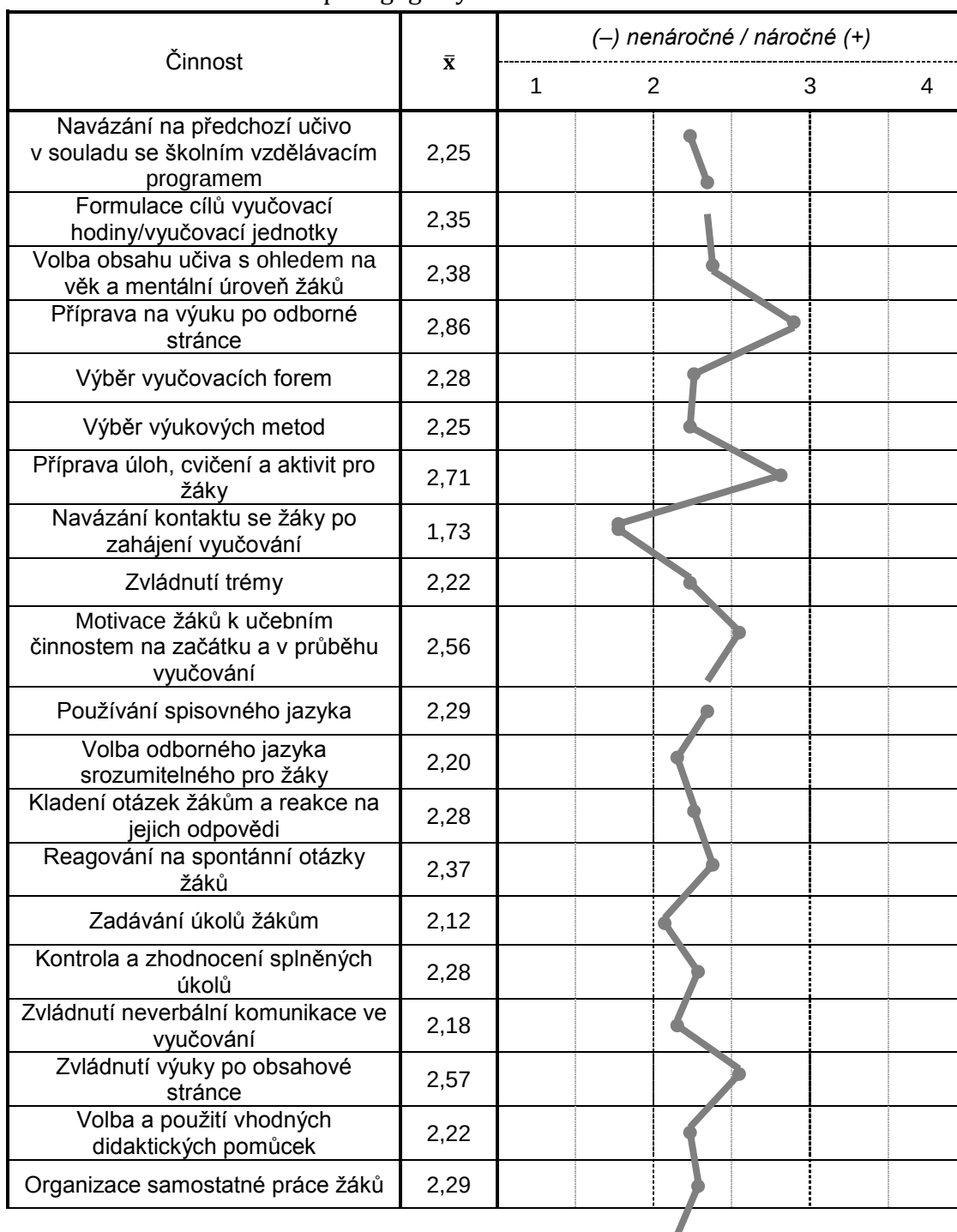
Jednou z oblastí, na kterou byl dotazník pro studenty zaměřen, je zhodnocení náročnosti pedagogických činností. Respondenti měli na čtyřbodové alfanumerické škále ohodnotit, jak náročné pro ně na pedagogické praxi byly vybrané činnosti spojené s přípravou na vyučování a samostatnými vyučovacími výstupy (např. navázání na předchozí učivo v souladu se vzdělávacím programem školy, formulace cílů vyučovací hodiny, volba učiva s ohledem na věk a mentální úroveň žáků, příprava na výuku po odborné stránce, výběr vyučovacích forem a výukových metod, organizace samostatné a skupinové práce žáků, volba a použití vhodných didaktických pomůcek, motivace žáků k učebním činnostem, zvládnutí trémy, kladení otázek žákům, používání spisovného jazyka, neverbální komunikace aj.).

U každého výroku byl spočítán *aritmetický průměr*, který vyjadřuje koeficient subjektivní míry náročnosti příslušné činnosti (obr. 1). Jak ukazuje analýza dat, mezi pět nejnáročnějších činností studenti řadí přípravu na výuku po odborné stránce (2,86); přípravu úloh, cvičení a aktivit pro žáky (2,82); dodržování časového plánu výuky podle připraveného harmonogramu (2,63); hodnocení a klasifikaci žáků (2,60) a zvládnutí výuky po obsahové stránce (2,57).

Přípravu na výuku po odborné stránce považuje 14 % respondentů za nenáročnou, 17 % za spíše nenáročnou, 39 % za spíše náročnou a 31 % za náročnou. Koeficient náročnosti signalizuje, že problém přípravy výuky po odborné stránce je velmi naléhavý u studentů Učitelství odborných předmětů (3,14), přičemž u studentů Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku dosahuje nižší hodnoty (2,70). Na otázku,

proč jsou na pedagogické praxi mezi nejnáročnější činnosti řazeny příprava na výuku po odborné stránce a zvládnutí výuky po obsahové stránce, lze nalézt odpověď v sebereflexi studentů u vybraných složek profesních kompetencí. Budoucí učitelé u sebe podle zjištění Kadlecové a Horáčkové (2010) jako jednu z nejméně rozvinutých kompetencí hodnotí *zběhllost ve vlastním oboru*. Odborné znalosti a dovednosti jsou přitom pro výuku odborných předmětů, praktického vyučování a odborného výcviku klíčové. Tuto skutečnost si uvědomují sami studenti, neboť výše uvedenou kompetenci považují u středoškolského učitele za jednu z nejvýznamnějších (srov. Stehlíková, Hlad'ová, 2010).

Obr. 1: Hodnocení náročnosti pedagogických činností



Organizace skupinové práce žáků	2,19						
Hodnocení a klasifikace žáků	2,60						
Zvládání kázně žáků ve vyučování	2,15						
Reagování na spontánně vzniklé situace ve třídě	2,31						
Dodržení časového plánu výuky podle připraveného harmonogramu	2,63						
Vyplňování pedagogické dokumentace	2,05						

Zdroj: vlastní výpočty

Ukazuje se, že studenti na pedagogické praxi věnují odborné přípravě zvýšenou pozornost. *Když komunikují se studenty, tak často sami říkají: „My jsme do noci seděli a studovali svoji odbornost, protože jsme zjistili, že jsme to už dávno zapomněli.“ (Marek)* Ukazuje se, že s rostoucí mírou náročnosti přípravy na výuku po odborné stránce se zvyšuje čas, který studenti věnují přípravě na vlastní vyučovací výstupy. Tuto skutečnost lze doložit střední statistickou závislostí mezi uvedenými proměnnými ($r_s = 0,401$; $p < 0,05$). Soustředění se primárně na odborný obsah výuky je častou chybou praktikantů, kteří nemají pedagogické zkušenosti. Důsledkem je, že dostatečně nepromýšlí didaktické aspekty výuky a výukové strategie. *Toto je problém všech začátečníků, všichni se šíleně soustředí na obsah a zapomínají na pedagogickou stránku. Zvláště ti, kteří neučí. Ti, kteří začínají, jsou soustředění na to, co mají naučit, než jakým způsobem to budou učit. (Zuzana)*

Druhou nejnáročnější činností je **příprava úloh, cvičení a aktivit pro žáky**. Za náročnou tuto činnost považuje 8 % dotázaných, 28 % ji hodnotí jako spíše náročnou, 37 % jako spíše náročnou a 27 % jako náročnou. Zjistili jsme, že na pedagogické praxi si vlastní didaktické materiály pro žáky připravovalo přibližně 75 % respondentů. Kromě výkladových materiálů specifických pro daný obor studenti pro své žáky připravovali různé hry, křížovky, doplňovačky, myšlenkové mapy, ale i úlohy k procvičování učiva, didaktické testy apod. Na kreativitu studentů při přípravě učebních pomůcek se shodují rovněž vedoucí pedagogické praxe: *Některé musím pochválit, že se pokoušeli o nové metody (...), snažili se. (Zuzana)*

Ze sebehodnotících výpovědí studentů, které v longitudinálním šetření analyzoval P. Urbánek (2004), vyplynulo, že z profesních činností, které jsou na pedagogické praxi prováděny s největšími obtížemi, se řadí časové rozvržení hodiny. Z výsledků našeho šetření vyplývá, že **dodržení časového plánu výuky podle připraveného harmonogramu** považuje přibližně 12 % respondentů za nenáročnou, 32 % za spíše nenáročnou, 37 % za spíše náročnou a 19 % za náročnou. Rovněž B. Fabiánková (2004) a J. Bělohradská (2004) zjistily, že velká část praktikujících studentů nedokáže efektivně hospodařit s časem. To se projevuje v tom, že nestihnou se žáky probrat vše, co měli na hodinu nachystáno. Časový stres u nich navíc způsobuje, že je konec hodiny uspěchaný, bez závěru nebo shrnutí učiva.

Další aktivitou prováděnou s obtížemi je **hodnocení a klasifikace žáků**. Hodnocení je přítomno v každé lidské činnosti. Hodnocení žáků – jejich výkonů, aktivity a chování – je neodmyslitelnou a integrální součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Jak uvádí I. Shánilová (2010, s. 41), „kvalita a funkčnost školního hodnocení, jeho formy, kritéria, důsledky hodnocení na rozvoj osobnosti žáka, problémy, které mají s hodnocením učitelé, situace v rodinách žáků v souvislosti se známkami ve škole, s poznámkami v žákovských knížkách atd. – to jsou stále živá témata nejen ve školách, mezi učiteli a žáky, ale i v odborné didaktické literatuře.“

Hodnocení žáků patří k ožehavým stránkám pedagogické praxe, neboť jeho zvládnutí vyžaduje dlouhodobé profesní zkušenosti. Výzkumy ukazují, že hodnocení považuje za jednu z nejobtížnějších složek pedagogické činnosti většina pedagogů (srov. Slavík, 1999; Klapal, 2005). Z prezentovaného výzkumu vyplývá, že 10 % respondentů považuje hodnocení za nenáročné, 38 % za spíše nenáročné, 33 % za spíše náročné a 19 % za náročné. *Většina studentů vůbec nechce zkoušet a dávat známky. Hodnotit se bojí. (Zuzana); Bojí se známkovat. Když je to třeba na trojku, tak oni známkují třeba jedna mínus. Mají strach, když žáky známkují, aby jim neublížili. Ale já říkám: „Nemůžete se bát, musíte mít svůj názor.“ (Jana); Oni se až tak nebojí jakoby toho zkoušení, oni se bojí té klasifikace a co na to řekne cvičný učitel. To je ten kámen úrazu. Bojí se toho určitého konfliktu. (Marek)*

Klíčovou osobou pro profesní rozvoj studenta na pedagogické praxi a rozvíjení jeho pedagogického myšlení je cvičný učitel. Cviční učitelé bývají různého věku, charakterových vlastností, temperamentu, názorů, postojů, mají individuální pojetí výuky a vypěstované stereotypy pedagogické práce. Tato skutečnost se promítá v jejich přístupech k hodnocení a klasifikaci žáků studenty učitelství na pedagogické praxi. Někteří tuto aktivitu záměrně podněcují a praktikantům v ní nechávají potřebnou míru autonomie. *Učitelé chtějí, aby studenti na praxi sami zkoušeli. Nebo aby třeba psali se žáky testy, které budou hodnotit. A učitelé si ty známky i zapíší. (Jana)* Na druhé straně pomyslné škály stojí cviční učitelé, kteří nechtějí, aby studenti v průběhu vlastních vyučovacích výstupů žáky klasifikovali či jinak hodnotili. Někteří studenti uvedli, že aktivitu na pedagogické praxi nevykonávali, poněvadž k jejímu realizování nedostali ze strany cvičného učitele prostor: *Žákům z mé strany nebyly dávány známky, opakování na začátku hodiny proběhlo vždy formou skupinového opakování. Proč to tak bylo nevím, o zkoušení cvičný učitel nemluvil a zadal mi opakování skupinovou formou.*

Předpokládali jsme, že studenti, kteří již působí na středních školách jako učitelé, budou považovat uvedené aktivity vykonávané na pedagogické praxi za méně náročné, než studenti bez učitelských zkušeností. Tato hypotéza se nepotvrdila. Ke zjištění stupně závislosti jsme vypočítali *Spearmanův koeficient korelace*, který ukázal na velmi slabou negativní závislost mezi počtem odučených let a náročností přípravy na výuku po odborné stránce ($r_s = -0,169$; $p < 0,05$); přípravy úloh, cvičení a aktivit pro žáky ($r_s = -0,083$; $p < 0,05$); zvládnutím výuky po obsahové stránce ($r_s = -0,085$; $p < 0,05$) a nízkou negativní závislost mezi počtem odučených let a náročností dodržení časového

plánu výuky podle připraveného harmonogramu ($r_s = -0,363$; $p < 0,05$) a hodnocení a klasifikace žáků ($r_s = -0,386$; $p < 0,05$).

Jako nejméně náročné činnosti vykonávané na pedagogické praxi studenti hodnotí navázání kontaktu se žáky po zahájení vyučování (1,73); vyplňování pedagogické dokumentace (2,05) a zadávání úkolů žákům (2,12).

Mezi činnostmi, jež respondenti hodnotili jako spíše nenáročné, se překvapivě umístilo **zvládání kázně žáků ve vyučování** (2,15). Udržení kázně při vyučování přitom studentům na pedagogické praxi často činí značné problémy (srov. Šimoník, 1995; Bělohradská, 2004; Fabiánková, 2004; Urbánek, 2004) a podle S. Bendla (2008) představuje jeden z hlavních stresorů učitelů. Náročnost zvládání kázně žáků potvrzuje skutečnost, že její efektivní řešení není záležitostí jednoho dílčího či izolovaného opatření, nýbrž vyžaduje komplexní přístup, a že nespočívá pouze v aplikaci kázeňských metod a prostředků, ale vyžaduje diagnostiku nekázně, znalosti o příčinách kázeňských problémů, školním klimatu, mravní výchově a v neposlední řadě komunikaci a kooperaci činitelů podílejících se na výchově žáka.

Rovněž vztah mezi náročností zvládání kázně žáků ve vyučování a počtem odučených let lze kvantifikovat pomocí korelační analýzy, která potvrdila nízkou negativní asociaci ($r_s = -0,346$; $p < 0,05$). Pro lepší představu o výpovědní schopnosti koeficientu korelace jsme doplnili statistickou analýzu o výpočet tzv. *koeficientu determinace* ($r^2 = 0,12$). Tento výsledek lze interpretovat tak, že přibližně z 12 % je zvládání kázně ovlivňováno délkou učitelské praxe a zbývajících 88 % připadá na jiné činitele. Rozdíly jsme dále identifikovali mezi respondenty ve studijním oboru Učitelství odborných předmětů, pro něž je zvládání kázně subjektivně náročnější (2,45), než pro studující ve studijním oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (1,97).

Důvod, proč respondenti vnímají zvládání kázně žáků ve vyučování jako méně náročné než ostatní činnosti, pomohli objasnit vedoucí pedagogické praxe. Studenti své vyučovací výstupy obvykle konají za účasti cvičného učitele, který kázeň žáků svojí přítomností nepřímo ovlivňuje. *Když je tam s nimi vyučující, tak si žáci netroufnou. Ale kdyby tam byli studenti sami, tak to asi odnesou. (Jana); Když sedím v hodině, tak to vidím a pak studentům říkám: „Toto jsou rizikové okamžiky. Když by tu nikdo nebyl, tak tady začne hluk, tady vás přestanou vnímat, toto jsou zárodky nekázně.“ (Zuzana)*

Výuka praktického vyučování a odborného výcviku navíc probíhá v dělených skupinách s nižším počtem žáků, v nichž se kázeňské přestupky objevují v menší míře a vzhledem k malému počtu žáků jsou pro praktikanty lépe zvládnutelné. *Třídy, které jsem měla já, nebyly moc početné na žáky. Když jsou odborné předměty nebo praktické vyučování, tak je tam buď třetina, nebo půlka třídy, tak to je jednoduché pro toho dotyčného žáky zvládnout. Ale asi jednou nebo dvakrát, když jich tam bylo třeba třicet, tak to bylo jiné. (Jana)*

Přínos pedagogické praxe pro učitelský rozvoj

Studenti učitelství se podle K. Markové (2008) ve svých výpovědích obvykle shodují v tom, že se nejvíce naučili během své pedagogické praxe. Oceňují zejména příležitost vidět příklady dobrého vyučování a užití výukových metod v praxi, cení si možnosti vyzkoušet si poprvé novou roli učitele. Současně hovoří o tom, že praxe je naprosto odlišná od teorie, jde o jinou realitu, která se neshoduje s dosavadními poznatky získanými ve vysokoškolském vzdělávání.

V empirickém šetření jsme proto zaměřili pozornost na subjektivní zhodnocení přínosu pedagogické praxe studujícími pro vlastní učitelský rozvoj. Více než 73 % respondentů považuje pedagogickou praxi za užitečnou, přibližně 22 % za spíše užitečnou a 5 % za spíše neužitečnou. Žádný z dotázaných se nedomnívá, že by byla absolvovaná pedagogická praxe pro profesní rozvoj neužitečná.

Mezi respondenty s učitelskou praxí a respondenty bez praxe nebyly při hodnocení přínosu pedagogické praxe pro vlastní učitelský rozvoj prokázány statisticky významné rozdíly.

Závěr

Lze souhlasit s názorem R. Dytrtové (2003), že pedagogická praxe je komplexním prověřením faktické připravenosti studenta na učitelské povolání. Přestože autorka ve svém výzkumu zaznamenala stoupající trend kvality přípravy učitelů a klesající trend výskytu problémů ve vyučovacích výstupech na pedagogické praxi, je třeba reflektovat interindividuální rozdíly, které jsou patrné zejména mezi studenty, jež nemají tolik profesních zkušeností a jejich kolegy s učitelskou praxí na střední škole.

Zásadní otázkou, která v souvislosti s prezentovanými poznatky o pedagogické praxi vyvstává, je, jak na jejich základě inovovat pregraduální vzdělávání učitelů.

Domníváme se, že postmoderní vzdělávání je třeba nahlížet z nového zorného úhlu. Není to proces přípravy učitele, ale *proces stávání se učitelem* (srov. Kasáčová, 2004). Takto pojaté vzdělávání vyžaduje efektivní integraci pedagogicko-psychologické přípravy s oborovými didaktikami s akcentem na rozvoj odborných kompetencí. Efektivní se jeví využití prvků *zážitkového učení*, neboť jak uvádí Z. Kalhous a O. Obst (2009), výuka přinášející studentům prožitky umožňuje vytváření kvalitativně vyššího základu vědomostí, dovedností a postojů a snižuje bariéru mezi školou a mimoškolským prostředím. Osobní prožitky a zkušenosti zůstávají uchovány v trvalé paměti studentů, a jak podotýká J. Němec (2002), jsou-li konceptualizovány, konfrontovány a diskutovány s jinými, mohou pak v běžném i pracovním životě působit prostřednictvím transferu při řešení reálných problémů.

Jednou z možností řešení popsané situace, které se osvědčilo v zahraničí, je akreditování studijních programů s prvky *duálního vzdělávání*. Duální vzdělávání spojuje odborné vysokoškolské studium s praktickou přípravou v reálném pracovním prostředí. V průběhu celkové doby formálního vzdělávání se střídají praktické fáze, kdy studenti pracují jako pedagogičtí asistenti na středních školách, kde řeší standardní pracovní úkoly, a teoretické fáze na vysoké škole, během nichž navštěvují přednášky, semináře a cvičení, vyměňují si se svými kolegy a pedagogy zkušenosti z praxe a skládají předepsané zkoušky. Studenti se po úspěšném ukončení duálního vzdělávání mohou prokázat plnohodnotnou praxí v oboru a zároveň mají reálnou možnost získat práci u zaměstnavatele, u něhož absolvovali praktickou část studia.

Literatura

- BENDL, S. Příprava budoucích učitelů. In BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, s. 8–26. ISBN 978-80-7290-366-5.
- BENDL, S. Školní kázeň. In BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, s. 73–80. ISBN 978-80-7290-366-5.
- DYTRTOVÁ, R., SANDANUSOVÁ, A. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Tribun EU, 2010. 148 s. ISBN 978-80-7399-947-6.
- HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. 192 s. ISBN 80-210-3378-9.
- JANÁČKOVÁ, B. *Průběžná a souvislá pedagogická praxe*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. 107 s. ISBN 978-80-7414-005-1.
- JANÍK, T. *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. Brno: Katedra pedagogiky PdF MU, 2002. 142 s. ISBN 80-86633-01-2.
- JANÍK, T., HAVEL, J. (ed.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 239 s. ISBN 80-210-3884-5.
- KADLECOVÁ, P., HORÁČKOVÁ, M. Sebereflexe studentů u vybraných složek profesních kompetencí. In LINHARTOVÁ, D., MÁCHAL, P., DANIELOVÁ, L. *ICOLLE 2010 : sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Konvoj, 2010, s. 118–122. ISBN 978-80-7302-154-2.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 2. vyd. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

- KASÁČOVÁ, B. Pedagogická prax a student v procese stávania sa učiteľom. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduálnej prípravě učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, s. 29–39. ISBN 80-210-3378-9.
- KLAPAL, V. Obtížné činnosti při vyučování z pohledu zkušených učitelů. In JANÍK, T., HAVEL, J. (ed.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 130–132. ISBN 80-210-3884-5.
- MARKOVÁ, K. Reflexe jako klíčový prvek pedagogické praxe a pregraduální přípravy. In BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, s. 26–31. ISBN 978-80-7290-366-5.
- NĚMEC, J. Edukativní význam hry a zážitku v postmoderní společnosti. In STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2002, s. 92–101. ISBN 80-86633-00-4.
- Pedagogická praxe: sborník příspěvků z III. celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. 183 s. ISBN 80-7290-105-2.
- SHÁNILOVÁ, I. Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 1, s. 41–53, ISSN 1802-4637.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SOLFRONK, J. Pedagogická práce nebo pedagogická praxeologie? In *Pedagogická praxe – praxeologie: sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK v Praze dne 4.–5. 11. 1996*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 1997, s. 7–12. ISBN 80-86039-15-3.
- STEHLÍKOVÁ, J., HLAĐO, P. Hodnocení důležitosti kompetencí učitele odborných předmětů a učitele praktického vyučování studenty učitelského studijního programu. In SLAVÍK, M., JORDÁNOVÁ, B. (ed.). *Teacher Training for Vocational Education in Contemporary Europe*. Praha: 2010, s. 171–180. ISBN 978-80-213-2119-9.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 101 s. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠPÁNIK, M. Zastúpenie súvislej pedagogickej praxe v príprave učiteľov 1. stupňa ZŠ. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduálnej prípravě učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, s. 62–65. ISBN 80-210-3378-9.
- Výsledky zveřejněné v příspěvku jsou výstupem projektu „Inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol v kombinované formě studia“ (č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0017), realizovaného v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory MŠMT a EU.*

Evaluace vědomostí, dovedností a kompetencí absolventů pohledem zaměstnavatelské sféry

Evaluation of graduates' knowledge, skills and competencies from the employers' point of view

Vladislav Jankových²⁷, Petr Hladó²⁸

Abstrakt

Příspěvek seznamuje s dílčími výsledky vědecko-výzkumného projektu, který byl orientován na posouzení uplatnění absolventů Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně na trhu práce. V příspěvku je hodnocena míra vybavenosti absolventů této vzdělávací instituce teoretickými vědomostmi a praktickými dovednostmi, a to z pohledu zaměstnavatelů. Dále je posuzována míra propojení vědomostí s dovednostmi spojenými s příslušným oborem studia. Na závěr jsou identifikovány vědomosti, dovednosti a schopnosti, které zaměstnavatelé u absolventů považují za nejdůležitější.

Klíčová slova

Vědomosti, dovednosti, schopnosti, absolvent, terciární vzdělávání, bakalářské studium, celoživotní vzdělávání

Abstract

The paper introduces partial results of the research project. This research project was focused on assessment of graduates of Institute of lifelong learning of Mendel University in Brno asserting on employment market. The paper evaluated the level of theoretical knowledge and practical skills of these graduates from the employers' point of view. Furthermore, it assesses the interconnection of knowledge and skills related to the relevant field of study. Finally, there are identified knowledge, skills and abilities that employers of graduates consider as most important.

²⁷ Mgr. Vladislav Jankových, e-mail: vladislav.jankovych@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 219

²⁸ PhDr. Petr Hladó, Ph.D., e-mail: petr.hlado@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 215

Keywords

Knowledge, skills, abilities, graduate, tertiary education, university education, lifelong learning

Vysokoškolské vzdělání je považováno za jeden z hlavních nástrojů kariérního úspěchu a jednu z nejlepších životních investic, neboť jedinci umožňuje získat a udržet si dobré zaměstnání. Sociologické výzkumy potvrzují význam dosaženého vzdělání rovněž pro vzestupnou sociální mobilitu (Matějů et al., 2009).

Obecně lze říci, že míra nezaměstnanosti vysokoškoláků je v ekonomicky rozvinutých zemích vzhledem k celkové míře nezaměstnanosti v průměru poloviční (srov. Koucký, Zelenka, 2006). L. Filipová (2008) ve své empirické studii (n = 96) zjistila, že nejčastěji uváděnými důvody zaměstnavatelů pro přijímání absolventů vysokých škol jsou možnost vychovat si nového zaměstnance podle svých potřeb (17 %), ochota a schopnost se rychle učit (14 %), flexibilita (13 %), dále náhrada za odchod zaměstnance, znalost nových technologií, jazyková vybavenost a nezatíženost předchozími negativními pracovními návyky. Nejméně uváděným důvodem je spolupráce s vysokými školami při výběru absolventů.

Díky masifikaci vysokoškolského vzdělávání v posledních letech bude podle J. Kouckého a M. Zelenky (2009) docházet k proměnám postavení absolventů vysokých škol na trhu práce z hlediska jejich zaměstnatelnosti, výše mezd i kvalifikační náročnosti vykonávané práce, přičemž uvedené tendence se objevují v některých sektorech ekonomiky již dnes.

K hlavním problémům uplatnitelnosti absolventů podle pracovníků úřadů práce patří nedostatečná spolupráce škol se zaměstnavatelskou sférou (Skácelová, Vojtěch, 2009). Lze souhlasit s J. Gottvaldem (2008), že vzdělávací systém působí jako faktor, který významně předurčuje pracovní uplatnitelnost absolventů a je proto nezbytné, aby dokázal adekvátně reagovat na současné i budoucí potřeby trhu práce. K tomu je zapotřebí znát názory zaměstnavatelů na kvalitu absolventů vysokých škol a jejich požadavky, které na zaměstnance kladou. V konkurenčním globálním prostředí bude pro úspěšný přechod absolventů ze vzdělávacího systému na trh práce důležité, aby získané vědomosti, dovednosti a schopnosti v co největší míře korespondovaly s požadavky a potřebami zaměstnavatelské sféry (srov. Kalousková, 2006).

Cíl

Předkládaný příspěvek si klade za cíl seznámit s dílčími výsledky vědecko-výzkumného projektu *„Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“*. Hlavní pozornost je zaměřena na hodnocení

absolventů Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v bakalářských studijních programech a kurzech celoživotního vzdělávání ze strany zaměstnavatelů, a to zejména z hlediska úrovně vybavení absolventů teoretickými vědomostmi a praktickými dovednostmi. Dále je pozornost věnována vědomostem, dovednostem a schopnostem, které u absolventů vysokých škol preferuje zaměstnavatelská sféra.

Materiál a metody

Empirické šetření bylo uskutečněno v letech 2009 a 2010 s využitím metody dotazování. Dotazníky byly distribuovány do soukromých firem a státních organizací, které byly osloveny jakožto potenciální či reální zaměstnavatelé absolventů Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně (dále ICV MENDELU). Empirického šetření se zúčastnilo celkem 273 respondentů.

Z hlediska právní formy se jednalo o státní organizace typu státní podnik, státní příspěvková organizace, státní rozpočtová organizace aj. (61,5 %), společnosti s ručením omezeným (12,5 %), akciové společnosti (10,3 %), osoby samostatně výdělečně činné (4,0 %), družstevní organizace (3,3 %) a ostatní obchodní společnosti (0,7 %). Nadpodnikové formy organizací, jako např. kartel a holdingová společnost, byly zastoupeny v 0,4 % a 7,3 % respondentů právní formu v dotazníku neuvedlo.

Rozložení respondentů při agregaci na základní úroveň Odvětvové klasifikace ekonomických činností (OKEČ) je následující: největší zastoupení respondentů (46,2 %) je z veřejné správy, samosprávy a povinného sociálního zabezpečení; následuje vzdělávání (15,8 %); zemědělství, myslivost a lesnictví (11,0 %) a zpracovatelský průmysl (7,7 %). Z celkového počtu respondentů 13,6 % uvedlo jinou ekonomickou činnost (např. knihovnictví, výzkum, ostatní veřejné a sociální služby, zdravotní péči, veterinární činnost, potravinářskou výrobu) a 5,9 % dotázaných svoji hlavní ekonomickou činnost neuvedlo.

Výsledky a diskuze

Hodnocení vybavenosti absolventů ICV MENDELU teoretickými vědomostmi

Vědomosti jsou Pedagogickým slovníkem definovány jako „*soustava faktů a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 270). Na otázku: „Domníváte se, že jsou absolventi Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně dobře vybaveni teoretickými vědomostmi z odborných disciplín?“ nejvíce respondentů zvolilo odpověď *nemohu posoudit* (77,7 %). Z celkového počtu respondentů dále 5,5 % odpovědělo *ano, bez výhrad*; 4,4 % *ano, ale jen částečně* a 0,4 % *ne, jsem zklamán/a* (viz tab. 1). Vysoká četnost odpovědí „nemohu posoudit“ je dána tím,

že odpovídající množství dotazovaných firem nezaměstnává žádného z absolventů Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Tabulka 1: Vybavenost absolventů ICV MENDELU v Brně teoretickými vědomostmi z odborných disciplín pohledem zaměstnavatelů

Odpověď	n_i	p_i (%)
Ano, bez výhrad	15	5,5
Ano, ale jen částečně	12	4,4
Ne, jsem zklamán/a	1	0,4
Nemohu posoudit	212	77,7
Nezařazená slovní odpověď	5	1,8
Neodpověděl/a	28	10,3
Σ	273	100,0

Zdroj: vlastní data

I přes nízký počet firem, které zaměstnávají absolventy ICV MENDELU ($n = 29$) je zajímavý fakt, že 51,7 % zaměstnavatelů je s úrovní jejich teoretických vědomostí bezvýhradně spokojeno; 41,4 % zaměstnavatelů je rovněž spokojeno, ale jen částečně, a pouze ve 3,4 % odpovědí jsme zaznamenali vyjádření zklamání z teoretické úrovně vědomostí absolventů. Uvedené výsledky však nelze vzhledem k nízkému počtu respondentů považovat za reprezentativní.

V rámci empirického šetření jsme dále chtěli zjistit, zdali existuje závislost mezi procentickou strukturou pracovníků ve firmě podle nejvyššího ukončeného vzdělání a spokojeností se ziskem teoretických vědomostí absolventů.

Získali jsme pouze 29 hodnotitelných odpovědí, při kterých zaměstnavatelé označili úroveň spokojenosti s teoretickými vědomostmi absolventů jako bez výhrad dobré, částečně dobré nebo takové, které je zklamaly. Tyto údaje byly přiřazeny k jednotlivým firmám na základě toho, zda v nich u více než poloviny zaměstnanců převažuje základní vzdělání, vzdělání s výučním listem, maturitní vzdělání nebo vysokoškolské vzdělání, a k firmám u jejichž zaměstnanců nepřevažoval žádný typ dosaženého vzdělání. Vzhledem k nízkému počtu firem, které zaměstnávají absolventy ICV MENDELU, nebylo možno použít test nezávislosti chí-kvadrát, neboť ve více než 20 % polí kontingenční tabulky byly očekávané četnosti menší než 5, příp. v některém poli byla očekávaná četnost menší než 1 (srov. Chráska, 2007).

Vybavenost absolventů ICV MENDELU praktickými dovednostmi

Obecně znamená dovednost „*způsobilost člověka k provádění určité činnosti*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 49). Podle V. Švece (1998) je to způsobilost subjektu k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. K praktickým dovednostem z odborných disciplín absolventů ICV MENDELU se hodnotitelným způsobem vyjádřilo pouze 24 zaměstnavatelů. Zaměstnavatelé

vyjadřovali pouze spokojenost, přičemž 41,7 % bylo s praktickými dovednostmi absolventů spokojeno bez výhrad a 58,3 % bylo spokojeno, ale jen částečně. Podrobnější informace jsou uvedeny v tabulce č. 2. Rovněž tyto poznatky mají pouze ilustrativní charakter a nelze je zobecňovat.

Tabulka 2: Vybavenost absolventů ICV MENDELU praktickými dovednostmi z odborných disciplín z pohledu zaměstnavatelů

Odpověď	n_i	p_i (%)
Ano, bez výhrad	10	3,7
Ano, ale jen částečně	14	5,1
Ne, jsem zklamán/a	–	–
Nemohu posoudit	219	80,2
Nezařazená slovní odpověď	2	0,7
Neodpověděl/a	28	10,3
Σ	273	100,0

Zdroj: vlastní data

Propojení teoretických znalostí absolventů ICV MENDELU s praktickými dovednostmi příslušného studijního oboru

Na otázku: „Domníváte se, že se podařilo absolventům Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, zaměstnaných ve vaší organizaci, propojit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi?“ odpovědělo hodnotitelným způsobem 25 zaměstnavatelů (viz tabulka 3). Z uvedeného počtu je 44,0 % zaměstnavatelů s mírou propojení teoretických znalostí s praktickými dovednostmi plně spokojeno; 56,0 % zaměstnavatelů je spokojeno pouze částečně. Tuto skutečnost lze považovat za pozitivní, neboť na jednu stranu potvrzuje, že se u studentů daří při formálním vzdělávání propojovat osvojování teorie s praktickými dovednostmi, a na druhou stranu ukazuje změnu postojů studentů ke vzdělání, přičemž dnešní studující považují za užitečnou především takovou teorii, která je využitelná v praxi a aplikovatelná v rámci praktických dovedností jedince (srov. Švec, 2002).

Tabulka 3: Propojení teoretických znalostí s praktickými dovednostmi z odborných disciplín u absolventů ICV MENDELU z pohledu zaměstnavatelů

Odpověď	n_i	p_i (%)
Ano, bez výhrad	11	4,0
Ano, ale jen částečně	14	5,1
Ne, jsem zklamán/a	–	–
Nemohu posoudit	214	78,4
Nezařazená slovní odpověď	3	1,1
Neodpověděl/a	31	11,4
Σ	273	100,0

Zdroj: vlastní data

Nejdůležitější kompetence požadované od absolventů ICV MENDELU pohledem zaměstnavatelské sféry

Všeobecné a odborné kompetence získávají studenti ve svém přípravném vzdělávání na vysoké škole a následně je prohlubují v konkrétní pedagogické praxi. Diskuze o kompetencích absolventů vysokých škol je důležitá díky jejich zaměstnatelnosti a v českém prostředí byla na toto téma provedena řada výzkumů (srov. Kalousková, 2006; Šťastnová et al., 2008; Balcar, 2008; Skácelová, Vojtěch, 2009; Linhartová, Danielová, Máchal, 2010; Balcar, 2011 aj.).

Z kurikulárního hlediska je důležité zjištění, které kompetence mají podle zaměstnavatelů získat absolventi ICV MENDELU. Z tohoto pohledu mezi vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi, které oslovení zaměstnavatelé považují za nejvíce důležité, dominuje zejména *zběhlost ve vlastním oboru* (46,2 %). Důležitost této kompetence potvrzuje i studie J. Kouckého a M. Zelenky (2009), kteří zjistili, že zaměstnavatelé od absolventů vysokých škol stále více očekávají, že se stanou experty ve vystudovaném oboru. Podle P. Šťastnové et al. (2008) jsou odborné vědomosti a dovednosti klíčovými kritérii při výběru pracovníků.

Na druhém místě zaměstnavatelé označili *schopnost řešit problém* (38,3 %). Podle P. Kalouskové a J. Vojtěcha (2008) je tato kompetence považována za jednu z nejdůležitějších u pracovníků se zaměstnáním vyžadujícím vysokoškolské vzdělání. Ukazuje se, že si důležitost této kompetence uvědomují i sami absolventi (srov. Linhartová, Danielová, Máchal, 2010).

Kromě jmenovaných kompetencí zaměstnavatelé u absolventů považují za důležité *používání výpočetní techniky* (23,1 %). Významných hodnot dosahují rovněž *umění převzít odpovědnost* (22,0 %) a *komunikační schopnosti* (22,0 %).

Lze předpokládat, že rozsah a úroveň kompetencí nezbytných k výkonu zaměstnání se bude lišit v případě jednotlivých zaměstnání, tak i v případě jednotlivých ekonomických odvětví, o čemž svědčí např. výsledky studie J. Balcara (2011).

Tabulka 4: Důležitost vědomostí, dovedností a schopností, které mají podle zaměstnavatelů získat absolventi ICV MENDELU

Pořadí	Vědomosti, dovednosti a schopnosti	Odpovědi (%)
1.	Zběhlost ve vlastním oboru	46,2
2.	Schopnost řešit problém	38,3
3.	Používání výpočetní techniky	23,1
4.	Umění převzít odpovědnost	22,0
5.	Komunikační schopnosti	22,0
6.	Schopnost rozhodovat se	21,7
7.	Schopnost týmové práce	18,4
8.	Orientace v oborové legislativě	17,7
9.	Adaptabilita a flexibilita	15,5

10.	Ochota k dalšímu vzdělávání	14,8
11.	Schopnost učit se	13,7
12.	Orientace v informačních zdrojích	11,6
13.	Znalost cizího jazyka	11,6
14.	Schopnost objasnit význam ostatním	11,2
15.	Prezentační dovednosti	7,6

Zdroj: vlastní data

Závěrem

Provedené šetření poskytuje zajímavá zjištění týkající se pohledu zaměstnavatelů na absolventy ICV MENDELU. V jeho rámci však, navzdory velké návratnosti dotazníků, bylo dosaženo pouze malého množství hodnotitelných dat, a to z toho důvodu, že značná část respondentů patřila pouze mezi potenciální zaměstnavatele absolventů ICV MENDELU, avšak nikoli mezi jejich reálné zaměstnavatele.

Jak uvádí J. Balcar (2008, s. 47) ve své empirické studii (n = 594), „*souhrnné výsledky spokojenosti zaměstnavatelů s odbornou (profesní) připraveností absolventů v době nástupu do zaměstnání ukazují na poměrně úspěšně fungující vysoké školství*“. Ačkoliv námi prezentované výsledky lze pojímat jako ukazatel relativní úspěšnosti ICV MENDELU při přípravě studentů na povolání, stále existuje značný prostor k dalšímu zlepšování.

Potvrzuje se, že ve znalostně orientované společnosti je pouhé zprostředkování vědecko-technických poznatků kvůli jejich rychlým proměnám nedostačující. Důraz by měl být kladen spíše na rozvoj schopnosti informace vyhledávat, zpracovávat a aplikovat v praxi. V souladu s probíhající reformou terciárního vzdělávání je u profesně orientovaných studijních programů nutné klást zvýšený důraz na propojení teoretických vědomostí s praktickými dovednostmi, aby byly co nejvíce eliminovány negativní charakteristiky absolventů škol – tj. nedostatek praxe, neosvojené pracovní návyky a omezené pracovní zkušenosti (srov. Skácelová, Vojtěch, 2009).

V oblasti vybavenosti absolventů teoretickými vědomostmi a praktickými dovednostmi je vhodné na provedený průzkum navázat následujícím empirickým šetřením, v němž je nezbytné nejprve provést pilotáž, zjišťující, které firmy skutečně zaměstnávají absolventy ICV MENDELU, a teprve z těchto firem či organizací získat příslušná data.

Literatura

BALCAR, J. Absolventi vysokých škol z pohledu zaměstnavatelů. In *Uplatnitelnost absolventů škol v podnicích a organizacích Moravskoslezského kraje* [online]. c2008,

- poslední revize 28. 4. 2008 [cit. 2011-07-11]. Dostupný z WWW: <<http://resa.rza.cz/www/file.php?id=72>>.
- BALCAR, J. Future skills needs in EU and skills transferability in 2020: sector meta-analysis. *Ekonomická revue*, 2011, roč. 14, s. 5–20.
- FILIPOVÁ, L. Zaměstnanci v podnicích Moravskoslezského kraje. In *Uplatnitelnost absolventů škol v podnicích a organizacích Moravskoslezského kraje* [online]. c2008, poslední revize 28. 4. 2008 [cit. 2011-07-11]. Dostupný z WWW: <<http://resa.rza.cz/www/file.php?id=72>>.
- KOUCKÝ, J., ZELENKA, M. *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2006*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, 20 s.
- GOTTVALD, J. Absolventi středních odborných učilišť, středních škol a vyšších odborných škol. In *Uplatnitelnost absolventů škol v podnicích a organizacích Moravskoslezského kraje* [online]. c2008, poslední revize 28. 4. 2008 [cit. 2011-07-11]. Dostupný z WWW: <<http://resa.rza.cz/www/file.php?id=72>>.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KALOUSKOVÁ, P. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – šetření v terciární sféře*. Praha: NÚOV, 2006. 38 s.
- KALOUSKOVÁ, P., VOJTĚCH, J. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – souhrnný pohled*. Praha: NÚOV, 2008. 44 s.
- KOUCKÝ, J., ZELENKA, M. *Uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce: expertní studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 37 s.
- LINHARTOVÁ, D., DANIELOVÁ, L., MÁCHAL, P. (ed.). *Vybrané problémy celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. Brno: Konvoj, 2010. 102 s. ISBN 978-80-7302-160-3.
- MATĚJŮ, P., et al. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 76 s. ISBN 978-80-254-4519-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.
- SKÁCELOVÁ, P., VOJTĚCH, J. *Názory pracovníků úřadů práce na uplatnění absolventů škol v období ekonomické krize*. Praha: NÚOV, 2009. 33 s.
- ŠŤASTNOVÁ, P., et al. *Potřeby zaměstnavatelů z pohledu analýzy inzertní nabídky zaměstnání a názorů pracovníků personálních agentur*. Praha: NÚOV, 2008. 88 s.

ŠVEC, V. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

Výsledky zveřejněné v příspěvku jsou výstupem projektu „Inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol v kombinované formě studia“ (č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0017), realizovaného v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory MŠMT a EU.

Rizika související s využitím moderních informačních a komunikačních technologií ve vzorku žáků základních škola středoškolských studentů

The risks associated with the use of modern information and communication technologies in a sample of primary school pupils and high school students

Petr Kachlík²⁹

Abstrakt

Moderní informační a komunikační technologie (ICT) nabízejí možnost rychlé a efektivní práce s daty, šetří čas, zkracují vzdálenosti, jsou využívány v zaměstnání, při vzdělávání, pro poučení i zábavu. Ukázalo se ale, že jejich nadužívání vykazuje rysy závislostního chování, nejsou dodržována základní etická a bezpečnostní pravidla. Byl realizován výzkum, který proběhl ve všech krajích ČR, v každém byli osloveni žáci 1 základní a studenti 1 střední školy, celkem 1072 respondentů. Bylo využito anonymního dotazníku o 35 položkách, otázky byly zaměřeny na trávení volného času, užití počítače, hraní počítačových her, surfování na internetu, osobní útoky vedené cestou ICT a jejich řešení, poskytování osobních a jiných důvěrných údajů, pohyb na sociálních sítích, závadový obsah webu.

Klíčová slova

Bezpečnost, dotazník, hra, ICT, internet, počítač, prevence, riziko, student, škola, útok, volný čas, výzkum, zneužití, žák

Abstract

Modern information and communication technologies (ICTs) enable fast and efficient work with data, time saving, shortening of distance, etc. They are used at work, training courses, studying and in leisure time. Yet the findings show that overuse of the technologies causes a kind of addictive behavior and breaking of the basic ethical and safety rules. The research was carried out in all regions of the Czech Republic analyzing the answers of primary school pupils and secondary school students, in total of 1,072 respondents. The anonymous questionnaire consisting of thirty-five items was focused

²⁹ MUDr. Petr Kachlík, Ph.D., e-mail: kachlik@ped.muni.cz, Katedra speciální pedagogiky PdF MU, Poříčí 9/11, 603 00 Brno, tel.: 549 494 886

on leisure time activities, use of computers, computer games, surfing on the Internet, ICT personal attacks and their solution, providing personal and other confidential data on social networks, offending content of websites, etc.

Key words

Security, questionnaire, game, ICT, Internet, computer, prevention, risk, school, assault, leisure, research, abuse, pupil

Informační a komunikační technologie (ICT) se velmi rychle rozšířily z vojenského a akademického prostředí mezi běžné uživatele, získaly si obrovskou oblibu, slouží nejen při výkonu zaměstnání, ale i v domácnosti a při trávení volného času (Procházka, 2010). Miliardy lidí po celém světě využívají mobilní telefony a internet ke komunikaci. Přínosem internetu pro komunikační možnosti je umožnění informační dostupnosti a prostupnosti, interaktivnost při výměně zpráv a rychlost při zprostředkování kontaktu (Vybíral, 2000; Veřtát et al., 1993).

Převratný rozvoj ICT ovlivňuje množství stránek lidského života: z jedné strany racionalizuje a usnadňuje nepřebornou řadu lidských činností, ze strany druhé poskytuje prostor pro páčání trestných činů. Dnešní děti a mládež tráví u počítače stále více času, fenoménem internetu bývají doslova pohlceny. Podle celosvětového průzkumu agentury Media Metrix z roku 2000 se došlo k závěru, že na internetu surfují v 7,6 % děti od 2 do 11 let a teenageři v 11,9 %. Z výsledků se dá předpokládat, že v ČR je více jak čtvrtina dětské internetové populace mladší 18 let. Téměř všechny děti mají v současné době přístup k internetu, část jejich života se tak odehrává ve virtuálním prostředí a ony tento fakt považují za přirozený a běžný (Co dětem hrozí na internetu [on-line], 2010).

Při práci s počítačem, jinými ICT a při pohybu na internetu hrozí dětem a dospívajícím řada rizik. K nejvýznamnějším z nich patří:

- neopatrné a bezmyšlenkovité sdělování citlivých informací (Dočekal [on-line], 2010);
- komerční využití a zneužití dat získaných především ze sociálních sítí, publikace nevhodného obsahu, tipování budoucích obětí trestné činnosti (Dědiček, 2010; Procházka [on-line], 2010);
- flaming: útočné, vulgární, urážlivé, nepřátelské jednání (Flame war [on-line], 2010);
- hacking: průnik do informačních systémů s cílem jejich prozkoumání (Jirovský, 2007);
- cracking: průnik do informačních systémů obvykle spojený s trestnou a destruktivní činností, též odstraňování a obcházení různých typů ochrany (Rychnovský, 2005);

- phishing: vylákání a zneužití osobních dat (Phishing [on-line], 2010);
- cybergrooming: manipulace, vzbuzení falešné důvěry následované vydíráním a další trestnou činností (Cyber grooming [on-line], 2010);
- kybersex: hanlivá, vulgární komunikace (text, audio, fotografie, video) sexuálního charakteru, která má různý rozsah a formy (Až 25 miliónů lidí denně provozuje kybersex [on-line], 2010);
- pedofilie: představuje nejziskovější odvětví filmového průmyslu (Milfiát, 2008; Vaníčková, 2009), na síti ji lze relativně snadno obstarat a propagovat (Weiss, 2002), děti nejsou jen jejími oběťmi, ale i vědomými či nevědomými dodavateli (Milfiát, 2008; Kožíšek, 2010; Viktora, Vokáč, 2010);
- SMS spoofing: těžko ověřitelné, podvržené SMS zprávy (Klíma, 2005; SMS Spoofing [on-line], 2010);
- malware: souhrnné označení pro šíření škodlivých kódů, jakými jsou např. viry, červi, trojské koně (Hlavenka, Samšuk, 1996; Kocman, Lohniský, 2005; Kuneš, 2006);
- spamming: nevyžádaná a masově rozesílaná sdělení zejména komerčního charakteru (Matějka, 2002);
- hoax: řetězové e-maily, které mají většinou charakter poplašných zpráv (Únos dětí v obchodním domě [on-line], 2010);
- cyberbullying (kyberšikana): násilné a ponižující aktivity jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout, není schopen účinné obrany (Vágnerová, 2004), týká se nejen dětí, ale i učitelů (Doubrava, 2010);
- cyberstalking: pronásledování, slídění s využitím ICT (Kyberstalking [on-line], 2009);
- kyberterorismus, účelová propagace násilí a agresivity směřující k prosazení zejm. náboženských a politických cílů (Jirovský, 2006);
- propagace sektářství a extrémismu: anonymita internetového prostředí umožňuje prezentaci aktivit, nábor nových členů, mobilizaci jejich sponzorů (Šmahel, 2003);
- šíření ideologie čistě konzumního způsobu života (paskultury): preference zisku, úspěchu, egoismu a moci na úkor klasického hodnotového žebříčku (Říčan, 2007);
- závislost na virtuálních drogách (netolismus či netomanie): u dětí a dospívajících vzniká rychleji než u dospělých, postihuje všechny atributy zdraví (Kalina [on-line], 2010), dominuje psychická složka (Pokorný et al., 2002), vzniku napomáhá nejistá osobnost s nízkým sebevědomím a sebehodnocením, ztrátou reálných sociálních vazeb, může se objevit i tolerance (Vágnerová, 2004; Nešpor, 2000; "Závislost" na internetu a boj proti ní [on-line], 2010).

Cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza rizikového chování a možností zneužívání informačních a komunikačních technologií ve vzorku dětí a mládeže.

Materiál a metody

K realizaci tohoto cíle byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu. Bylo využito kritické analýzy odborných tištěných a elektronických informačních zdrojů a techniky anonymního dotazníku. Samotné dotazování proběhlo v rozmezí ledna až května 2010. Nejdříve bylo kontaktováno vedení vybraných základních a středních škol, jemuž byly sděleny základní informace o výzkumu, vždy se jednalo o jednu základní a jednu střední školu v každém krajském městě republiky (podrobněji viz tab. 1 a 2). Na základních školách byl dotazník určen pouze pro žáky druhého stupně. Po získání souhlasu vybraných škol byl v každé z nich osloven pedagog, který byl pověřen rozdělením i sběrem dotazníků mezi žáky a studenty v jednotlivých třídách, většinou se jednalo o učitele, který vyučoval předmět Informatika.

Respondentům bylo rozdáno celkem 1300 anonymních nestandardizovaných dotazníků, obsahujících celkem 35 položek s uzavřenou nabídkou odpovědí, z toho 29 s možností jednoznačné volby, 6 mnohoznačné volby. Na každou školu tedy připadlo 50 dotazníků, zpět se vrátily 1072 vyplněné formuláře. Data z formulářů byla převedena do elektronické podoby, výstupy byly získány pomocí popisné statistiky za využití programu EpiInfo, v. 6.04 en (Dean et al., 1994).

Tabulka 1: Charakteristika souboru z hlediska zastoupení krajů ČR a pohlaví

Kraj ČR	Skupina respondentů					
	Dívky (n = 525)		Hoši (n = 547)		Celkem (n = 1072)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Karlovarský	45	8,6	38	6,9	83	7,7
Olomoucký	50	9,5	44	8,0	94	8,8
Plzeňský	37	7,0	46	8,4	83	7,7
Ústecký	36	6,9	43	7,9	79	7,4
Středočeský	42	8,0	60	11,0	102	9,5
Pardubický	42	8,0	43	7,9	85	7,9
Liberecký	39	7,4	40	7,3	79	7,4
Vysočina	42	7,8	42	7,7	84	7,7
Moravskoslezský	37	7,0	43	7,9	80	7,5
Jihočeský	38	7,2	33	6,0	71	6,6
Jihomoravský	40	7,6	40	7,3	80	7,5
Zlínský	38	7,2	40	7,3	78	7,3
Královéhradecký	39	7,4	35	6,4	74	6,9

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 2: Charakteristika souboru z hlediska podílu věkových kategorií a pohlaví

Věková kategorie	Skupina respondentů					
	Dívky (n = 525)		Hoši (n = 547)		Celkem (n = 1072)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
19 let a více	44	8,4	45	8,2	89	8,3
17 - 18 let	106	20,2	112	20,5	218	20,3
15 - 16 let	150	28,6	133	24,3	283	26,4
13 - 14 let	111	21,1	130	23,8	241	22,5
11 - 12 let	114	21,7	127	23,2	241	22,5

Zdroj: vlastní výzkum

Výsledky a diskuse

Výsledky jsou prezentovány pomocí tabulek absolutních a relativních četností získaných tříděním souboru dle pohlaví a doprovázených textovým komentářem. Drobné odchylky v relativních četnostech (desetiny procent) jsou způsobeny zaokrouhlováním číselných hodnot na jedno desetinné místo.

Tabulka 3: Celkový čas strávený u počítače během týdne

Čas strávený týdně u počítače	Skupina respondentů					
	Dívky (n = 525)		Hoši (n = 547)		Celkem (n = 1072)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
méně než 2 hodiny	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3 - 5 hodin	16	3,0	3	0,5	19	1,8
6 -10 hodin	44	8,4	17	3,1	61	5,7
11 -15 hodin	100	19,0	58	10,6	158	14,7
16 - 20 hodin	152	29,0	159	29,1	311	29,0
více jak 20 hodin	213	40,6	310	56,7	523	48,8

Zdroj: vlastní výzkum

Celkově téměř polovina respondentů tráví u počítače více jak 20 hodin týdně, z toho je 41 % dívek a 57 % hochů. Méně jak 2 hodiny týdně prakticky nikdo z respondentů neuvedl.

Tabulka 4: Čas strávený týdně při hraní počítačových her

Čas strávený týdně hraním počítačových her	Skupina respondentů					
	Dívky (n = 525)		Hoši (n = 547)		Celkem (n = 1072)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
méně než 2 hodiny	156	29,7	60	11,0	216	20,1
3 - 5 hodin	106	20,2	154	28,2	260	24,3
6 -10 hodin	30	5,7	132	24,1	162	15,1
11 -15 hodin	14	2,7	82	15,0	96	9,0
16 - 20 hodin	8	1,5	39	7,1	47	4,4
více jak 20 hodin	13	2,5	55	10,1	68	6,3
hry na počítači nehrají	198	37,7	25	4,6	223	20,8

Zdroj: vlastní výzkum

Celkově respondenti hrají nejčastěji počítačové hry 3-5 hodin týdně (čtvrtina). Počítačové hry vůbec nehraje 38 % dívek; 28 % hochů hraje nejčastěji 3 až 5 hodin týdně. Z tab. 4 je patrné, že chlapci celkově hrají počítačové hry daleko častěji než dívky.

Tabulka 5: Čas strávený týdně surfováním na internetu

Čas strávený týdně surfováním na internetu	Skupina respondentů					
	Dívky (n = 525)		Hoši (n = 547)		Celkem (n = 1072)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
méně než 2 hodiny	19	3,6	2	0,4	21	2,0
3 - 5 hodin	54	10,3	34	6,2	88	8,2
6 -10 hodin	90	17,1	63	11,5	153	14,3
11 -15 hodin	110	21,0	118	21,6	228	21,3
16 - 20 hodin	107	20,4	132	24,1	239	22,3
více jak 20 hodin	143	27,2	197	36,0	340	31,7
vůbec nesurfují	2	0,4	1	0,2	3	0,3

Zdroj: vlastní výzkum

Celkově 32 % respondentů nejčastěji surfují na internetu více jak 20 hodin týdně; z toho jde o 27 % dívek 36 % hochů.

Na otázku, zda rodičům vadí trávení volného času dětí u počítače, odpovědělo pozitivně celkem 47 % respondentů; z toho byla 54 % dívek a 40 % hochů. Na otázku, zda rodiče kontrolují, na jaké stránky se na internetu děti dívají, odpovědělo pozitivně celkem 12 % respondentů; z toho bylo 21 % dívek a 5 % hochů. Rodiče nejčastěji kontrolují své děti ve věku mezi 11.-12. rokem.

Tabulka 6: Čas strávený týdně komunikací na sociálních sítích

Čas strávený týdně komunikací na sociálních sítích	Skupina respondentů					
	Dívky (n = 525)		Hoši (n = 547)		Celkem (n = 1072)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
méně než 2 hodiny	2	0,4	2	0,4	4	0,4
3 - 5 hodin	20	3,8	16	2,9	36	3,4
6 -10 hodin	60	11,4	30	5,5	90	8,4
11 -15 hodin	96	18,3	102	18,6	198	18,5
16 - 20 hodin	113	21,5	136	24,9	249	23,2
více jak 20 hodin	187	35,6	247	45,2	434	40,5
takto nekomunikují	47	9,0	14	2,6	61	5,7

Zdroj: vlastní výzkum

Respondenti nejčastěji komunikují na sociálních sítích více jak 20 hodin týdně, což zmínilo 40 % souboru. Jde o 36 % dívek a 45 % hochů. Sociální sítě ke komunikaci vůbec nevyužívá celkem 6 % respondentů, z toho je 9 % dívek a 3 % hochů.

Tabulka 7: Ataky přes ICT (možno více odpovědí)

Setkání s atakou přes mobilní telefon a počítač	Skupina respondentů					
	Dívky		Hoši		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
vyhrožování	35	6,7	56	10,2	91	8,5
zasměšňování	71	13,5	86	15,7	157	14,6
urážení	76	14,5	84	15,4	160	14,9
zneužití účtu	54	10,3	57	10,4	111	10,4
foto, video, hlas	201	38,3	203	37,1	404	37,7

Zdroj: vlastní výzkum

Respondenti se setkali se všemi nabízenými možnostmi ataků cestou ICT. Nejčastěji se jednalo o zneužití fotografií, video- a audiozáznamů zachycujících trapné či choullostivé situace a jejich prezentaci na některé ze sociálních sítí nebo webovém portálu. Častěji byly oběti útoku prostřednictvím ICT vystaveny zasměšňování a urážkám. V celém souboru se s touto formou úroku setkalo 86 % respondentů, 83 % dívek a 89 % hochů.

Tabulka 8: Řešení ataků vedených cestou ICT s rodiči (možno více odpovědí)

Řešení uvedených problémů s rodiči	Skupina respondentů					
	Dívky		Hoši		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
vyhrožování	7	1,3	13	2,4	20	1,9
urážení	21	4,0	21	3,8	42	3,9
zasměšňování	31	5,9	26	4,8	57	5,3
zneužití účtu	21	4,0	27	4,9	48	4,5

Zdroj: vlastní výzkum

Společně s rodiči řešilo útoky cestou ICT 16 % respondentů, 15 % dívek a 16 % hochů. Nejčastěji se jednalo o zasměšňování a zneužití účtu na sociální síti.

V případě, že by respondenti znali osobu pouze krátce a jen z komunikace po internetu, prozradili by jí nejčastěji své jméno (celkem 74 %, 73 % dívek a 23 % chlapců), dále číslo Skypu a ICQ (celkem 24 % souboru, 24 % dívek a 25 % chlapců). Nikdo z respondentů by neprozradil heslo ke svému e-mailovému účtu a PIN kód své kreditní karty.

Po roční známosti pouze z komunikace po internetu by situace vypadala obdobně: respondenti by nejčastěji prozradili své jméno (celkem 90 % osob, 89 % dívek a 92 % chlapců). Druhou nejčastěji sdělenou informací by bylo číslo Skypu a ICQ (74 % osob, 74 % dívek, stejně chlapců). Opět by nikdo z respondentů neprozradil heslo ke svému e-mailovému účtu a PIN kód své kreditní karty.

Respondenti by svému komunikačnímu partnerovi, jehož znají pouze po internetu, za úplatu (dárek, peníze) nejčastěji prozradili své jméno (72 % osob, 71 % dívek a 72 % chlapců). Druhou nejčastěji zveřejněnou informací by představovalo číslo Skypu a ICQ (celkem 27 % osob, 25 % dívek a 29 % chlapců). Nikdo z respondentů by neprozradil heslo ke svému e-mailovému účtu a PIN kód své kreditní karty.

Řada oslovených dětí se již setkala s obtěžováním intimního charakteru. Fotografie, kde je někdo částečně svlečený nebo nahý, dostalo celkem 18 % respondentů, 19 % dívek a 17 % chlapců. Sexuálně laděnou zprávu dostalo celkem 40 % respondentů, 38 % dívek a 42 % chlapců. S rostoucím věkem stoupá i obtěžování intimního charakteru (sexuálně laděnou zprávu dostalo 20 % dětí ve věku 11-12 let, více než 3krát tolik osob ve věku nad 18 let, choulostivé foto obdrželo 8 % 11-12letých dětí, 35 % osob na prahu právní dospělosti).

Na schůzku dohodnutou cestou internetu by šlo celkem 22 % respondentů, 20 % dívek a 23 % chlapců. Dle věkové kategorie by se schůzkou nejčastěji souhlasili respondenti ve věku od 17 do 18 let (celkem 34 %). Dívky by se s plánovanou schůzkou nejčastěji svěřily rodičům (39 %), hoši kamarádovi (32 %). Pravdu o sobě na internetu píše celkem pětina respondentů, 19 % dívek a 22 % chlapců. Tři čtvrtiny respondentů vystupují pod přezdívkou, obdobně při třídění dle pohlaví.

Prosbu o mlčení týkající se osoby - „že si spolu píšeme“ - obdrželo celkem 22 % respondentů, 21 % dívek a 24 % chlapců. Nejčastěji šlo o děti ve věkové skupině 15-16 let. Prosbu o mlčení týkající se obsahu - „co si spolu píšeme“ - obdrželo celkem 20 % respondentů, 21 % dívek a 19 % chlapců. Opět šlo nejčastěji o děti ve věkové skupině 15-16 let.

Kromě 1 dívky prakticky všichni respondenti znají Facebook. Druhým nejznámějším portálem je YouTube (celkem 99 %, z toho 98 % dívek a téměř 100 % chlapců). Nejméně známým portálem mezi respondenty je MySpace - uvedlo jej celkem 40 % osob, z toho 38 % dívek a 44 % chlapců. Nejvíce respondentů má založeno svůj účet na Facebooku - celkem 91 % osob, z toho 88 % dívek a 94 % chlapců. Nejméně respondentů má založeno svůj účet na portálu MySpace - 5 % osob, jde o 5 % dívek a stejně chlapců. U chlapců je druhým preferovaným portálem, kde mají založen svůj účet, YouTube, uvedla jej 42 %. Obdobně děvčata uvedla jakou druhou možnost portál Líbímseti (36 %). Ve věkové kategorii od 11 do 12 let má založen svůj účet na Facebooku téměř 100 % respondentů. Alespoň jeden z portálů, kde lze nahlásit závadový obsah, zná čtvrtina respondentů, jde o 26 % dívek a 25 % chlapců. Nejlépe informovaní jsou respondenti ve věkové kategorii od 15 do 16 let (celkem 25 %).

Z pohledu trávení volného času nejvíce dětí sportuje 3-5 hodin týdně (třetina respondentů). Dívky sportují opět nejčastěji 3-5 hodin týdně (77 %), chlapci 6-10 hodin týdně (62 %). Dívky nejčastěji navštěvují dva zájmové kroužky (22 %), do žádného zájmového kroužku jich nechodí 31 %. Hoši nejčastěji navštěvují 1 zájmový kroužek (48 %), zatímco do žádného kroužku jich nechodí 30 %. Častý pocit nudy uvedlo celkem 20 % respondentů, z toho byla 24 % dívek a 17 % chlapců. Většinu volného času tráví doma samo celkem 27 % respondentů, z toho bylo 30 % dívek a 25 % chlapců. Nespokojenost se svým volným časem zmínilo celkem 24 % oslovených, z toho 25 % dívek a 23 % chlapců.

V prevenci rizikového chování dětí a dospívajících hraje stěžejní roli rodina, jež poskytuje zázemí potřebné ke společenské seberealizaci, je zdrojem zkušeností a vzorců chování, které nemůžeme získat v jiném prostředí (Fischer, Škoda, 2009). Rodina je klíčovým faktorem pro predikci rizikového chování, jako prevence rizikového vývoje se zdůrazňuje otevřená komunikace a význam pozitivních emočních vztahů, i zda a jaké jsou vztahy mezi rodiči a školou (Macek, 1999).

Z pohledu transformace školního systému v návaznosti na procesy evropské integrace je zřejmé, že v současné době je potřeba reformovat vzdělávací programy na všech úrovních edukace na základě požadavků sociálně - tržní ekonomiky a připravit mladé lidi na možnost vstupu na flexibilní trh práce Evropské unie s dynamickými komunikačními dovednostmi a poznatky o využití moderních technologií včetně internetu (Lokšová, Lokša, 2003). Značnou část znalostí v oblasti ICT získávají děti ve škole. Mění se výukové cíle, přizpůsobují se Školní vzdělávací programy a v konečném důsledku i celkové úlohy škol. Orientovat se ve světě informací, získat elementární dovednosti v ovládání výpočetní techniky a dosáhnout základní úrovně gramotnosti v užívání moderních technologií dokážou děti již od základních škol prostřednictvím vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie, která je povinnou součástí Rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání (RVP ZV). Cílové zaměření směřuje k poznávání, porozumění digitálním médiím a všem tokům informací od samého vzniku, přenosu, zpracování až po praktické využití. Žáci se učí tvořivě myslet, porovnávat a třídit více informačních zdrojů, respektovat práva k duševnímu vlastnictví. Stěžejním cílem je zaujetí odpovědného, etického přístupu k nevhodným obsahům vyskytujícím se na internetu či jiných médiích (Vítková, 2004; RVP ZV, 2010).

Volným časem je myšlen čas, v němž si dítě může svobodně, na základě své nálady, zájmu a pocitu, volit činnost, jakou samo chce (Pávková et al., 2001). Každou volnočasovou aktivitu u dětí a mládeže nelze považovat za prevenci, je třeba vybírat a podporovat takové programy a koncepce, které budou plnit funkce regenerační, relaxační, výchovné, sociálně preventivní a kompenzační. V životě dětí i mládeže s nástupem ICT došlo v oblasti volného času ke změnám. Sport a kultura se zkomercializovaly, dominantními médii se staly CD/DVD, internet, televize, poslech reprodukováné hudby. Mnoho dětí neví, jak smysluplně využít svůj volný čas, proto podléhají nudě a vlastní aktivity nahrazují televize a video (Viehoffová, Reuysová, 2000). V životě dětí a mládeže hrají digitální média důležitou roli a bylo by špatné jim je zakazovat či jiným způsobem zatracovat. Čím jsou děti mladší a nevyzrálejší, tím větší mají média vliv na utváření jejich názorů a postojů. Nejzdravějšími volnočasovými aktivitami jsou sportovní a pohybové, které naplňují v mnoha oblastech zdravý životní styl, rozvíjejí socializaci a celou osobnost mladých lidí. Kvalitně vyplněný volný čas samozřejmě nevyřeší vše, ale snižuje pravděpodobnost, že dítě „sklouzne“ k nežádoucím jevům spojeným s ICT a k sociálně patologickým jevům všeobecně, zároveň zvyšuje šanci, že dítě bude v něčem úspěšné. Při vytváření volnočasových aktivit není důležité množství, ale jejich skladba a kvalita (Hájek et al., 2008).

Bednář (2006) a Kühnelová (2011) uvádějí několik základních pravidel dodržení počítačové bezpečnosti:

- nestahovat žádné ilegální programy;
- používat legální a aktualizovaný operační systém, oficiální webové prohlížeče;
- neotevírat e-maily a přílohy, které nebyly vyžádány, pocházejí z neznámých adres;
- vždy řádně prostudovat výstrahy a další zprávy, které souvisejí s činností počítače;
- nenavštěvovat problematické/závadové stránky;
- pro různé služby používat různá hesla, delší, se speciálními znaky;
- po skončení práce s webovými aplikacemi se řádně odhlásit a uzavřít všechna okna prohlížeče;
- do registračních formulářů zadávat minimum osobních informací;
- nikomu, jehož identitou si nejsme jisti, nesdělovat žádné osobní informace.

Cenzura obsahu internetu je sice v omezené míře možná, váže však značné technické a lidské kapacity, v globálním měřítku je prakticky neproveditelná. Rozumná míra dohledu na straně rodičů dětí a dospívajících je ale realizovatelná a žádoucí. Nejjednodušší je stanovení a kontrola "pravidel hry". Internetové prohlížeče, ev. operační systém mají také možnost nastavení dětské pojistky, lze rovněž využít nástrojů třetích stran. V každém případě je vhodné, aby rodiče s dítětem takovou skutečnost předem probrali. Rovněž je vhodné, aby se rodiče aktivně zajímali o to, co jejich potomek na počítači a na internetu dělá, jak využívá svůj mobilní telefon. I dítě má právo na své soukromí, je proto potřebné chovat se taktně, nezničit důvěru vzájemného vztahu a otevřenost komunikace (Elliottová, 2000; Hlídací pes 2002 [on-line], 2010).

Děti nejsou jen obětmi poškozenými zneužitím ICT, ale samy aktivně mohou takovým situacím napomáhat. Řada z nich dobře zná "svou taxu", kterou mohou žádat za intimní fotografie, osobní schůzky nebo různé sexuální aktivity. Každé svolení s komunikací přes webovou kameru nebo dokonce s osobní schůzkou je pro dítě potenciálně nebezpečné a mělo by být rázně odmítnuto. Každá nečekaná, nepříjemná nebo nezvyklá situace, která se dítěti přihodí při manipulaci s ICT, by měla být s důvěrou automaticky probrána s rodiči nebo jinou dospělou osobou dítěti blízkou (zákonný zástupce, pedagog, vychovatel).

Zanedbatelné není ani porušování autorských práv, jehož se dopouštějí osoby, které na internetu nelegálně vystaví a umožní šíření audiovizuálních děl a počítačových programů, ev. provedou odstranění ochrany v těchto souborech. Vlastní stažení takového obsahu uživatelem (zejména v případě zvuku a videa) obvykle trestné není, avšak jde o pohyb v "šedé zóně".

Příliš časté a dlouhodobé používání ICT může kromě závislosti generovat i řadu dalších problémů (prokrastinaci, poruchy v přímé komunikaci, narušení pitného

a výživového režimu, vyšší statickou zátěž páteře, rukou, namáhání zraku, zhoršení krevního oběhu, nadváhu nebo obezitu).

Závěr

Byla realizována anonymní dotazníková studie na vzorku 1072 respondentů-žáků a studentů druhého stupně vybraných základních a středních škol ze všech krajů ČR.

Téměř polovina respondentů tráví u počítače více jak 20 hodin týdně, třetina surfuje na internetu více jak 20 hodin týdně. Nejčastější doba, kterou respondenti věnují hraní počítačových her, činí 3-5 hodin týdně, takto se chová čtvrtina souboru. Pětina oslovených počítačové hry vůbec nehraje. Na sociálních sítích se respondenti nejčastěji pohybují více jak 20 hodin týdně (uvedlo 40 % souboru), tímto způsobem vůbec nekomunikuje 6 % vzorku.

Respondenti se setkali se všemi zásadními možnostmi ataků cestou ICT, zejména se jednalo o zneužití choullostivých obrazových a zvukových záznamů. Oběti útoku prostřednictvím ICT byly vystaveny především zesměšňování a urážkám, což uvedlo 86 % celého souboru. Jen 16 % oslovených dětí řešilo útoky cestou ICT společně s rodiči. Rodičům téměř poloviny dotazovaných vadí trávení volného času jejich potomků u počítače. Pouhých 13 % dětí většinou ve věku 11-12 let rodiče kontrolují, co na počítači a internetu dělají.

Téměř tři čtvrtiny respondentů by po krátké a výlučně internetové známosti prozradily komunikačnímu partnerovi své jméno, čtvrtina pak i číslo Skypu a ICQ. Obdobně by situace vypadala po roční neosobní známosti, kdy by své jméno zveřejnilo 90 % dotazovaných, číslo Skypu nebo ICQ téměř tři čtvrtiny. Tytéž informace by děti byly ochotné poskytnout i za úplatu... Nikdo z respondentů by neprozradil heslo ke svému e-mailovému účtu a PIN kód své kreditní karty. Pětina respondentů o sobě na internetu zveřejňuje pravdivé údaje, tři čtvrtiny vystupují pod přezdívkou.

Přibližně pětina dětí se již setkala s obtěžováním intimního charakteru spojeným s obdržením choullostivé fotografie. Sexuálně laděnou zprávu dostalo přibližně 40 % souboru. Pětina oslovených nejčastěji ve věku 17-18 let by šla na schůzku dohodnutou přes internet. Dívky by o této schůzce informovaly rodiče, hoši kamaráda. Pětina dospívajících ve věku 15-16 let obdržela prosbu o mlčení týkající se komunikačního partnera nebo obsahu komunikace.

Prakticky všichni respondenti znají Facebook, téměř všichni portál YouTube. Nejvíce oslovených (92 %) má založen účet na sociální síti Facebook. Čtvrtina dětí a dospívajících ví, kde na internetu je možné nahlásit závadový obsah.

Internet nabízí demokratické prostředí s minimálními omezeními, které se stále rozvíjí a roste. Abychom dokázali plně využít jeho potenciálu a nebyli přitom poškozeni,

je nezbytné se neustále vzdělávat o způsobech efektivního vyhledávání a práce s informacemi, ale také o vlastní ochraně před hrozbami, které jsou se sítí a s dalšími ICT spojeny. Těžiště preventivního působení leží zprvu na bedrech rodiny a školy, později na osobní zodpovědnosti každého uživatele ICT za své chování.

Literatura

Až 25 miliónů lidí provozuje kybersex [on-line]. Novinky.cz, 2010. [cit. 2010-07-28] Dostupné na WWW: <<http://www.novinky.cz/zena/vztahy-a-sex/208163-az-25-milionu-lidi-denne-provozuje-kybersex.html>>.

BEDNÁŘ, V. *Alternativní webové prohlížeče: Firefox, Opera, Mozilla, Maxthon a další*. 1.vyd. Brno: Computer Press, 2006. 168 s. ISBN 978-80-251-0566-0.

Co dětem hrozí na internetu [on-line]. Slunečnice, 2010. [cit. 2010-07-08] Dostupné na WWW: <<http://www.slunecnice.cz/special/bezpecnost-deti/>>.

Cyber grooming [on-line]. WikipedieE, otevřená encyklopedie. [cit. 2010-07-30] Dostupné na WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Cyber_grooming>.

DEAN, A.G. et al. *Epi Info, Version 6: Word processing, database, and statistics program for epidemiology on microcomputers*. 1st Ed. Atlanta: CDC, 1994, 347 s.

DĚDIČEK, D. *333 tipů a triků pro Facebook*. 1.vyd. Brno: Computer Press, 2010. 240 s. ISBN 978-80-251-2963-0.

DOČEKAL, D. *Rizika sociálních sítí a Webu 3.0 v praxi* [on-line]. LUPA, server o českém internetu, 2010. [cit. 2010-07-28] Dostupné na WWW: <<http://www.lupa.cz/clanky/rizika-socialnich-siti-a-webu-3-0-v-praxi/>>.

DOUBRAVA, L. Osmdesát procent obětí kyberšikany zná agresora. *Učitelské noviny*, 2010, roč. 113, č. 8, s. 7.

ELLIOTTOVÁ, M. *Jak ochránit své dítě: násilí a pornografie na obrazovce, sexuální zneužití, šikanování, hazardní hráčství, únos, drogy a alkohol*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 160 s. ISBN 80-7178-419-2.

FISCHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3.

Flame war [on-line]. WikipedieE, otevřená encyklopedie. [cit. 2010-07-30] Dostupné na WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Flame_war>.

- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HLAVENKA, J., SAMŠUK, P. *První kroky s počítačem*. 3. vyd. Praha: Computer Press, 1986. 105 s. ISBN 80-85896-50-8.
- Hlídací pes 2002 2.04* [on-line]. Slunečnice, 2010. [cit. 2010-07-08] Dostupné na WWW: <<http://www.slunecnice.cz/sw/hlidaci-pes/>>.
- JIROVSKÝ, V. *Kybernetická kriminalita: nejen o hackingu, crackingu, virech a trojských koních bez tajemství*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 288 s. ISBN 978-80-247-1561-2.
- KLÍMA, V. Jak poslat SMS jménem jiného mobilu – možnosti zneužití nasnadě. *Crypto-World: Informační sešit GCUCMP*, 2005, roč. X., č. 9., s. 5. ISSN 1801-2140.
- KOCMAN, R., LOHNISKÝ, J. *Jak se bránit virům, spamu a spyware*. 1.vyd. Brno: CP Books, 2005. 148 s. ISBN 80-251-0793-0.
- KUNEŠ, J. *Skype: Telefonujeme přes Internet*. 2. vyd. Brno: Computer Press, 2006. 103 s. ISBN 80-251-1002-8.
- KÜHNELOVÁ, J. *Nebezpečnost a zneužívání informačních a komunikačních technologií u dětí a mládeže*. Diplomové práce. Brno: PdF MU, 2011, 114 s.+přílohy. ISBN-. Vedoucí: MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.
- Kyberstalking: Stalking, pracovní listy* [on-line], 2009. Cit. [cit. 2010-07-08] Dostupné na WWW: <<http://www.zshrdlicky.cz/kybersta.pdf>>.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.
- MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-384-X.
- MATĚJKA, M. *Počítačová kriminalita*. 1.vyd. Praha: Computer Press, 2002. 106 s. ISBN 80-7226-419-2.
- MILFIÁT, R. *Komerční sexualizované násilí na dětech: prostituce, pornografie, obchod*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-320-8.
- NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. 1. vyd, Praha: Portál, 2000. 152 s. ISBN 80-7178-432-X.
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času:teorie, praxe a perspektivisty mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. 229 s. ISBN 80-7178-569-5.

- Phishing* [on-line]. WikipedieE, otevřená encyklopedie. [cit. 2010-07-30] Dostupné na WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Phishing>>.
- POKORNÝ, V., TELCOVÁ, J., TOMKO, A. *Patologické závislosti*. 2.vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2002. 194 s. ISBN 80-86568-02-04.
- PROCHÁZKA, D. *První kroky s internetem*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 112 s. ISBN 978-80-247-3255-8.
- PROCHÁZKA, D. *Rizika sociálních sítí jsou značná* [on-line]. [cit. 2010-07-30] Dostupné na WWW: <<http://www.dsl.cz/clanek/1929-rizika-socialnich-siti-jsou-znacna>>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [on-line]. MŠMT, 2010. [cit. 2010-07-30] Dostupné na WWW: <http://www.cpkp.cz/evropskyobcan/manual/pdf/schvalena_verze_rvpvz.pdf>.
- RYCHNOVSKÝ, L. Počítačová bezpečnost. *Zpravodaj ÚVT MU*, 2005, roč. XVI, č. 1, s. 13-16. ISSN 1212-0901.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 328 s. ISBN 978-80-7367-312-3.
- SMS spoofing* [on-line]. ŽenaX, 2008. [cit. 2010-07-28] Dostupné na WWW: <http://www.zenax.cz/sms_spoofing_8445.htm>.
- ŠMAHEL, D. *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. 1.vyd. Praha: TRITON, 2003. 158 s. ISBN 80-7254-360-1.
- Únos dětí v obchodním domě* [on-line]. Hoax, 2000-2010. [cit. 2010-07-28] Dostupné na WWW: <<http://www.hoax.cz/hoax/unos-deti-v-obchodnim-dome/>>.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
- VANÍČKOVÁ, E. *Interpersonální násilí na dětech*. 1.vyd. Praha: Úřad vlády ČR. 2009. 37 s. ISBN 978-80-7440-001-8.
- VEŘTÁT, S., STRNAD, M., JIMEL, J. *Encyklopedie o počítačích*. 1. vyd. Praha: Grada, 1993. 216 s. ISBN 80-7169-005-8.
- VIEHOFFOVÁ, H., REUYSOVÁ, E. *Jak s dětmi trávit volný čas: náměty, nápady, návody pro děti od 4 do 14 let*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-412-5.
- VIKTORA, A., VOKÁČ, M. Děti se na webu prodávají samy, varuje policie. *Mladá fronta DNES*, 15. 11. 2010, roč. XXI/264, s. A1, A6.

VÍTKOVÁ, M. et al. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2.

WEISS, P. *Sexuální deviace: klasifikace, diagnostika a léčba*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 360 s. ISBN 80-7178-634-9.

„Závislost“ na internetu a boj proti ní [on-line]. Slunečnice, 2010. [cit. 2010-07-08]
Dostupné na WWW: <<http://www.slunecnice.cz/special/bezpecnost-deti/zavislost-na-internetu-a-boj-proti-ni/>>.

Dedikace:

Tento výzkum přímo souvisí s náplní výzkumného záměru Pedagogické fakulty MU na období 2005-2010 "Škola a zdraví pro 21. století", identifikační číslo MSM0021622421, vedoucího řešitele prof. PhDr. Evžena Řehulky, CSc.

Autor děkuje paní Mgr. Jiřině Kuhnelové za laskavé svolení využít data získaná v rámci realizace její diplomové práce.

Využití videotréninku v profesní přípravě studentů učitelství biologie

Video training in preparing of biology teacher training

Jiřina Kolková³⁰

Abstrakt

Videotrénink představuje moderní metodu pro nácvik a osvojování efektivní komunikace a prezentačních dovedností často využívanou v manažerských kurzech. Poskytnutá zpětná vazba o pozitivě i úskalích projevu je více než silným zážitkem, a nejen proto se nabízí využít videotrénink i v přípravě studentů učitelství, a tím rozvíjet jejich profesní dovednosti. Prostřednictvím videonahrávky posluchači získají důležitou zpětnou vazbu před vlastní praxí; objeví a analyzují své silné stránky včetně skrytých a mohou zapracovat na slabých, které by mohly sehrávat významnou roli ve výuce. Jako klíčoví činitelé jsou v rámci tohoto příspěvku sledováni studenti učitelství biologie pro SŠ v rámci předmětů Aktivizační metody a formy výuky přírodovědných předmětů na PřF UK v Praze.

Klíčová slova

Učitelství biologie, videotrénink, výuka biologie, efektivní komunikace

Abstract

Video training represents a modern method usually used in management courses to practice the development of effective communication and presentation skills. The strengths of the feedback enable its involving into the teachers' training to help develop professional teaching strategies. The recording provides the students with information about their strengths and areas of improvement the student should work on. The paper focuses on the students of biology teacher training within the subject of Activating Methods and Forms of Teaching in Science Subjects at Charles University in Prague, Faculty of Natural Science.

Key Words

Teacher Training, Video Training, Biology Lessons, Effective Communication

³⁰ RNDr. Jiřina Kolková, Katedra učitelství a didaktiky biologie PřF UK v Praze, Viničná 7, 127 43 Praha, jirina.kolkova@natur.cuni.cz

Profesní příprava učitelů představuje v moderní společnosti jeden z klíčových momentů vzdělávání, který v optimálním případě neustále reaguje na aktuální požadavky společnosti; právě učitelé mají v rukách velmi důležité nástroje, pomocí kterých mohou utvářet a formovat žáky a dospívající mládež. Požadavky na profil absolventa střední školy se za posledních několik desítek let významně posunuly; od absolventa, který disponoval jednak řadou pamětně nabytých znalostí a vědomostí, které často pro vlastní praxi a budoucí povolání nebyly nezbytně nutné a potřebné, přesto manuálně velmi zručného, což se výrazně projevovalo například v laboratorních a praktických cvičeních v rámci přírodovědných předmětů, k absolventu, který se díky masivnímu rozšíření internetu do domácností i školní výuky - a díky médiím vůbec - orientuje poměrně zdatně v záplavě informací; na základě takto získaných dat vyhledává další, obstojně vyvozuje závěry, díky sociálním sítím okamžitě komunikuje a diskutuje s vrstevníky daný problém, nicméně již často neřeší relevantnost a pravdivost získaných dat a dovednostním umem si s dříve narozeným absolventem v mnohém také nezadá – viz výše zmíněná laboratorní a praktická cvičení.

Měnicí se požadavky a nároky na jedince vyžadují tedy nutně i adekvátní změny ve vzdělávání, na které proto musí také reagovat pregraduální a postgraduální příprava učitelů. Znalost různých metod a forem výuky představuje významný krok, jak inovovat výuku, reagovat na nové trendy a zájmy současných teenagerů a přiblížit výuku a aktuální témata blíže žákům.

Jako vhodné se ukazuje provádět u studentů učitelství před vlastní praxi tzv. videotrénink, neboť prostřednictvím videonahrávky posluchači získají důležitou zpětnou vazbu o způsobu jejich projevu, vhodnosti využívání zvolených metod a forem výuky; v neposlední řadě objeví a analyzují své silné stránky včetně skrytých a mohou zapracovat na slabých, které by mohly sehrávat významnou roli při vedení výuky na škole.

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je informovat o využívání videotréninku v pregraduální přípravě studentů učitelství na PřF v Praze a doporučit jeho využívání v profesní přípravě studentů učitelství napříč spektrem vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů.

Jako dílčí cíle příspěvek definuje následující:

1. sledovat míru zařazování různých metod a forem v průběhu tří ukázkových, tréninkových vyučovacích lekcí u studentů učitelství,
2. zhodnotit význam a přínos videotréninku u studentů učitelství při nácviku realizace výuky ještě před vlastní praxí.

K prvnímu dílčímu cíli lze uvést předpoklad, že videotrénink pomůže ke zvýšení zastoupení aktivizace u sledovaných vyučovacích lekcí.

Materiál a metody

Data byla získána v průběhu letního semestru 2011 během výuky předmětů „Didaktické aspekty výuky biologie“ a „Aktivizační metody a formy výuky přírodovědných předmětů“ na PŘF UK v Praze. V rámci uvedených předmětů prošlo videotréninkem celkem 36 studentů, z nichž pro finální potřeby této práce bylo sledováno studentů sedm z druhého výše uvedeného předmětu. Zvolení studenti realizovali výuku tří připravených vyučovacích lekcí, které byly nahrávány, reflektovány a evaluovány v rámci stanovených didaktických kategorií, jež byly součástí předem vytvořeného pozorovacího archu.

Jako základní zvolenou metodou bylo využito pozorování - pozorování strukturované a přímé. V průběhu kódování byla sledována a zaznamenávána délka a četnost trvání jevu.

Po rozboru první vyučovací hodiny na základě videonahrávky proběhla v dalším dni rozvrhované výuky výuka druhé vyučovací hodiny; po jejím opětovném rozboru proběhla hodina poslední, třetí – opět v rámci rozvrhované turnusové výuky.

Úkolem každého studenta učitelství, dále „učitele“, bylo zvolit pro každou ze tří hodin adekvátní, vhodné metody a formy výuky, které by nenásilně provedly „žáky“ (zde spolužáky „učitele“, proto v příspěvku bude uváděno vedle slova „učitel“, i slovo „žák“ v uvozovkách) vyučovacích lekcí. „Učitel“ získal ihned zpětnou vazbu o výuce, neboť jej spolužáci v rámci reflexe po proběhnuté hodině hodnotili slovně a poté i pomocí čtyřbodové škály (výuka mě rozhodně bavila, celkem mě bavila, spíše mě nebavila, rozhodně mě nebavila).

Vytvořený pozorovací arch obsahoval tři základní sledované kategorie: 1. metoda, 2. forma, 3. role učitele ve výuce, jež byly dále rozčleněny do několika dalších sledovaných subkategorií – blíže viz grafy a slovní komentáře v části příspěvku věnované výsledkům.

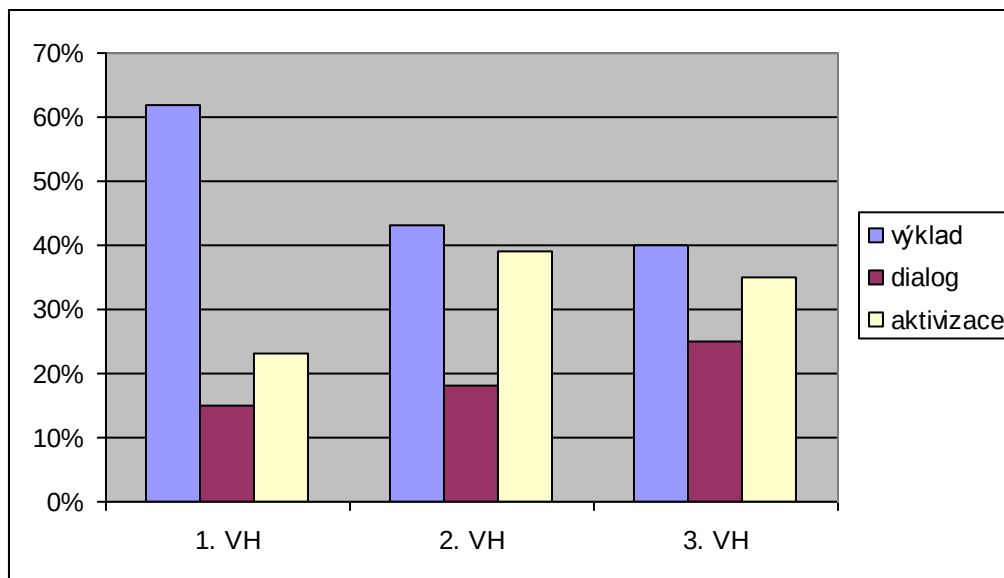
Zvolená metodika byla využita za účelem videotréninku v přípravě studentů učitelství, zejména k trénování a zařazování různých forem a metod výuky jako možné alternativy ke stále často zastoupenému výkladu a frontální výuce.

Výsledky a diskuse

Výsledky byly zpracovány do grafů, které prezentují získaná a vyhodnocená data. V rámci první kategorie nazvané metody – viz graf na obr. 1, sledovala měření v každé ze

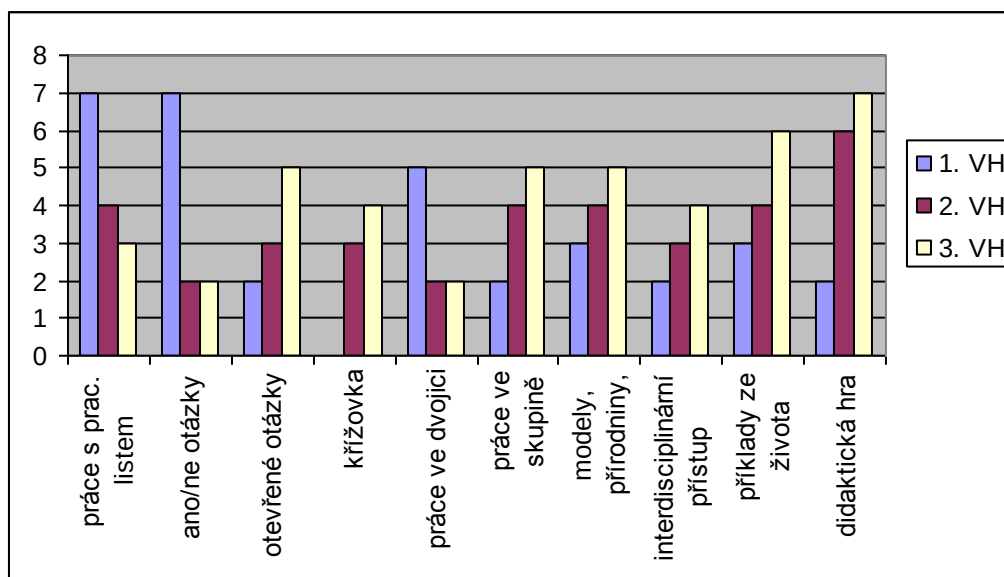
tří vyučovacích hodin u „učitele“ využití výkladu, dialogických metod a aktivizace. Dialogické metody v kontextu této práce jsou zastoupeny pouze frontálně kladenými otázkami ze strany „učitele“, proto zde nespádají do kategorie aktivizace. Aktivizace často probíhala v podobě různých didaktických her, jež se nejčastěji projevovaly v rámci organizační formy skupinové práce.

Obrázek 1: Srovnání zastoupení sledovaných metod ve výuce



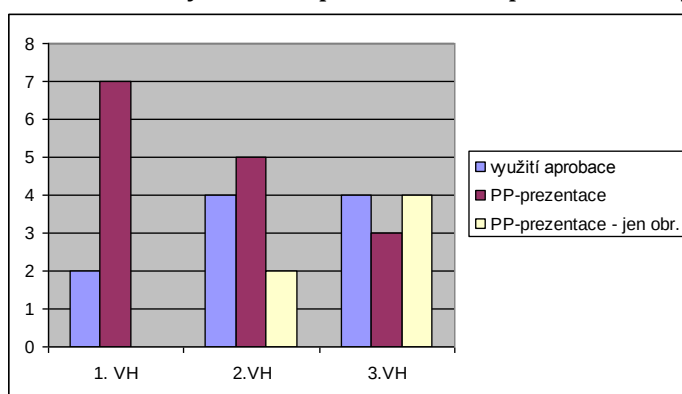
Srovnáme-li jednotlivé sledované vyučovací hodiny, zjistíme v rámci stanové 45 minutové lekce jednoznačný posun od monologických metod, nejčastěji výkladu, k metodám dialogickým. Vlastní příprava na druhou hodinu, jak vyplynulo z reflexí po proběhnutých lekcích, se „učitelům“ jevila jako velmi náročná, vhodné otázky považovali za nutné mít sepsané v rámci přípravy; „vymyslet“ otázku namísto se jim jevilo jako poměrně obtížné. Co se tvorby vlastních otázek týká, často zařazovali tzv. ano/ne otázky, které často nedoplňovali dalšími, kterými by bylo možné zjišťovat, jak „žáci“ učivo zvládli a zažili. Aktivizace se projevovala v první hodině převážně v podobě práce s pracovním listem či odpovídáním na otázky z učebnice nebo otázky napsané na PowerPointové prezentaci v rámci opakování v závěrečné fázi vyučovací hodiny. Z grafu na obrázku 2 lze vyčíst postupné přidávání a zastoupení aktivizačních metod a forem do dalších připravovaných hodin. V případě kódování jednotlivých kategorií, musel sledovaný jev nastat alespoň jednou po danou dobu v učební jednotce; u položek týkajících se otázek se muselo vyskytnout alespoň 5 otázek sledovaného typu. Dle očekávání se jako nejpestřejší projevila hodina třetí, ve které „učitelé“ již vhodně zařazovali různé aktivizační metody – viz graf na obr. 2, často kladli otevřené otázky, čímž vhodně doplňovali výklad o metody dialogické.

Obrázek 2: Aktivizace ve výuce sledovaných hodin



Z grafů na obrázku 2 a obrázku 3 je možné dále vyčíst, že se postupně měnila také role učitele v průběhu sledovaných tří hodin. „Učitelé“ postupně více využívali i přesah do svých aprobačních předmětů, kterými k biologii byla buď chemie, geografie, matematika nebo tělesná výchova, uváděli vlastní příklady z běžného života, PowerPointovou prezentaci obohatili obrázky - na úkor textu, který původně v PP-prezentaci převažoval, či dokonce v posledních hodině využívali PP-prezentaci pouze s obrázky, grafy a tabulkami. Pro oživení výkladu přidávali zařazení přírodnin, modelů a pomůcek. Dále s videotréninků vyplývá, že se „učitelé“ více odvážili chodit po třídě a méně sledovat přípravy, zvyšovala se jejich sebejistota a „žáci“ i „učitele“ hodiny díky střídání forem a metod ve výuce více bavily, což jednoznačně vyplynulo ze závěrečných reflexí vedených po každé prezentované hodině.

Obrázek 3: Využití PP-prezentací a aprobační ve výuce sledovaných hodin



Největší rozdíl u sledovaných hodin se projevil dle očekávání mezi první a třetí hodinou; ta jednoznačně vychází, co se postupného zařazování aktivizace do lekcí týká, nejlépe. Přínos videotréninků v přípravě studentů učitelství je markantní, neboť si studenti na základě shlédnuté videoukázky pojmenovali pozitiva i nedostatky, které

v dalších hodinách více či méně postupně odbourávali. Videotrénink se ukazuje také jako výhodný při osvojování nových metod a forem, které lze zařadit do výuky častěji, než je na první vyzkoušení „učení“ patrné.

Uplatňování mezipředmětových vztahů na základě interdisciplinarity, využívání druhého aprobačního předmětu a rozvoj kreativity už nemusí být jednoznačně přínos videotréninku, nicméně se ukazuje, že pokud studenti mohou shlédnout různé vyučovací hodiny, byť i svých vrstevníků - spolužáků, kteří se teprve „učí jak učit“, daří se jim pak lépe vybírat a zařazovat do vlastní připravované výuky metody a formy, na které by sami často vůbec nepřišli či o kterých nebyli přesvědčení, že je možné je využít. Spolužák jim byl tedy v tomto směru inspirací. Pokud zařazení alternativní metody a formy zvažovali, netroufli si ji do přípravy výuky zařadit. Jako argument často uváděli, že byli přesvědčení, že by alternativa v praxi neobstála, neboť ji sami nikdy na vlastní kůži neprožili.

Jako nezbytná se jeví také závěrečná reflexe a evaluace každé prezentované hodiny. Student touto cestou získává cenné informace od svých spolužáků i vedoucího asistenta výuky, což je současně učitelka biologie ze středoškolské praxe. V neposlední řadě se každý účastník kurzu učí autoreflexi a autoevaluaci, což je pro práci učitele nezbytné.

Předpoklad, že videotrénink u tří sledovaných vyučovacích hodin pomůže ke zvyšování míry zastoupení aktivizace se potvrdil. Aktivizační formy a metody byly v poslední sledované hodině zastoupeny u každého sledovaného jedince, což v první ani druhé sledované hodině u 100% zúčastněných nenastalo.

Vzhledem k charakteru pedagogického experimentu je nutné příspěvek považovat jako orientační, prvotní experiment, který bude dále podroben analýze a znovu přešetřen v další výuce v rámci další pregraduální přípravy studentů učitelství na KUDBi, PŘF UK v Praze.

Závěr

Využívání videotréninku vede k autoreflexi, autoevaluaci, dále k analýze silných a slabých stránek postupně získávaného učebního stylu sledovaného jedince; učební styl a komunikace „učitelů“ se postupně transformuje od monologických metod k dialogickým, což vede i k častějšímu zařazování a pružnějšímu využívání dalších vhodných metod a forem výuky.

Prostřednictvím videonahrávky posluchači získávají důležitou zpětnou vazbu před vlastní praxí; kromě analýzy často objeví i své silné stránky včetně těch skrytých a lépe zpracují slabé, které by mohly sehrávat podstatnou roli v pozdější praxi.

Pokud se videotrénink opakuje, sledovaný jedinec sám vnímá vlastní pokrok, díky reflexi získává větší jistotu v projevu i komunikativních dovednostech. Sledování výuky

i u svých vrstevníků, kteří se teprve „učí učit“, má svůj význam, často je důležitou inspirací pro přípravu výuku vlastní.

Videotrénink podněcuje k dalšímu sebevzdělávání, poskytuje možnost náhledu na práci učitele - i budoucího učitele, v neposlední řadě může sloužit jako nácvik komunikace a interakce mezi pedagogem a jeho žáky. Studenti učitelství se díky videotréninku učí zařazovat do výuky také různé formy a metody práce a učí se vést výuku takovým způsobem, aby určitá míra zodpovědnosti za vlastní učení přešla také na žáka, který bude do výuky pomocí aktivizace více zapojen.

Závěrem lze konstatovat, že oba dílčí cíle i cíl uvádějící do problematiky videotréninku byly naplněny, blíže diskutovány a reflektovány.

Literatura

- BIDLOVÁ, E. *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí*. In VALIŠOVÁ, A. RYMEŠ, M., RIEGEL, K. (eds.). *Rozvoj české společnosti v Evropské unii. Vol IV. Psychologie a pedagogika – Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace*. Praha: Matfyzpress, 2004, s. 89 – 98. ISBN 80-86732-35-5
- BÍLEK, M. A KOL. *Vybrané aspekty vizualizace učiva přírodovědných předmětů*. Hradec Králové: Nakladatelství Miloš Vognar, 2007, 180 s. ISBN 80-86771-21-0
- FELDER, R. *Reaching the Sekond Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education*. J. College Science Teaching, 23(5), 286-290 (1993).
- FISHER R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004, 172 s. ISBN 80-7178-966-6
- HOWARD, J. *Principles of Good Practice for Service-Learning Pedagogy*.
- Updated from the original: Community service learning in the curriculum. In J. Howard (Ed.), *Praxis 1: A faculty casebook on community service learning* (pp. 3 - 12). Ann Arbor: OCSL Press, 1993.
- KALHOUS, Z., OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister and Principál, 2007, 188 s. ISBN 80-87029-12-7
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005, 134 s. ISBN 80-210-3802-0

MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZDĚLÁVÁNÍ / UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. 142 s. ISBN 80-7178-556-3

Specifické aspekty výuky cizího jazyka pro seniory, účastníky Univerzit třetího věku – v kontextu základních činitelů didaktického procesu

Specific aspects of SENIOR foreign language TEACHING, universities of third age – in context of basic factors of educational process

Iva Koutská³¹

Abstrakt

Příspěvek se věnuje specifickým aspektům výuky cizího jazyka pro věkovou skupinu 55+, respektive specifickým výuky cizojazyčných kurzů na univerzitách třetího věku v České republice. Zabývá se hlavně rozбором základních činitelů didaktického procesu z pohledu seniora. Příspěvek vychází z vlastních zkušeností s výukou anglického a německého jazyka na Univerzitě třetího věku při UJEP Ústí nad Labem.

V současné době, kdy počet seniorů roste, je velmi podstatné podporovat nástroje k rozvíjení jedince. Vzdělávání a zvláště cizojazyčné vzdělávání poskytuje široké pole seberealizace. Je ovšem nezbytné zohledňovat i specifika, která didaktický proces u seniorů má. Tato specifika vycházejí z mnoha oblastí lidského bytí, a proto je problematika seniorského vzdělávání komplexní.

Klíčová slova

Senior, cizí jazyk, univerzita třetího věku, didaktický proces, specifické aspekty

Abstract

The paper deals with specific aspects of teaching/learning a foreign language for the age group over 55, i.e. specific aspects of foreign language teaching at Universities of the Third Age in the Czech Republic. It focuses mainly on the analysis of basic factors of an educational process from a senior's point of view. The paper is based on personal experience in teaching English and German languages at the University of the Third Age at Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem.

Nowadays the number of seniors is increasing and it is necessary to support the development of an individual. Education in general and foreign language teaching in particular represents a great opportunity for personal self-fulfilment. It is however essential to bear in mind the specific aspects of senior educational process. These

³¹ Mgr. Iva Koutská, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, iva.koutska@ujep.cz

specifics come out of many aspects of human being and therefore the problems of senior education are very complex.

Key words

Senior, foreign language, University of the Third Age, educational process, specific aspects

Ontogeneze lidské psychiky se vyvíjí v průběhu celého života a v rozvinutých zemích již vědecké výzkumy i každodenní životní realita ukázaly, že rčení „Starého psa novým kouskům nenaučíš“, je rozhodně pouze jen otřepané klišé. Vzdělávání seniorů a problematika seniorů obecně je stále častějším tématem odborných debat, což dokazuje i vyhlášení roku 2012 jako roku seniorů. V minulosti bylo hlavním tématem z hlediska vzdělávání seniorů diskuze o potřebnosti, o možných přínosech a v neposlední řadě i vymezení seniora jako takového (viz např. Mühlpachr P., Gerontopedagogika, 2009). V dnešní době ve vyspělých zemích seniorské vzdělávání má již své pevné místo, jak to dokládá dlouhodobá tradice vzdělávacích aktivit např. při univerzitách třetího věku a při chápání termínu senior existuje nepsaná dohoda, že rozsah pojmu je určen specifiky dané země či společnosti (Štěpničková, 2011).

Cíl

Cílem příspěvku je poskytnout vhled do problematiky seniorského vzdělávání, která zahrnuje znalosti z mnoha vědních oborů, je velmi moderním a diskutovaným tématem, přesto je terminologicky i názorově nejednotnou a prakticky nepopsanou oblastí. Příspěvek proto vychází z obecných didaktických poznatků, zvláště pak z Didaktiky cizích jazyků J. Hendricha.

Institucí zabývajících se vzděláváním seniorů je velká řada. Jedná se o zdravotnická zařízení, zájmové kluby, ale také např. univerzity třetího věku. V České republice však není možné získat potřebné gerontologické znalosti a metodické příručky k výuce seniorů, zvláště pak k výuce cizích jazyků u seniorů. Příručky jsou obvykle pouze součástí metodiky jednotlivých organizací/projektů viz např. příručka Metody výuky pro jazykové kurzy určené seniorům v rámci projektu Senior Language. Příspěvek si klade za cíl nastínit alespoň základní aspekty této výuky.

Materiál a metody

Text vychází v rámci své teoretické části hlavně z publikací didaktických, není zahrnuta literatura gerontologická a geriatrická. Pro kompletní shrnutí problematiky by bylo potřebné zapojit i demografické údaje, psychologické a filozofické poznatky, stejně tak aspekty etické či sociologické. Gerontopedagogika jako samostatný obor se teprve

etablují, což dokazuje např. debata od názvu viz Mühlpachr, P. (ed.), Schola Gerontologica.

Praktické postřehy jsou založeny na osobních zkušenostech s výukou kurzů angličtiny a němčiny na Univerzitě třetího věku při Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Nejedná se tedy v převážné většině o seniory umístěné v Domovech důchodců či jiných sociálních zařízeních, ani se nejedná o seniory s vážnými komplikacemi v jejich zdravotním stavu (ať už po tělesné, tak psychické stránce), jedná se o „aktivní seniory“, respektive o aktivní jedince ve věkové skupině 55+. (Věk 55+ je podmínkou pro studium na U3V UJEP, více viz u3v.ujep.cz)

Hlavní metodou je pozorování, kombinované s kvantitativní metodou dotazníkovou a statistickými metodami, které pro účely prezentace slouží hlavně k definování cílové skupiny. Ostatní metody jsou použity převážně k přehledu základních specifik u jednotlivých činitelů didaktického procesu výuky cizího jazyka u seniorů (respektive u účastníků univerzit třetího věku).

Výsledky a diskuse

Hlavní činitele cizojazyčné výuky je třeba vždy modifikovat v návaznosti na specifika seniorského vzdělávání, jestliže tedy je vzdělávání „vztah tří základních činitelů, jimiž jsou učitel, žák a učivo (srov. Stolurow, 1964) ... ale i řadou dalších faktorů, ..., jimiž jsou: cíl výuky, organizační podmínky výuky, materiální podmínky výuky a vyučovací metody a postupy“ (Storulow, 1964 v Hendrich, 1988, str. 16), pak v dílčích aspektech vždy u výuky seniorů přichází více elementů, které ji odlišují od standardního školského vzdělávání, stejně tak ale i od mimoškolního vzdělávání dospělých. Mnohé postřehy andragogické lze použít s jistou modifikací na vzdělávání seniorů, ovšem je nutné vzít v potaz věk, sociální statut, zdravotní stav, životní příběh, ... daného jedince.

Cíl

Jestliže „cíl cizojazyčné výuky zahrnuje jeho složku komunikativní (praktickou), vzdělávací a výchovnou“ (Hendrich, J. 1988, str. 16), v cizojazyčné výuce seniorů je zcela zahrnuta složka komunikativní (praktická), jelikož právě tento cíl je z pohledu seniorů nejvíce preferován. Motivací seniora ke studiu cizích jazyků je (podle účastníků U3V UJEP) schopnost „domluvit se na dovolené a neztrapnit se před vnoučaty“. Zároveň i senioři pociťují tlak moderní společnosti, která jim v mnohých ohledech nenabízí jinou možnost než cizojazyčnému pojmenování porozumět. Kromě toho na U3V UJEP navíc díky její geografické poloze vstupuje do motivací k cizojazyčnému vzdělávání i stránka použití při běžném přeshraničním styku, případně při hledání vlastních sudetoněmeckých kořenů. Nicméně stránky vzdělávací a výchovná mohou již u této věkové kategorie být předmětem diskuzí. Z pohledu celoživotního vzdělávání a celoživotního učení lze říci, že složka vzdělávací je zastoupena. Otázkou zůstává, k čemu je senior vzděláván? Zůstávají cíle

stejně tak, jako jsou definovány Společným evropským rámcem v jednotlivých úrovních? Trim J. ve své prezentaci při Sympoziu k Evropskému Dni Jazyků (Trim, 2001 v Morrow, 2004, str. 6) uvádí cíl „použití jazyka a mnohé kompetence, tj. sdílená znalost a dovednosti, které umožňují uživateli jazyka dorozumět se s ostatními.“ Tento cíl je platný pro všechny věkové skupiny, ovšem ve vytyčování dalších cílů je již patrná preference mladších, tj. žáků. Obecně platné jsou: 1. „Vývoj Evropského občanství, se vzdělaným Evropanem, který rozumí několika jazykům, je schopen se učit a cestovat do mnoha zemí, ví a má respekt k mnoha rozličným národnostem a národním kulturám“, 2. „Přesvědčení, že znalost rozličných jazyků je významný faktor v intelektuálním rozvoji, který podporuje otevřenou mysl a flexibilitu a přispívá k rozvoji dalších dovedností.“ (Morrow, 2004, str. 13). Velmi diskutabilní je ale cíl „Závazek k celoživotnímu učení, akceptování faktu, že není pravděpodobné, že škola může přesně předpovědět, které jazyky budou jejich studenti potřebovat, a proto je cílem je naučit být dobrým studentem jazyků, schopný naučit se jazyk, který budou potřebovat“ (Heyworth v Morrow, 2004, str. 13). Problémem seniorů je vnímání času, u většiny z nich není učení se jazykům vedeno dlouhodobými cíli, život už jim naznačil, které jazyky potřebovali a potřebují a škola ve výběru jazyků nehraje roli. Jestliže v primárním a sekundárním vzdělávání je výběr jazyka určen přáním rodičů, možnostmi školy či v dobách minulých výběrem státu, u seniorů jsou motivace jiné. Jistě je i cílem účastníků U3V stát se dobrým studentem, ale význam tohoto spojení je jiný, než u žáků a studentů. Stejně tak poslední z cílů zmíněných Frankem Heyworthem: „Myšlenka, že studium jazyka nabízí možnost získat nezávislost a autonomii jako učícího se, jelikož je možné se ho učit takovým způsobem, který podporuje kooperaci a další sociální hodnoty“ (Heyworth v Morrow, 2004, str. 13). Otázkou u seniorů jsou hlavně pojmy nezávislost a autonomie. Senior je většinou již velmi vyprofilovaná osoba se svými vymezenými návyky a i jako student jazyků má již své způsoby a strategie. Nezávislost a autonomii získával v průběhu celého života díky svým zkušenostem a životním prožitkům.

Učivo

Prozatím podceňovaným činitelem je učivo. „Učivo (obsah výuky) tvoří nejen jazykový materiál učebnic a učebních pomůcek, ale i informace a poznatky sdělované učitelem, jakož i všechny úkoly žáků“ (Hendrich, 1988, str. 16). U seniorů většinou v praxi nenastává obměna učiva oproti „klasické“ výuce. Je to především způsobeno praktickou neexistencí materiálů přímo pro seniory. V současné době se této oblasti v České republice věnuje série knih CP Press Angličtina pro seniory a Konverzační příručka pro seniory. (Součástí příspěvku není hodnocení těchto materiálů.) Jiným důvodem je i fakt, že výběr učiva je ve většině případů intuitivní. Kurikulum a učební osnovy jsou sestavovány jednotlivými vyučujícími na základě individuálních možností účastníků kurzu.

Učitel

Dalším aspektem, který má v rámci cizojazyčného seniorského vzdělávání jiný rozměr je učitel. „Učitel je chápán jako osobnost mající potřebné pedagogické nadání a vzdělání, spolehlivé znalosti daného cizího jazyka po stránce teoretické i praktické, přiměřené znalosti

obecně lingvistické a psycholingvistické i pedagogicko-psychologické, pedagogicko-organizační schopnosti, dovednosti a zkušenost,..., morální, volní a citové vlastnosti včetně pedagogického taktu a tvůrčího zaujetí pro pedagogickou činnost“ (Hendrich, 1988, str. 16-17). Všechny tyto charakteristiky jsou platné, ale zásadně se mění vztah mezi učitelem a účastníkem U3V. Učitel není mentorem, idolem, ikonou, ale spíš partnerem a mnohdy spíše rádcem a průvodcem. Zde ovšem podstatně záleží na věkovém rozdílu a samozřejmě na individuálních vlastnostech. Nicméně „dokonce i ve třídách dospělých, je zachován statut učitele jako autority. To je ale založeno víc na učitelově autoritě jako toho, co umí ...(jazyk jak ho naučit)“ (Ur, 1991, str. 294).

Žák

„Žákem je míněn vyučovaný jedinec kteréhokoli věku s danými schopnostmi, vlastnostmi, vědomostmi, zkušenostmi, potřebami a zájmy i ostatními předpoklady k osvojení cizího jazyka, tj. i jeho zdravotní stav fyzický a psychický, dále jeho vztah ke kolektivu třídy aj.“ (Hendrich, 1988, str. 17). Všechny výše zmíněné elementy jsou u seniorů prohloubeny dlouhodobým působením různých životních vlivů. Více než u mladších věkových skupin do výuky promlouvá zdravotní stav, méně pak vztah ke kolektivu třídy. Třída seniorů je spíše souhrnem jednotlivců než „partou kamarádů“, respektive „partou kamarádek“, protože poměr žen je v jazykových kurzech vyšší. Navíc „studium jazyka studentů-mužů je založeno na způsobu více orientovaném na cíl a výsledky, ...muži-senioři upřednostňují krátké kompaktní intenzivní kurzy“ (Dörr a kol., 2006, str. 36), což neodpovídá organizaci cizojazyčných kurzů na U3V UJEP, které jsou dlouhodobé. Zdravotní stav je významným určovatelem procesu u mužů i žen. Při výuce cizích jazyků zasahuje do všech rovin, ať už v rámci jazykových dovedností, tak v rámci jazykových znalostí. Poslech, mluvení, čtení a psaní, stejně tak výuka fonetické, grafické, morfologické, lexikologické, syntaktické, textově/diskurzivně lingvistické, pragmatické i dalších stránek jazyka jsou vždy ovlivněny a v mnohých případech limitovány individuálními zdravotními specifiky jednotlivců. Nicméně „co se týká gramatiky, výzkumy ukazují, že proces akvizice není po většinou věkem ovlivněn. Tj. děti i dospělí prochází stejnými fázemi. Procento akvizice a vlastní úroveň úspěchu se ovšem liší“ (Thornbury, 2006, str. 10). Vliv na úspěch při učení se cizímu jazyku/cizím jazykům mají různé faktory: výše zmíněný zdravotní stav (psychický i fyzický), sociální statut, motivace k učení, učební strategie a mnohé další, spojené nejen s věkem, ale i s životními zkušenostmi a znalostmi (životním příběhem). Senioři, stejně tak jako „dospělí už jeden jazyk velmi dobře znají a tento jazyk je nezbytnou součástí jejich identity,...použití nového jazyka představuje obrovské riziko: že budou špatně pochopeni, opravováni, vysmíváni, v rozpacích nebo infantilně v některých případech dokonce odmítnuti“ (McKay; Tom, 1999, str. 2). Tato situace může vyvolat strach a prakticky zabránit naučení se. Senior je zvyklý na svoji roli „staršího a moudřejšího“ a cizí jazyk je pro něj pole neznámé. Strach je ovšem neoprávněný a vychází z předsudků a klišé, jako je např. „děti se učí lépe než dospělí“ (Ur, 1991, str. 286). Výzkumy ukazují, že to není platné ve všech aspektech a zvláště ve třídách jsou dospělí úspěšnější. „Během studia druhého jazyka si musí senioři udržovat stejnou „autoritu“, kterou mají jako starší rodilí mluvčí v dané komunitě. Aby mohl být tento cíl během procesu učení realizován, je nutné ponechat seniorům autonomii v tom, co se učí a jak se to učí, což znamená, že lektor

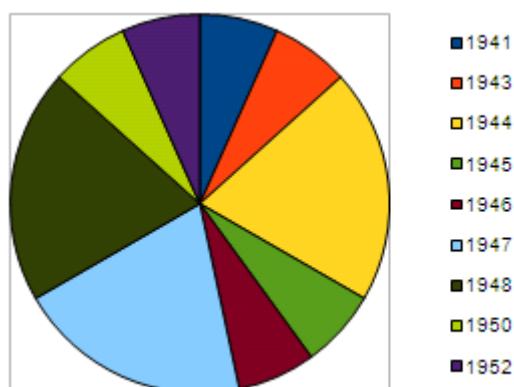
musí být „mezi“ studenty, nikoliv „nad“ nimi. Lektori musí podpořit studenty-seniory v představování si a předvádění situací rozhovorů, do kterých by mohli být zapojeni, aby si vybrali svá vlastní témata, na kterých by zahájili diskusi v cizím jazyce nebo aby se podělili o své zkušenosti, které by mohly zbytek třídy něčemu naučit...“ (Dörr a kol., 2006, str. 24).

Organizační podmínky

„Organizační podmínky se týkají všech ustanovení, která vymezují rozsah i strukturu výuky po stránce organizační, ..., učební plány, skladbu v rozvrhu, počty žáků ve skupině, dělení tříd, ale i výběr žáků, rozvržení a organizace zkoušek, organizační zabezpečení návaznosti výuky a učiva aj.“ (Hendrich, 1988, str. 17). Rozsah výuky i struktura je ovlivněna menší mírou schopnosti dlouhodobé koncentrace, vyšší únavností, podílem „mimoškolních“ aktivit, vlastním aktivním prožíváním stáří a celkovou nižší schopností zapamatování si. Rozsah je tedy pro seniory nutné strukturovat do menších, cyklicky opakujících se celků, které na sebe logicky navazují. Seniorům obecně se pracuje lépe v jasně a předem daném harmonogramu, v předvídatelné posloupnosti úkolů a témat. Problémem cizojazyčného vzdělávání je stejně jako neexistence materiálů i neexistence učebních plánů. Ačkoli je již problematice seniorského vzdělávání věnována (aspoň v západních státech) dostatečná pozornost, neexistuje kvalitní didaktické zázemí pro jednotlivé obory. Učitelé seniorů učí podle vlastního výběru a podle svých schopností získaných s výukou mladších. Prakticky není možné v současné době na českých vysokých školách vystudovat gerontopedagogiku jako samostatný studijní program a jak už bylo zmíněno výše, andragogika není řešením. Z tohoto důvodu není cizojazyčné vzdělávání jednotné a ani existence Asociace univerzit třetího věku České republiky neposkytuje v tomto směru jasnou koncepci. Metodická pomoc lektorům seniorského vzdělávání je poskytována pouze doplňkově např. na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích či na Univerzitě Palackého v Olomouci. V ostatních bodech tím, že se jedná na U3V UJEP o volnočasovou aktivitu, která není součástí žádného vyššího celku (jako je např. studijní program), nelze situaci hodnotit klasickou terminologií. U skladby v rozvrhu se nejedná o návaznost na jiné předměty (mezipředmětové vztahy jsou v této souvislosti nerelevantní), ale spíše o umístění v rámci dne, kdy se na U3V UJEP ukazuje, že i seniorům vyhovují spíše dopolední hodiny. (Rozdíl od vzdělávání dospělých, které převážně probíhá po pracovní době.) Počty žáků ve skupině jsou každou univerzitou třetího věku určeny obvykle již před zápisem do studia. Většinou se jedná o 10-15 osob.

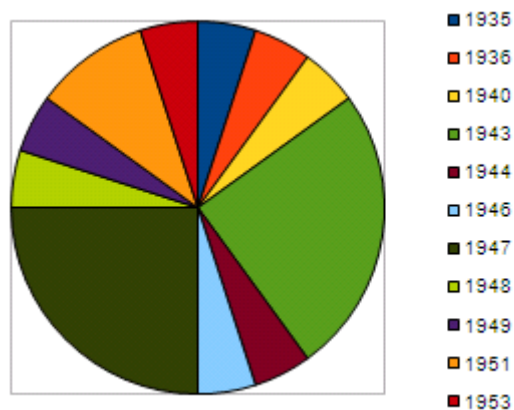
Výběr žáků neprobíhá. Účastníci U3V UJEP sami sebe hodnotí, co se dosažené úrovně znalostí týká, a podle toho se řadí do skupin. Věkové rozpětí účastníků je na Univerzitě třetího věku UJEP poměrně velké, a tudíž se kromě specifických aspektů u seniorů přidává i problematika „mixed ability classes“ (tato problematika není předmětem příspěvku). Pro názornost problematiky věkového rozpětí účastníků kurzů cizího jazyka grafy 1-3 ukazují kurzy organizované na U3V UJEP v druhém ročníku dvouletého cyklu studia Univerzity třetího věku, tj. v letním semestru akademického roku 2010/2011.

Obrázek 1: Věkové složení kurzu
Anglický jazyk IV. – pokročilí



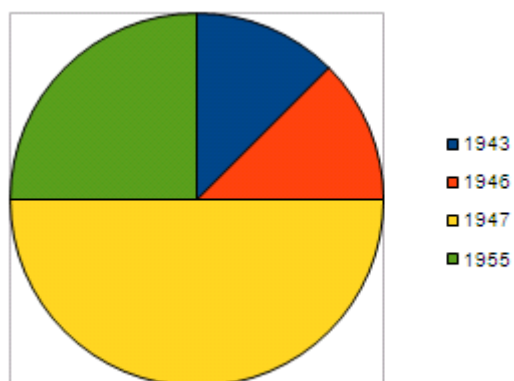
Zdroj: interní evidence U3V UJEP

Obrázek 2: Věkové složení kurzu
Anglická konverzace



Zdroj: interní evidence U3V UJEP

Obrázek 3: Věkové složení kurzu Německý jazyk IV. - pokročilí



Zdroj: interní evidence U3V UJEP

Materiální podmínky

„Materiální podmínky představují zařízení učebny i školy, popřípadě i jejího okolí, vybavení učebními pomůckami a didaktickou technikou....; v širším smyslu sem spadají i didaktické prostředky, které umožňují žákovi domácí přípravu...; patří sem však i vybavení školy knihovnou s cizojazyčnou literaturou, slovníky, časopisy apod.“ (Hendrich, 1988, str. 18). „Materiály v jazykové třídě zahrnují cokoli, co je použito k podpoře učebního procesu. To obsahuje učebnice, cvičebnice, vizuální prostředky, tabulky, deskové hry, Cuisenaire rody, audio a video materiály, stejně tak software používaný na počítačích, v diaprojektorech či interaktivních tabulích“ (Thornbury, 2006, str. 127).

Pro výuku seniorů je právě použití počítačových technologií jistým rizikem. Obecně stále platí, že senioři nejsou příliš zdatní v používání informačních technologií, ale samozřejmě

záleží na konkrétním jednotlivci (na jeho zájmech, pracovním zaměření, flexibilitě, financích...). Z výpovědí účastníků vychází preference tištěných materiálů, jelikož právě ty umožňují samostudium mimo výuku a vlastní tempo práce. Studenti-senioři také preferují výuku „blízko svých domovů, snadno dostupnou veřejnou hromadnou dopravou“ (Aguire Institute, 2000, str. 2).

Vyučovací metody

Poslední jmenovaný činitel vyučovacího procesu jsou vyučovací metody. „Vyučovací metody a postupy představují jednotlivé druhy cílevědomých a promyšlených vzdělávacích a výchovných směrů a postupů řízených učitelem a směřujících k osvojení učiva a jeho prostřednictvím k dosažení cíle“ (Hendrich, 1988, str. 18). Vymezení jednotlivých metod více viz Richards J. C., Rodgers T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2001 nebo Howatt, A. P. R., Widdowson, H. G., *A History of English Language Teaching*, 2004. Volba metody ovlivňuje „volbu typu sylabu, materiálů a aktivity ve třídě“ (Thornbury, 2006, str. 131).

Závěr

Článek nezahrnuje všechny specifické aspekty výuky cizích jazyků pro seniory, ale poskytuje základ pro další zkoumání, které musí nezbytně zahrnout znalosti psychologie, filozofie, sociologie a dalších mnoha vědních oborů, bez kterých nebude přehled kompletní. Vždy ovšem bude platit, že i senior je individualita a že senioři jsou velmi heterogenní skupinou, takže veškerá zobecnění mohou nalézt výjimky v jednotlivcích. Každopádně se ukazuje, že téma cizojazyčného seniorského vzdělávání je nutné řešit a zabývat se jím, protože jen tak lze napomoci zbavit společnost názorů, že senior patří do starého železa. Přitom například Mary Schleppegrell ve svém článku „The Older Learner“, stejně jako mnozí další správně poukazují na fakt, že „starší studenti mají víc vyvinutý kognitivní systém, jsou schopni dělat asociace vyššího řádu, generalizovat a mohou tak integrovat nový jazyk s již solidními učitelskými zvyklostmi.“

Literatura

- HENDRICH, J. A KOL. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 500s. SPN A26-0-6-11/1
- MCKAY H., TOM, A. *Teaching Adult Second Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 234s. ISBN 0-521-64990-0.
- MORROW, K. (ED.) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press, 2004. 143s. ISBN 0-19-430950-9.

MÜHLPACHR, P. (ed.) *Schola Gerontologica*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 314s. ISBN 80-210-3838-1.

STORULOW, L. M. *Teaching by machine*. Washington, 1964 (v Hendrich, J., 1988)

ŠTĚPNIČKOVÁ, I. *Specifické aspekty výuky cizího jazyka pro seniory, účastníky Univerzity třetího věku*. Univerzita Hradec Králové: Vědecký výzkum a výuka jazyků, 2011 (prezentace ke konferenci; v tisku)

THORNBURY, S. *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Books for Teachers, 2006. 256s. ISBN 1-4050-7063-3.

TRIM, J. *The work of the council of Europe in the field of Modern Languages 1957-2001*. Graz: Evropské centrum pro moderní jazyky, 26. září 2001 (v Morrow, K. (ed.))

UR, P. *A course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 375s. ISBN 0521-44994-4.

Internetové stránky

Aguirre Institute Coalition of Limited English Speaking Elderly. [cit. 2011-05-05] *Bright Ideas Tips for Teaching ESL to the Elderly*, 2000. 10s. www.clese.org/Products/Tips%20for%20Teaching.doc

Senior Language Learners. [cit. 2011-05-06]. DÖRR, K. A KOL. *Příručka Metody výuky pro jazykové kurzy určené seniorům*, Volshochschule cm Landkreis CAM e.V., 2006. 46s. <http://www.senior-language.com>

The Older Language Learner. [cit. 2011-06-15]. SCHLEPPEGRELL, M. <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/87-9dig.htm>

Univerzita třetího věku při Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, <http://u3v.ujep.cz>

Motivácia akademických pracovníkov k celoživotnému vzdelávaniu

Lifelong learning motivation of academic staff

Drahomíra Kučírková³²

Abstrakt

Autorka štúdie sa zaoberá problematikou motivácie akademických pracovníkov k učeniu a k celoživotnému vzdelávaniu. Venuje pozornosť predovšetkým vzdelávacím potrebám učiteľov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Zameriava sa na vybrané faktory motivácie učiteľov univerzity k učeniu sa a k celoživotnému vzdelávaniu sa. Poukazuje na realizované aktivity v predmetnej oblasti.

Kľúčové slová

Motivácia k celoživotnému vzdelávaniu, akademická pôda, motivačné faktory, vzdelávacie potreby

Abstract

The author of the study deals with the issue of lifelong learning motivation of academic staff. Particular attention is paid to the learning needs of teachers at Slovak University of Agriculture in Nitra. The paper focuses on selected aspects of university teachers' motivation for lifelong learning. It refers to activities put into practice in the given area.

Key words

Motivation for lifelong learning, academic soil, motivational factors, learning needs

Pedagogická činnosť vysokoškolského učiteľa je špecifickým druhom spoločensky prospešnej činnosti, zameranej na prípravu vysokokvalitných odborníkov, schopných uplatniť sa na trhu práce, schopných, vďaka nadobudnutým kompetenciám, spôsobilostiam a zručnostiam, ovplyvňovať všetky sféry spoločenského života. Ich vedecko-výskumná činnosť, výchovno-vzdelávacia činnosť a morálny profil ovplyvňujú osobnostný rozvoj študentov. Sprostredkovávajú študentom nielen nové poznatky a vedomosti, ale rozvíjajú ich kompetencie potrebné pre aktívny život v spoločnosti.

³² Mgr. Drahomíra Kučírková, CSc., Katedra pedagogiky a psychológie FEM SPU v Nitre, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, e-mail: drahomira.kucirkova@fem.uniag.sk

Dôležitým predpokladom realizácie pedagogickej činnosti na vysokej škole je osobnostná zrelosť a psychické zdravie učiteľov vysokých škôl. Tieto do značnej miery ovplyvňujú spôsoby komunikácie učiteľov so študentmi (vid'. Sirotová, on-line). V danej súvislosti však treba uviesť, že spôsob komunikácie učiteľa so študentmi závisí i od celkovej klímy na vysokej škole a na akademickej pôde. V súčasnosti, v dôsledku akreditačných kritérií hodnotenia činnosti vysokých škôl, na akademickej pôde často dochádza k podceňovaniu oblasti pedagogickej činnosti učiteľov. Z dlhodobej perspektívy však aj naďalej dominantnou funkciou učiteľa vysokej školy zostáva vzdelávacia činnosť, zameraná na organizáciu vzdelávania v rámci normatívnych dokumentov. Učiteľ vysokej školy určuje cieľ a úlohy vzdelávania v príslušnej disciplíne, obsah vzdelávania, metódy a formy vzdelávania, podporuje poznávacie činnosti študentov a stanovuje formy kontroly ich vzdelávacej činnosti. V rámci didakticko-metodickej činnosti spracúva syllabus vyučovacieho predmetu, na jeho základe volí adekvátne vyučovacie metódy a spracúva a odporúča študijné materiály.

Vzhľadom k tomu, že sa spoločenské prostredie neustále vyvíja, vysokoškolský učiteľ musí byť schopný flexibilne reagovať na zmeny v spoločenskom živote. V Národnej podkladovej správe pre OECD „Získavanie, rozvoj a udržiavanie efektívnosti učiteľov“ sa uvádza, že na Slovensku *„Medzi vysokými školami, ktoré pripravujú učiteľov, existujú rozdiely v tradíciách, kvalite, popularite, úrovni a štruktúre ich učiteľov: v ďalších parametroch napriek týmto rozdielom sa všetky zhodujú v tom, že v učiteľskej príprave pretrvávajú, resp. vznikajú nové problémy, ktoré treba neodkladne riešiť.“* Podkladová správa akcentuje zavedenie požiadavky kvalifikačného rastu učiteľov vysokých škôl povinným absolvovaním kurzu pedagogiky vysokých škôl (on-line, 2003).

S danou požiadavkou sa na Slovensku stotožňujú odborníci, zabezpečujúci nielen prípravu budúcich učiteľov, ale aj tí, ktorí zabezpečujú pedagogické vzdelávanie na vysokých školách nepedagogického zamerania. Danú skutočnosť zdôrazňuje napríklad I. Turek, ktorý uvádza, že pedagogické vzdelávanie všetkých učiteľov vysokých škôl by malo prebiehať v tých oblastiach, ktoré sú v súčasnosti aktuálne a potrebné. Malo by sa stať jedným z kritérií pre dosahovanie štandardov pedagogickej spôsobilosti učiteľa vysokej školy. Zdôrazňuje, že absolvovanie kurzov vysokoškolskej pedagogiky učiteľmi vysokých škôl by sa v súčasnosti malo stať základnou podmienkou zvyšovania kvality vysokoškolskej výučby, podmienkou pre habilitácie docentov a inaugurácie profesorov na vysokých školách. Poukazuje tiež na potrebu pedagogicko-psychologickej prípravy doktorandov na vysokých školách. Vysokoškolskí učelia by si mali zvyšovať svoju kvalifikáciu nielen v odborno-výskumnej oblasti, ale tiež v oblasti pedagogicko-psychologickej a didaktickej. Turek navrhuje i obsahovú stránku pedagogicko-psychologickej prípravy vysokoškolských učiteľov: *„V súčasnosti by malo ísť najmä o problematiku kvality vysokoškolskej výučby, tvorbu a štatistické vyhodnocovanie didaktických testov (v súvislosti so zabezpečením primeranej validity a reliability kreditového systému), elektronické vzdelávanie (e-learning a blended-learning), rozvoj kľúčových kompetencií študentov; výchovu študentov k podnikavosti a Európsku dimenziu*

vzdelávania. *Priebežné vzdelávanie by malo byť zamerané aj na manažment vysokej školy a jej kvalitu a mali by sa ho zúčastňovať i manažéri vysokých škôl (rektori, prorektori, dekan, prodekan, vedúci katedier) a samozrejme aj členovia akreditačnej komisie*“ (online, s. 5).

V uvedených súvislostiach vzniká otázka: „Ako motivovať učiteľov vysokých škôl, akademických pracovníkov a doktorandov k celoživotnému vzdelávaniu?“

Cíl

Cieľom štúdie je poukázať nielen na potrebu a dôležitosť pedagogicko-psychologickej prípravy vysokoškolských učiteľov v rámci systému celoživotného vzdelávania, ale najmä na potrebu, možnosti a formy motivácie učiteľov vysokých škôl k celoživotnému vzdelávaniu a učeniu. Súčasne prezentovať aktivity realizované Katedrou pedagogiky a psychológie Fakulty ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre (ďalej iba SPU) v predmetnej oblasti.

Materiál a metódy

Jednotlivé teórie správania človeka prinášajú veľa dôležitých poznatkov v predmetnej oblasti, ale vzájomne sa líšia. Čo uprednostniť v procese motivácie vysokoškolských učiteľov? Vzťah stimulov a reakcií, zaoberať sa ich vnútorným prežívaním? Z teoretického a metodologického hľadiska je potrebné akceptovať poznatok, že správanie človeka nie je iba reakciou na stimul (podnet, pohnútku). Na rovnaký podnet môžu jednotlivci reagovať rôzne. Správanie jednotlivca je výsledkom vnútorného spracovania podnetu v psychike osobnosti.

Z metodologického hľadiska je potrebné odlíšiť pojmy „stimul“ a „motív“. Pod stimulom chápeme *„zámerné podnecovanie či povzbudzovanie organizmu k výkonu, ktoré môže prichádzať buď z vnútra, ako jeho želania, túžby, aspirácie, alebo z vonka, ako napríklad stimuly zo sociálneho okolia; za najlepšiu stimuláciu mozgu je považované učenie, podobne ako ku zlepšeniu hocikakého výkonu tréning*“ (Hartl, Hartlová; s. 565)

Stimulom v procese motivácie vysokoškolských učiteľov môže byť teda každý vnútorný a vonkajší podnet, avšak stimulovanie môže a nemusí vyvolať motivačný proces. Motivácia je procesom usmerňovania, udržiavania a energizácie správania, ktoré vychádza z biologických zdrojov. V psychologickej literatúre je pojem „motivácia“ nejednoznačne uvádzaný. Najčastejšie je chápaný ako intrapsychický proces zvýšenia alebo poklesu aktivity, mobilizácie síl a energizácie organizmu. Prejavuje sa napätím, nepokojom a činnosťami smerujúcimi k porušeniu rovnováhy. V zameraní motivácie sa uplatňuje osobnosť jedinca, jeho hierarchia hodnôt a doterajšie skúsenosti, schopnosti a naučené zručnosti. Nežiaducou motiváciou je strach, úzkosť, bolesť a i. (Hartl,

Hartlová; s.328). Motivácia vysokoškolských učiteľov k celoživotnému vzdelávaniu je teda i individuálnou záležitosťou každého jednotlivca.

V našom prípade budeme chápať motiváciu k celoživotnému vzdelávaniu učiteľov vysokých škôl ako pracovnú motiváciu (zameranú na podávanie pracovného výkonu, na určité požadované pracovné správanie, zodpovedajúce výchovno-vzdelávacím a vedecko-výskumným cieľom vysokej školy). Vo vymedzení „pracovných motivátorov“ budeme vychádzať z teórie F. Herzberga, ktorý vymedzil päť najvýznamnejších: pocit úspešnosti, pocit uznania, pocit zodpovednosti, zaujímavá práca (možnosť prejaviť svoje schopnosti), perspektíva pracovného postupu. Miera ich naplnenia je úmerná miere spokojnosti so zamestnaním. Pyramída potrieb Maslowa, S. P. Alderfera a iné skôr poukazujú na význam potrieb pre pracovnú motiváciu ako na vlastný proces motivácie. A to preto, že niektoré faktory motivácie ovplyvňujú motiváciu priamo a posilňujú pracovnú motiváciu. Existujú však i také, ktoré nemajú silný motivačný efekt, ale v prípade, že sú negatívne alebo chýbajú, motiváciu znižujú. S uvedenými poznatkami sa stretávame v prácach zameraných na manažérske motivačné stratégie (Stýblo, 1992; Povrazník, 1999 a i.).

V štúdiu vychádzame z dostupných teoretických poznatkov, z poznatkov nadobudnutých realizáciou vybraných foriem celoživotného vzdelávania učiteľov na SPU v Nitre a prieskumom, realizovaným v júni 2010 na SPU v Nitre (bližšie Porubská, Kučírková a kol.; 2010).

Výsledky a diskuse

V súvislosti s motiváciou učiteľov SPU v Nitre k celoživotnému vzdelávaniu sa a učeniu sme si zadali nasledovné otázky:

1. „Čo núti učiteľov na SPU v Nitre konať tak, ako konajú v oblasti vzdelávania sa?“
2. „Je to vonkajšie donútenie alebo chcú učitelia niečo dosiahnuť?“
3. „Motivuje ich k vzdelávaniu uspokojenie niektorej z ich potrieb, pocit úspešnosti, pocit
4. uznania, pocit zodpovednosti, zaujímavá práca (možnosť prejaviť svoje schopnosti) alebo perspektíva pracovného postupu?“
5. „Považujú učitelia celoživotné vzdelávanie sa a učenie za správne?“

Ako sme už uviedli, človek sa nemôže nejako správať bez toho, aby k určitému správaniu nemal podnet či dôvod. Platí to i pre učiteľov vysokých škôl. V teoretickej oblasti rozlišujeme mimovoľné a vôľové správanie. Súčasné výskumy, zamerané na správanie ľudí v pracovnom procese (správanie jednotlivcov a pracovných skupín) preukazujú, že ich správanie je zväčša ovplyvnené práve vôľou a chcením, ktoré sú výsledkom pôsobenia viacerých motívov.

Vlastný proces motivácie možno považovať za psychologické „naštartovanie“ príčin ľudského konania a správania. Tieto príčiny sú vnútornými predpokladmi, podnetmi,

motívami k určitému cieľovému správaniu. Proces motivácie učiteľov je tak predovšetkým procesom aktivovania vnútorných predpokladov a usmernenia ich činnosti na určitý cieľ ich snaženia v pracovnom procese.

Jedným zo základných predpokladov a podmienkou efektívneho výkonu vysokoškolského učiteľa je znalosť výchovno-vzdelávacích a vedecko-výskumných cieľov vysokej školy, fakulty a základného pracoviska, tj. katedry na ktorej pôsobia. Vytvára sa tak predpoklad pre efektívny pracovný výkon učiteľa. Netreba však zabúdať, že učitelia hodnotia i očakávania, ktoré sú rozhodujúce z hľadiska sily motivácie. Ide o očakávanú odmenu v súvislosti s posúdením predpokladaného vynaloženého úsilia ako aj možných rizík, vyplývajúcich z nesplnenia úloh. Ocenenie zohráva úlohu nielen v jeho finančnej podobe. Zjednodušené ponímanie odmeny (ako motivačného stimulu) v jej finančnej podobe robí z učiteľa skôr nástroj na plnenie cieľov organizácie. Dôležitá je prítlačivosť odmeny, ktorá je pre jednotlivé skupiny rôzna a závisí od ďalších faktorov (úroveň sociálno-ekonomického prostredia, osobné ambície a aspirácie, funkčná pozícia, osobné preferencie atď.). Motiváciu k pracovnému výkonu v tomto prípade ovplyvňuje nielen úsilie jednotlivcov a ich osobnostné vlastnosti, ale podmienky vytvorené na akademickej pôde a miera satisfakcie (naplnenie očakávaní). Napriek tomu je potrebné uviesť, že už Maslow dospel k záveru, že jednotlivcov v pracovnom procese motivujú i neuspokojené potreby. Práve Herzberg poukázal na to, že spolu s „motivátormi“ ako motivačnými faktormi ovplyvňujú vlastný proces motivácie i tzv. „hygienické faktory“ (pracovná istota, vzťahy na pracovisku, výška platu, pracovné podmienky, úroveň organizácie a riadenia a i.).

Na akademickej pôde SPU v Nitre má pedagogické vzdelávanie učiteľov už svoju tradíciu. Realizuje sa prostredníctvom kurzov vysokoškolskej pedagogiky, program a obsah ktorých sa permanentne inovuje. Absolvovanie týchto kurzov vysokoškolskej pedagogiky sa stalo jedným z kritérií pre dosahovanie štandardov pedagogickej spôsobilosti učiteľov, jednou zo základných podmienok zvyšovania kvality vysokoškolskej výučby a podmienkou pre habilitácie docentov a inaugurácie profesorov.

Rozhodujúce faktory v motivácii učiteľov SPU v Nitre k pedagogickému vzdelávaniu

V diskusii sa vyjadríme k základným otázkam, ktoré sme zadali v súvislosti so skúmaním správania sa učiteľov na SPU v Nitre. Na základe výsledkov prieskumu z roku 2010 sme dospeli k nasledujúcim poznatkom.

Významným stimulom, v procese motivácie učiteľov univerzity k pedagogickému vzdelávaniu sa, sú v rovnakej miere vnútorné ako aj vonkajšie podnety. Medzi významné vnútorné podnety patrí učiteľmi vyjadrená *potreba celoživotného vzdelávania sa*, ktorú spájajú predovšetkým s profesijným napredovaním a dosahovaním štandardov pedagogickej spôsobilosti učiteľa vysokej školy. Nestretli sme sa s vyjadrením, ktoré by popieralo význam, dôležitosť a ich individuálnu potrebu

celoživotného vzdelávania sa. Celoživotné vzdelávanie a učenie považovali opytovaní učitelia za správne. Považujú je za neodmysliteľnú súčasť kvality ich profesijného života.

Hľadali sme odpovede na otázku, čo motivuje učiteľov k pedagogickému vzdelávaniu sa. Z odpovedí učiteľov vyplynulo, že najvýznamnejším motivátorom ich účasti na kurze vysokoškolskej pedagogiky bola *perspektíva pracovného postupu*. Nadpolovičná väčšina z nich prejavila záujem o kurz vysokoškolskej pedagogiky preto, že vedecko-pedagogický rast učiteľov univerzity je dlhodobu podmienený požiadavkou vedenia univerzity – nadobudnúť pedagogicko-psychologické kompetencie cestou pedagogického vzdelávania sa. Preukázalo sa však, že uvedený motivátor nebol jediným. Tretina z opytovaných učiteľov očakávala od pedagogického vzdelávania reálnu možnosť využitia nadobudnutých poznatkov v profesijnej činnosti. Potvrdilo sa, že *očakávania* sa stali pre túto skupinu respondentov rozhodujúcimi z hľadiska sily motivácie. Pýtali sme sa, či boli naplnené. Z odpovedí učiteľov vyplynulo, 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. S negatívnym hodnotením sme sa nestretli. V danej súvislosti však uvádzame, že učitelia zdôrazňovali, že pedagogické vzdelávanie by malo byť vysoko cielené a realizované na základe zistení konkrétnych záujmov vzdelávaných. 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. Uviedli i formy organizácie pedagogického vzdelávania, ktoré by uprednostnili: 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.

Zamerali sme sa i na postoje učiteľov k životu. Tieto predstavujú ich pohotovosť reagovať s určitou intenzitou a v určitom smere na závažné podnety v živote. Ako relatívne dlhodobé tendencie k určitému spôsobu myslenia, cítenia a konania, nadobudnuté v priebehu života (predovšetkým učením), môžu významným spôsobom ovplyvniť zameranie pracovnej motivácie. Kvalitu profesijného života v blízkej budúcnosti učitelia spájali s konkrétnymi individuálnymi aktivitami. Uvádzame ich podľa dôležitosti, ktorú sme určili na základe preferencií odpovedí učiteľov: zdokonaľiť sa v motivácii študentov k učeniu, naučiť sa cudzí jazyk a získať sebavedomie (naučiť sa, ako sa predať). Z uvedeného vyplýva, že významným motivátorom učiteľov v procese ich pedagogického vzdelávania je i *pocit uznania*. Učitelia svojimi odpoveďami vyjadrili pozitívny postoj k životu a naznačili, že kompetentnosť ich profesijného pôsobenia, významným spôsobom ovplyvňuje kvalitu ich života. Z uvedeného vyplýva, že chcú v profesijnom živote napredovať, *byť úspešní a cieľovo sa správať*.

Aktivity uskutočňované na SPU v oblasti pedagogického a celoživotného vzdelávania učiteľov

Potvrdilo sa, že dlhodobé a cielené pôsobenie realizovaných aktivít Katedrou pedagogiky a psychológie na pôde SPU, zameraných na aktivizáciu individuálnych potrieb učiteľov v pedagogickej oblasti a ich podnecovanie v zmysle stanovených cieľov, sa stalo významným vonkajším stimulom ich motivácie k pedagogickému vzdelávaniu. Na základe zistení konkrétnych potrieb učiteľov univerzity v oblasti pedagogicko-psychologického vzdelávania, katedra inovuje obsah kurzu vysokoškolskej pedagogiky o ktorý učelia univerzity prejavujú veľký záujem. Súčasne, v spolupráci s vedením Fakulty ekonomiky a manažmentu (ďalej iba FEM), bol Katedrou pedagogiky a psychológie navrhnutý kurz vzdelávania dospelých, obsahovo zameraný na pedagogicko-psychologické vzdelávanie doktorandov FEM. O daný kurz prejavilo záujem i vedenie Fakulty európskych štúdií a regionálneho rozvoja.

V spolupráci s vedením univerzity Katedra pedagogiky a psychológie FEM SPU v Nitre už tradične organizuje pedagogický aktív učiteľov SPU. Obsahovo je vždy aktív zameraný na konkrétne problémy pedagogickej praxe v univerzitnom prostredí. Pripravovaný aktív (v januári 2012) bude zameraný na legislatívne zmeny súvisiace s pripravovanou novelizáciou Zákona o vysokých školách v SR. Pozornosť bude venovaná i problematike interakcií učiteľ - študent, motiváciu študentov k učeniu a otázkam psychohygieny vo vysokoškolskom prostredí. Zameranie aktívu vyplynulo z požiadaviek vedenia univerzity a prodekanov pre štúdium jednotlivých fakúlt SPU. Bude vytvorený priestor pre diskusiu, ktorá by sa mohla stať podnecujúcim faktorom pre nasledovné aktivity učiteľov a vedenia univerzity v oblasti pedagogického a celoživotného vzdelávania.

Dôležitú úlohu vonkajšieho podnetu k celoživotnému vzdelávaniu sa učiteľov SPU zohráva napríklad i účasť učiteľov na zasadnutiach akademickej obce univerzity a akademickej obce jednotlivých fakúlt. Tieto sa na pôde SPU v Nitre stali platformou pre informovanosť členov akademickej obce o dôležitých stratégiách rozvoja univerzity a jej fakúlt, o cieľoch v oblasti napredovania výchovno-vzdelávacieho procesu a vedy a výskumu v prepojení na potreby praxe a sociálneho rozvoja. Majú nielen funkciu informačnú, ale postupne sa stávajú zdrojom vonkajších podnetov a zámerného podnecovania či povzbudzovania učiteľov k výkonu.

Príkladom môže byť i jazykové vzdelávanie učiteľov SPU prostredníctvom platených jazykových kurzov, realizovaných Katedrou odborného jazykového vzdelávania FEM SPU v Nitre. Už šiestym rokom majú učelia možnosť zdokonaľovať sa v jazyku anglickom, nemeckom, francúzskom, španielskom a ruskom. Obsahové zameranie kurzov je prispôbené jazykovej úrovni prihlásených záujemcov a ich konkrétnym potrebám.

Celkovo možno povedať, že sa podarilo podporiť kvalitu rozvoja ľudských zdrojov na SPU v Nitre. A to prostredníctvom realizácie projektu „Ľudské zdroje a kvalita na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre“ (2010 – 2013). Projekt je spolufinancovaný z Európskeho sociálneho fondu. Vzdelávacie aktivity v rámci tohto projektu sú zamerané na nasledovné oblasti:

1. Zvýšenie kvality riadenia a komunikácie manažmentu univerzity;
2. Vytvorenie vnútorného modelu systému manažérstva kvality na SPU v Nitre;
3. Rozvoj a prehĺbenie cudzojazyčných kompetencií (jazyková príprava učiteľov Callanovou metódou);
4. Zvyšovanie informačnej gramotnosti;
5. Vzdelávanie v projektovej činnosti;
6. Zvyšovanie odbornosti v oblasti prípravy a vyhodnocovania vedeckých experimentov.

Záver

Záverom možno uviesť, že skúsenosti z oblasti realizácie pedagogického vzdelávania ako súčasti celoživotného vzdelávania učiteľov SPU v Nitre, ako aj iných foriem podnecovania učiteľov SPU k pedagogickému a celoživotnému vzdelávaniu, potvrdzujú efektívnosť vonkajších podnetov motivácie ku učeniu na pôde univerzity. Je však potrebné uviesť, že vlastný proces motivácie učiteľov k pedagogickému vzdelávaniu je determinovaný predovšetkým vnútornými motivátormi jednotlivcov. V štúdii sme nevenovali pozornosť „hygienickým faktorom“ motivácie k celoživotnému vzdelávaniu sa učiteľov. Môžeme však naznačiť niektoré faktory, podnety z vonkajšieho prostredia, ktoré pôsobia demotivačne – časté, niekedy neopodstatnené zmeny v školskej legislatíve, absencia verifikovaných kritérií hodnotenia kvality činnosti vysokoškolských učiteľov v oblasti pedagogicko-psychologickej a didaktickej, socio - ekonomické podmienky a s nimi súvisiace nenaplnené očakávania jednotlivcov v oblasti odmeňovania (nielen finančného), zaznávanie pedagogickej činnosti na úkor vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti, nadmerná zaťaženosť učiteľov vysokých škôl administratívnymi aktivitami, vysokými úväzkami a i.

Literatura

- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- PORUBSKÁ, G., KUČÍRKOVÁ, D. a kol. *Súčasný celoživotný vzdelávanie učiteľov v SR*. In LINHARTOVÁ, D., DANIELOVÁ, L., MÁCHAL, P. (ed.) *Vybrané problémy celoživotného vzdelávania v evropskom kontextu*. 1. vyd. Brno: konvoj, 2010. 41-60 s. ISBN 978-80-7302-160-3.

POVRASNÍK, J. *Celostný manažment*. Bratislava: Sprint vfra, 1999. 443 s. ISBN 80-88848-36.

SIROTOVÁ, M. *Implementácia vysokoškolskej pedagogiky do systému celoživotného vzdelávania vysokoškolských učiteľov*. [on-line]. [cit. 2011-08-13]. Dostupné na:

<http://pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Sirotova.pdf>

STÝBLO, J. *Manažerská motivační strategie*. Praha: Management Press, 1992. 74 s. ISBN 80-85603-05-59.

TUREK, I. *Kvalita vysokoškolskej výučby. Majú mať učitelia vysokých škôl aj pedagogickú kvalifikáciu?* [on-line]. [cit. 2011-08-13]. Dostupné na:

<<http://web.tuke.sk/kip/download/vuc61.pdf>>

TUREK, I. *Základy didaktiky vysokej školy*. Bratislava: STU, 2006. 248 s. ISBN 80-227-2573-0.

Získavanie, rozvoj a udržiavanie efektívnosti učiteľov. Národná podkladová správa za SR pre OECD. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2003. 77s. [on-line]. [cit. 2011-08-15]. Dostupné na: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/34/11399388.pdf>.

Vysokoškolská pedagogika v podmínkách Mendelovy univerzity v Brně

Academic pedagogy at Mendel University in Brno

Dana Linhartová³³, Lenka Danielová³⁴

Abstrakt

Vysokoškolský učitel na začátku své profesní dráhy musí být vybaven nejen vědomostmi a dovednostmi vyplývajícími z jeho vysokoškolského vzdělání a následné vědecko-výzkumné specializace, ale také pedagogickými. Pedagogická činnost vysokoškolského učitele je chápána jako jeho stěžejní aktivita. K tomu, aby mohl akademický pracovník efektivně vést výukový proces, musí být dobře vybaven pedagogickými kompetencemi. Příspěvek se zabývá problematikou vysokoškolské pedagogiky. Pozornost je věnována historii vzniku této vědní disciplíny, vymezení základních pojmů, jsou diskutovány otázky profese vysokoškolského učitele. Stěžejní část příspěvku je věnována pedagogicko-psychologické přípravě vysokoškolských učitelů na Mendelově univerzitě v Brně (MENDELU) od roku 1983 až po současnost. V závěru příspěvku je popsána realizační a hodnotící fáze vzdělávací akce určená začínajícím akademickým pracovníkům MENDELU.

Klíčová slova

Vysokoškolská pedagogika, vysokoškolský učitel, pedagogické kompetence, akademická profese, vzdělávání

Abstract

A university teacher at the beginning of his career must be equipped not only with the knowledge and skills resulting from his university education and subsequent specialization in scientific research, but also the educational skills. Teaching represents the core activity of a college teacher. In order to effectively manage the teaching process academic staff must be well equipped with pedagogical competencies. The paper deals with the university education. Special attention is paid to the history of the discipline, definition of basic concepts, discussing the issues of university teacher profession. The central part of the paper focuses on pedagogical and psychological training of university

³³ doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc. e-mail: dana.linhartova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, MENDELU, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 220

³⁴ Ing. Lenka Danielová, Ph.D., e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, MENDELU, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 201

teachers at Mendel University in Brno (MENDELU) since 1983 up to now. In conclusion, the paper describes the implementation and evaluation phases of the educational event for academic staff of MENDELU at the beginning stage of their teaching career.

Key words

University pedagogy, university teacher, teaching skills, academic profession, education

Při setkáních absolventů vysokých škol můžeme zaslechnout také vzpomínky na učitele, se kterými se bývalí studenti těchto institucí terciárního vzdělávání v průběhu svých vysokoškolských studií setkávali. Zaznívají tu příběhy někdy veskrze veselé a naplněné obdivem i úctou k jejich tehdejším pedagogům, jindy plné rozpaků či trpkosti nebo dokonce nevole nad jejich přístupem k nastupující vysokoškolské generaci a k transformaci vzdělávacích obsahů. Co absolvent, to jiná vlastní zkušenost, co vysokoškolský pedagog, to jiná profesní kvalita. Vzpomínky ale vždy vypovídají o osobnostních rozměrech, o mezilidských vztazích, o snaze pochopit toho druhého, být mu přínosným průvodcem spleťtých cest lidského vědění.

V našem okolí se setkáváme s lidmi mnoha profesí. Vnímáme jejich různé zaměření, povahu, ale také odlišnou kvalitu toho, co dělají. Všímáme si, že některým jde jejich práce lehce od ruky, jsou zručnější než ti ostatní, zatímco jiní vykonávají svoje aktivity těžkopádně, jsou méně výkonní a výsledky jejich práce nesou stopy nedokonalosti, povrchnosti a chyb.

Šířka společenského vědění a bytí předurčuje, že nikdo z nás nedokáže dokonale zvládat všechny druhy činností. Dávno pryč je doba polyhistorů či všeumělů. Moderní současnost s sebou přináší nutnost specializace, nadstandardních výkonů jedince ve speciální oblasti činnosti, ale také ochoty adaptace k novým podmínkám na trhu pracovních sil.

Vidíme-li pracovat člověka, který svojí šikovností a kvalitou odvedené práce předčí vlastní kolegy, jsme většinou nadšeni a konsternováni, vyjadřujeme mu svoji přízeň, různými prostředky se ho snažíme získat pro naše vlastní účely. Je zřejmé, že máme rádi profesionály, lidi na svém místě.

Efektivita výukového procesu na vysoké škole je v první řadě podmíněna kvalitou práce jednotlivých akademických pracovníků vzdělávací instituce, jež stojí na vrcholu pyramidy škol našeho školského systému. O profesionalitě práce vysokoškolských učitelů můžeme uvažovat tehdy, když postihneme nejdůležitější činnosti, jež jsou součástí jejich profese (činnosti vědecko-výzkumné, pedagogické, organizační, řídicí a expertní) a umožníme jim získat v jejich rámci podněty k rozvoji jejich profesionality. Tak se akademický pracovník může stát profesionálem ve své profesi a pomoci tímto způsobem získat své vysoké škole prestiž kvalitní Alma mater.

V rámci vykonávání svých pedagogických činností je třeba, aby dnešní akademický pracovník dokázal zejména kvalitně koncipovat obsah a strukturu vlastního studijního předmětu, vytvořit studijní opory a učební pomůcky, aby měl teoretické i praktické vědomosti a dovednosti o různých prostředcích vysokoškolské výuky (zejména o formách, metodách, didaktických principech, pomůckách, didaktické technice a informačních technologiích), o přípravě, realizaci a evaluaci svých výukových aktivit, o uskutečňování konzultační a poradenské činnosti pro studenty, kolegy, odbornou i laickou veřejnost, o vedení studentů se specifickými vzdělávacími potřebami, a to jak prezenční, tak i kombinované formy studia. Stejně tak by se měl zdárně orientovat v psychologických souvislostech vysokoškolské výuky.

S ohledem na dobu, ve které Jan Amos Komenský žil, vyslovil tento velikán nejen české pedagogiky ve své Velké didaktice, kap. XXXI, O akademii (tj. historické označení vysoké školy) tato moudrá slova vážící se k jejímu poslání:

Přejeme si, aby tam:

- I. *konána byla studia vpravdě všeobecná, a aby nebylo ničeho ve vědě ani v lidské moudrosti, co by nebylo možno tam si opatřiti;*
- II. *užíváno bylo snadnějších a bezpečnějších metod, má-li se dostati důkladného vzdělání všem, kdo tam přijdou;*
- III. *byli vyznamenáni veřejnými hodnostmi pouze ti, kdo šťastně dosáhli svého cíle a byli hodni a způsobilí, aby jim bezpečně mohlo být svěřeno řízení věcí lidských.*

Aby studia akademická byla všeobecná, je třeba profesorů vzdělaných a znalých všech věd, umění, oborů a jazyků, kteří by dovedli ze sebe jako živé zásobárny vykládati a všechno všem sdělovati.

Cíl

Předložený příspěvek se zabývá problematikou vysokoškolské pedagogiky a aplikací jejích stěžejních obsahových témat ve formálním vzdělávání mladých akademických pracovníků Mendelovy univerzity v Brně. Jeho cílem je též poukázat na historická a současná fakta, která charakterizují pedagogicko-psychologickou přípravu mladých vysokoškolských učitelů v prostředí významné brněnské univerzity, která usiluje o rozvoj pedagogické a psychologické kompetence svých začínajících pedagogů.

Materiál a metody

Při zpracování příspěvku byly využity mnohé metody vědecké práce. Nejčastěji se jednalo o metody analýzy pedagogické dokumentace, odborných a legislativních zdrojů, modelování či deskripce a analýzy dat získaných průzkumným šetřením.

Výsledky a diskuse

Některé poznámky k problematice vysokoškolské pedagogiky v minulosti a dnes

Vysokoškolská pedagogika je jednou z vědních disciplín pedagogiky, která je orientována na oblast vzdělávání a výchovy v prostředí vysoké školy. Sleduje nejen cíle, obsah, metody a formy, ale i subjekty a objekty vysokoškolské výuky. Do jejího obsahu se též mohou prolínat i psychologické souvislosti vzdělávání na vysoké škole.

Vysokoškolská pedagogika jako vědní disciplína vznikla v našich podmínkách v první polovině padesátých let 20. století. Jejími stěžejními představiteli byli Otokar Chlup a Karel Galla. Její předmět byl vymezen jako výchova a vzdělávání ve vysokoškolských podmínkách a byly formulovány tyto její dílčí vědní skupiny: obecná teorie vysokoškolského vzdělávání, vysokoškolská didaktika, teorie výchovy, vysokoškolská psychologie a teorie organizace a řízení. V rámci výzkumu byla také koncipována a rozvíjena její metodologie. Vysokoškolská pedagogika byla též koncipována jako studijní disciplína, která byla určena jako příprava k vysokoškolskému učitelství. V současné době jsou poznatky této disciplíny novodobě nazírány a rozpracovávány především v odborných publikacích J. Vašutové (např. 1999, 2002).

Jejími představiteli ve 20. století jsou dále např. Vladimír Jůva (70. léta 20. století) nebo Jiří Kotásek (80. léta 20. století) a slovenští odborníci jako František Hyhlík či Rudolf Štepanovič.

Akademickou profesi lze v souladu např. s J. Vašutovou (1999, s. 85) charakterizovat prostřednictvím následujících rysů:

- vysoká míra společenské prestiže,
- autonomie spojená s akademickými svobodami,
- etapizace profesionální dráhy,
- vysoká úroveň vědecké erudice,
- tvorba vědeckého/technického/kulturního poznání,
- expertní zprostředkování poznání mladé generaci.

Profesi vysokoškolského učitele chápeme jako kvalifikovanou činnost pedagoga, jehož působištěm je vysoká škola. Její vykonávání je spojeno s jistým společenským statutem a vázáno na určitou společenskou prestiž. V reálné podobě se pak promítá do svébytné sociální role, jakožto souboru očekávání vázaných na specifické projevy chování jejích nositelů.

Vysokoškolský učitel se významně podílí na formování lidských zdrojů v podobě úspěšné nebo méně úspěšné přípravy svěřených studentů. Tak pedagog přispívá k tvorbě obecného kulturního kapitálu společnosti, k její ekonomické a vzdělanostní úrovni. Tento proces předpokládá jak vysoké odborné kvality vysokoškolských učitelů, tak i jejich schopnost transformovat vlastní odborné vědomosti a dovednosti v průběhu

výukového procesu takovým způsobem, aby studentům přinesly očekávaný efekt. Kvalitní uplatnění absolventů vysoké školy, jejich konkurenceschopnost na trhu práce i image vysoké školy a zájem veřejnosti o studium na ní jsou v nemalé míře též podmíněny profesními kvalitami vysokoškolských učitelů.

I přes tato nezpochybnitelná tvrzení, je nutné konstatovat velmi absurdní skutečnost, že ***problematicke profese vysokoškolského učitele se v naší současné společenské praxi věnuje velmi malá odborně pedagogická pozornost.*** Ta je spíše soustředěována v obecné rovině na oblast profese učitele se zaměřením na výuku v primárních a sekundárních vzdělávacích institucích. Vypadá to, jakoby pedagogičtí odborníci oblast vzdělávání učitelů základních a středních škol nyní ve svých myšlenkách preferovali.

Výjimku tvoří např. J. Vašutová (1999, 2000, s. 36), která neúnavně a věcně správně konstatuje, že kvalita akademických sborů na vysokých školách je základním předpokladem pro kvalitu výstupů ze studia, tj. absolventů. Ale právě pojem kvalita bývá mnohdy v těchto souvislostech chápán poměrně problematicky. O tom svědčí například výsledky akreditací, kde významným kritériem pro posuzování úrovně studijního oboru jsou akademické hodnosti učitelů jako výsledek jejich postupu v akademické kariéře. Toto je ale pouze jedna stránka kvality akademických sborů. Tu druhou lze vidět ve vlastním profesionálním výkonu učitele, a to jak v rovině badatelské, tak i pedagogické, jak opakovaně zdůrazňuje např. L. Elton (1987, 1999).

Autorka dále výstižně podotýká, že se jeví jako velmi nutné získat alespoň kontury obrazu dnešních vysokoškolských učitelů a akademické profese, ale nejen cestou pouhého zpracování statistických dat, ale též prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Tyto nejsou v našich podmínkách příliš frekventované, neboť jsou provázány mnohými úskalími. Ta vyplývají z diverzifikujícího se systému terciárního vzdělávání, z autonomie vysokých škol a autonomie akademické profese samotné i z oborových odlišností.

Pravdou zůstává, že osobnost vysokoškolského pracovníka a zejména jeho připravenost na vykonávání jeho profese byly v centru odborné pozornosti v našich podmínkách hlavně v polovině 90. let 20. století. K tomuto problémovému okruhu publikovali a neustále jej rozvíjeli např. J. Vašutová (1994, 1996), V. Švec (1992, 1993, 1994), I. Bednaříková (1996), D. Linhartová (1992, 1993, 1996, 1997). Jedno z monotematických čísel časopisu ALMA MATER (roč. 4 – 1994, č.1) je celé věnováno této problematice.

V letech 1998-1999 se v Centru pro studium vysokého školství uskutečnil projekt rezortního výzkumu MŠMT nazvaný „Profesní obraz vysokoškolského učitele“. Jeho realizací se Česká republika připojila k iniciativě nadace Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, na jejíž doporučení byl proveden srovnávací výzkum profese vysokoškolského učitele. O jeho východiscích a konkrétních výsledcích podrobně informovala D. Tollingerová (2000).

Tři ze zjištěných profesních charakteristik staví české vysokoškolské učitele na přední místo mezi zeměmi participujícími na výzkumu. Jedná se o tato zjištění:

- svobodný přístup žen k povolání vysokoškolského učitele,
- vědecká kvalifikace (CSc., DrSc., Dr., Ph.D.) jako podmínka pro nastartování kariéry vysokoškolského učitele,
- přesvědčení vysokoškolských učitelů o správném směru a úspěšném postupu demokratizace českých vysokých škol.

Závěry výzkumu naznačují, jak uvádí D. Tollingerová (2000), že profesní obraz českého vysokoškolského učitelstva je velmi příznivý. Tyto aspekty jsou shrnuty do 24 bodů, z nichž vyjímáme jeho negativa:

- Mezi zeměmi zúčastněnými ve výzkumu má ČR bezkonkurenčně věkově nejstarší akademické sbory.
- ČR má bezkonkurenčně nejdelší kariérní růst, během něhož nejvyššího stupně kvalifikace (profesor) se dosahuje prakticky až na samém konci produktivního věku.
- ČR má bezkonkurenčně nejnižší mobilitu všech, ale zvláště akademických pracovníků středních kvalifikací.
- Z hlediska preferencí akademičtí pracovníci upřednostňují výuku, aniž by však podceňovali význam vědy, výzkumu a vývoje.
- Českým vysokoškolským akademickým sborům chybí správná balance mezi stabilitou (setrváním na jednom pracovišti) a mobilitou jednotlivých pracovníků.
- Kvalifikace a pracovní zátěž akademického pracovníka v ČR, stejně jako i v participujících zemích je nedostatečně finančně ohodnocena.
- Čeští akademičtí pracovníci jsou vyloženě nespokojeni s nedostatečným personálním a materiálně technickým zajištěním výuky, zejména však výzkumu a vývoje.
- Většina akademických pracovníků na českých vysokých školách necítí zvláštní potřebu speciálně (pedagogicky) se připravovat na výkon vysokoškolského učitelského povolání. Zdroj svých pedagogických kompetencí spatřují ve zvládnutí oboru. Dalšího zdokonalení pedagogických kompetencí dosahují dlouhodobou učitelskou praxí, jen výjimečně speciálním školením.
- Část českých akademických pracovníků by dala přednost tomu, kdyby se nemusela věnovat výzkumné práci. Asi třetina z nich pocítuje výzkumnou povinnost jako nátlak, který je v rozporu s jejich odbornými zájmy a přirozeným nadáním.
- Členství českých akademických pracovníků v domácích a zejména zahraničních vědeckých společnostech je ve srovnání s ostatními zeměmi nepřiměřeně nízké, ve srovnání s evropskými zvyklostmi sotva poloviční.

V hierarchii učitelského stavu stojí vysokoškolský učitel nejvýše. Je zřejmé, že je tomu tak proto, že se od učitelů nižších stupňů škol odlišuje svými profesionálními charakteristikami, jež jsou odvozeny od specifické funkce vysokých škol ve

společenském systému a současně od jejich nejvyšší pozice mezi jednotlivými články systému školství.

Právě s ohledem na tuto skutečnost se jeví jako značně zarážející rozpor, který se v současné době váže ke vstupu do profese mezi učitelem, který hodlá působit v základním nebo středním školství, a učitelem, jehož působištěm bude vysokoškolské prostředí. Výkon profese učitele základní a střední školy je podmíněn získáním odborné a pedagogické způsobilosti (viz *zákon 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*), zatímco pro počátek profesionální dráhy vysokoškolského učitele je postačující pouze vysokoškolské vzdělání v oboru, který bude na vysoké škole vyučovat. Tento požadavek sice není nikde pregnantně legislativně formulován, ale je v této podobě ve vysokoškolské praxi respektován při realizaci výběrových řízení na obsazování míst jednotlivých kategorií akademických pracovníků. V této souvislosti se zdá pak paradoxní znění § 70 v odstavci (1) a (2) *zákona 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů*, kde se praví:

1. Akademickými pracovníky jsou zaměstnanci vysoké školy, kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Akademickí pracovníci jsou povinni dbát dobrého jména vysoké školy.
2. Akademickými pracovníci jsou profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektori a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti.

Z textu znění zákona jednoznačně vyplývá, že podstatnou součástí práce akademického pracovníka je jeho pedagogická aktivita, uváděná ve výčtu jeho činností dokonce na prvním místě. Přesto na ni zřejmě nemusí být v dnešní době fundovaně připraven. Tuto skutečnost lze pokládat za značný luxus, který si dnes dovoluujeme ve vztahu k vysokoškolským učitelům. Vždyť vynikající odborník ve svém oboru, ještě nemusí být schopen vykonávat učitelskou profesi se všemi možnými úskalími, která na něj v tomto ohledu číhají. Kromě toho, vykonává-li pracovník jistou profesi, jeho odbornost k jakékoli její součásti by měla být zajištěna konkrétními kvalifikačními požadavky, jež lze naplnit absolvováním stanovené vzdělávací aktivity.

Stávající situace většinou **neexistujícího pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů** je dominantním rysem akademické profese posledních dvou desetiletí. V dřívější době byla v našich podmínkách řešena a realizována. Dokonce se dá říci, že na rozdíl od mnoha zahraničních snah byla pedagogická příprava vysokoškolských učitelů u nás koncipována systematicky, se zřetelnou znalostí pedagogických východisek, dovedena do konkrétních výstupů a většinou i propojena s celkovým profesionálním růstem pedagogů vysokých škol. Pedagogická příprava učitelů vysokých škol byla součástí jejich celoživotního vzdělávání, jež bylo považováno za organickou součást jejich práce. Jednalo se tedy o otázku profesionální povinnosti a celoživotní vzdělávání vysokoškolských učitelů se stalo předmětem celospolečenského zájmu a resortního řízení. Pravdou zůstává, že jeho obsahová náplň plně

korespondovala s tehdejšími politickými principy společnosti, a proto také bylo většinou ze strany jeho přímých účastníků přijímáno s pocity trpěné nutnosti, laxnosti a pasivity.

Některá historická fakta o profesi vysokoškolského učitele

Připomeňme v této souvislosti několik *historických údajů a skutečností*:

- V letech 1979-80 byl v ČSR zřízen Ústav rozvoje vysokých škol jako převážně vědecko-výzkumný ústav s posláním zpracovávat koncepce a metodologii zvyšování kvalifikace učitelů a vedoucích pracovníků vysokých škol a realizovat tento systém podle schválené koncepce a pokynů ministerstva.
- V roce 1983 vydalo Ministerstvo školství ČSR Směrnici č. 8. č.j. 17 852/83-31 o dalším zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol. V § 1, odst. (2) se v ní ukotvovala povinnost učitelů se dále vzdělávat a současně bylo stanoveno, že zvyšování kvalifikace zahrnuje ideově politickou, pedagogicko-psychologickou a odborně vědeckou nebo uměleckou přípravu. Pedagogicko-psychologická příprava byla specifikována v § 3 a v následných § 4 a 5 byly vymezeny její dvě součásti, studium základů pedagogiky a specializované studium pedagogiky.
- V roce 1984 uveřejnilo MŠ ČSR Metodický návod č.j. 13 795/84-31 k provedení Směrnice MŠ ČSR č. 8 č.j. 17 852/83-31, v němž v článku III – Pedagogicko-psychologická příprava se uvádí, že tato se uskutečňuje jednak studiem základů pedagogiky pro učitele do ukončeného pátého roku jejich praxe, dále specializovaným studiem pedagogiky do ukončeného desátého roku jejich praxe a pro učitele s více než desetiletou praxí a také semináři k vybraným problémům zdokonalování pedagogické činnosti na vysokých školách. Dvě první možnosti jsou dále specifikovány z hlediska cíle a obsahu, organizace a řízení i hodnocení účastníků a ukončení studia.
- Ústav rozvoje vysokých škol ČSR, oddělení vysokoškolské didaktiky, souběžně publikoval Projekt studia základů vysokoškolské pedagogiky a Rámcový projekt specializovaného studia vysokoškolské pedagogiky. Oba projekty sloužily jako vodítka pro zpracování vlastního realizačního projektu pro pověřená pracoviště nebo spolupracující vysoké školy.
- V roce 1987 zveřejnil Ústav rozvoje vysokých škol ČSR pod č.j. 258/87 Návrh systému zvyšování pedagogicko-psychologické kvalifikace učitelů vysokých škol v letech 1987-1990 s výhledem do roku 1995. Předložený materiál se skládal ze dvou částí. První z nich obsahovala charakteristiku vývoje pojetí, právní úpravy a realizaci systému zvyšování kvalifikace učitelů, druhá pak analýzu a výhledy zvyšování pedagogické a psychologické kvalifikace.
- V roce 1988 si vyžádala Směrnice MŠ ČSR č. 8 č. j. 17 852/83-31 novelizaci, kterou Ústav rozvoje vysokých škol ČSR, Oddělení vysokoškolské pedagogiky publikoval jako Návrh novelizace Směrnice č. 8/1983. Bylo v něm uvedeno, že vysokoškolští učitelé získávají a zvyšují svou pedagogicko-psychologickou kvalifikaci zejména samostatným studiem pedagogické, didaktické a psychologické literatury, individuální péčí vedoucího katedry o růst

pedagogických znalostí a dovedností členů katedry, absolvováním pedagogicko-psychologické přípravy a aktivní účasti na pedagogických konferencích. Všechny možné způsoby přípravy vysokoškolských učitelů jsou pak dále v tomto dokumentu specifikovány co do určení forem výuky, obsahového rámce a dalších organizačních parametrů. Toto je zejména podrobně učiněno v oblasti Studia základů vysokoškolské pedagogiky a Kurzů zvyšování pedagogicko-psychologické kvalifikace a Pedagogických konferencí.

Pedagogicko-psychologická příprava vysokoškolských učitelů na MENDELU do roku 2010

Ukažme si, jak se vyvíjela od roku 1983 až po současnost situace kolem **pedagogicko-psychologické přípravy vysokoškolských učitelů na Mendelově univerzitě v Brně** (dříve VŠZ v Brně, pak MZLU v Brně).

Katedra pedagogiky VŠZ v Brně, jako pracoviště pověřené Ústavem rozvoje vysokých škol ČSR, začala studium *Základů vysokoškolské pedagogiky* dle výše uvedené Směrnice č. 8/1983 a jejího metodického pokynu na VŠZ v Brně realizovat již od školního roku 1983/84, tedy o jeden rok dříve než je začal Ústav rozvoje vysokých škol České republiky experimentálně ověřovat. Vzhledem ke své odbornosti byla jeho pedagogickým vedoucím stanovena jedna z autorek tohoto příspěvku (D. Linhartová), která současně zajišťovala výuku v jednom ze čtyř tematických celků – Psychologické aspekty výchovy a vzdělávání na vysoké škole. V následujících šesti školních letech, tedy do školního roku 1988/89 včetně, ho na VŠZ v Brně absolvovalo celkem 148 vysokoškolských učitelů. Podíváme-li se na historická fakta, vyplývá z nich tato zřejmá skutečnost. Ústav rozvoje vysokých škol ČSR ve svém hodnotícím materiálu z roku 1987 uvádí, že do konce školního roku 1986/87 v celé ČSR absolvovalo kurzy Základů vysokoškolské pedagogiky 596 vysokoškolských pedagogů, přičemž z toho 113 jich je z VŠZ v Brně, jeví se v tomto ohledu aktivita Katedry pedagogiky VŠZ v Brně jako velmi solidní.

Přípisem náměstka MŠ ČSR rektorovi VŠZ v Brně z 26. 10. 1987 pod č. j. 26 820/87-31 bylo sděleno, že VŠZ v Brně je pověřena realizací pedagogicko-psychologické přípravy učitelů jako jedna ze 13 pověřených vysokých škol v ČSR. Současně bylo rektorovi uloženo kádrově a personálně vybavit do roku 1990 pověřené pracoviště k zajištění realizace celého systému této přípravy. K naplňování plnohodnotné organizátorské a metodické funkce tohoto pracoviště bylo doporučováno zřízení Oddělení vysokoškolské pedagogiky při katedrách pedagogiky a jejich další rozvíjení tam, kde tato jsou již zřízena.

Společenské a politické změny v naší společnosti na podzim roku 1989 zastavily takřka veškeré aktivity v oblasti pedagogicko-psychologické přípravy učitelů vysokých škol. Přesto ve školním roce 1989/90 zabezpečil Ústav inženýrské pedagogiky (dříve Katedra pedagogiky) PEF VŠZ v Brně, pod pedagogickým vedením jedné ze dvou autorek

této stati (D. Linhartové), první *specializační kurz „Sociálně psychologického výcviku vysokoškolských učitelů“*, jehož se zúčastnilo 15 vysokoškolských učitelů VŠZ v Brně.

O tři roky později, v roce 1993, byl na Ústavu inženýrské pedagogiky PEF VŠZ v Brně úspěšně obhájen tříletý výzkumný projekt V020 MŠMT ČR „Inovace pedagogické přípravy v doplňujícím pedagogickém studiu“ (Drahovzal, J. a kol., 1993). Jeho součástí byl též *oddíl „Pedagogická příprava vysokoškolských učitelů odborných předmětů na VŠZ v Brně“*, který řešila autorka tohoto příspěvku. V něm bylo doporučeno, aby pedagogická příprava učitelů vysokých škol zahrnovala dvě hlavní oblasti, konzultační a vzdělávací činnost (Linhartová, D., 1992,1993).

První z nich, konzultační činnost, by byla zajišťována pověřeným pracovištěm ÚIP PEF VŠZ v Brně jako systém individuálních a skupinových konzultací. Jejich prostřednictvím by byly řešeny pedagogicko-psychologické problémy dle potřeb a přání objednavatelů, učitelů VŠZ v Brně.

Vzdělávací činnost by byla zajištěna ze strany pověřeného pracoviště formami samostatných přednášek, cykly přednášek, jednorázovými semináři, kurzy – workshopy, samostudiem uchazečů. První tři formy, samostatné přednášky, cykly přednášek, jednorázové semináře, by měly být učitelské veřejnosti nabízeny průběžně, vždy zejména s ohledem na novost předkládané aktuální problematiky a měly by plnit roli nepřetržitého informátora o novinkách z oblastí pedagogiky, psychologie, ale i odborného zaměření učitelů VŠZ. Pedagogicko-psychologická příprava učitelů VŠZ měla být zajišťována především formami kurzů – workshopů s převažujícím působením na utváření a rozvoj dovedností účastníků. Navrhovány byly kurzy trojího typu, obsahově diferencované dle pedagogických i odborných zkušeností jejich účastníků:

- základní kurzy vysokoškolské pedagogiky – pro učitele do 3 let pedagogické praxe na vysoké škole (2 týdenní kurzy – každý s rozsahem 40 výukových hodin),
- inovační kurzy – vždy jedenkrát za 5 let pedagogické praxe na vysoké škole (týdenní kurz o 40 výukových hodinách zaměřený na obsahovou i metodickou inovaci příslušné odbornosti vysokoškolského učitele),
- specializační kurzy – alespoň jednou v průběhu 7 let dle vlastního výběru učitele (týdenní kurz o 40 výukových hodinách zaměřený na specifickou problematiku vysokoškolské výuky).

Veškerá vzdělávací činnost vysokoškolských učitelů by měla být podmiňována dodáváním extraktů z pedagogicko-psychologické literatury, jež by současně podněcovaly jejich další samostudium.

I když byla již v roce 1993 na VŠZ v Brně na základě úspěšně obhájeného výzkumného projektu V020 připravena nová koncepce pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů, nebyla nikdy v praxi této vysoké školy realizována. Je pravděpodobné, že její vedení spolu s vedením PEF VŠZ v Brně, jejíž organizační součástí bylo řešitelské pracoviště, bylo v této době soustředěno spíše na podstatnější

organizační a obsahové změny vlastních studijních programů a vytváření nových vizí vysokoškolského studia a vlastní vysokoškolské instituce. Tyto nové úkoly zřejmě zastřely jejich pozornost k oblasti pedagogického vzdělávání svých učitelů. Byla tak opomíjena nezvratitelná skutečnost, že na stávajícím trhu pracovních sil i se vzrůstající konkurencí vysokých škol, by jejich akademičtí funkcionáři měli mít snahu zaměstnávat po všech stránkách pouze nejvyšší odborníky a měli by současně vytvářet podmínky pro vytvoření kompaktního a potřebám vysoké školy odpovídajícího systému vzdělávacích akcí, které by pomohly zkvalitnit její učitelský sbor.

V roce 1995 byla rektorovi MZLU (dříve VŠZ) v Brně podána ze strany Ústavu inženýrské pedagogiky a Ústavu práva a sociologie PEF MZLU v Brně žádost o podporu a úhradu nákladů kurzu „*Pedagogicko-psychologické základy práce vysokoškolského učitele*“ z fondu rozvoje MZLU v Brně. Na základě předloženého projektu (Linhartová, D., Pavlíčková, H., 1995), jeho zdůvodnění a návrhu finančních nákladů na jeho realizaci bylo žádosti vyhověno, a tak byl tento kurz v tomtéž roce na MZLU s 18 účastníky realizován. Jeho obsahová stránka byla zaměřena na 10 stěžejních oblastí: navazování sociálních vztahů, pedagogicko-psychologické aspekty v práci vysokoškolského učitele, tvořivost, možnosti sebepoznání osobnosti vysokoškolského učitele a poznání osobnosti vysokoškolského studenta, vztahy mezi učiteli a studenty na vysoké škole, komunikační dovednosti vysokoškolského učitele, asertivní chování vysokoškolského učitele, konflikty v práci vysokoškolského učitele, duševní hygiena v práci vysokoškolského učitele a relaxace vysokoškolského učitele. Kurz byl určen pro mladé učitele a doktorandy univerzity a uskutečněn formou týdenního soustředění mimo výukové prostory MZLU v Brně o celkovém rozsahu 40 hodin, prostřednictvím metod přednášení, diskuse, aktivního sociálního učení a sociálně psychologického výcviku. Po jeho ukončení účastníci obdrželi Osvědčení o absolvování kurzu.

O rok později, v roce 1996, byl zdařile obhájen rozvojový projekt Fondu rozvoje VŠ ČR č.p. 0724 „*Koncepce pedagogicko-psychologické přípravy vysokoškolských učitelů*“, jehož řešitelkou byla opět autorka tohoto pojednání. Sledoval jak obecná, tak i historicko srovnávací východiska sledované problematiky, podal návrh systému rozvoje pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů MZLU v Brně a představil kurz pro začínající učitele na MZLU v Brně (Linhartová, D., Pavlíčková, H., 1996, 1997). Kromě jiného v něm bylo zdůrazněno, že i na MZLU v Brně by bylo vhodné vytvořit odborné, ale i pedagogické zázemí k tomu, aby i na této vysoké škole se následně mohla adekvátně zajišťovat kvalita profesionální (tj. zejména vědecké a pedagogické) kompetence jednotlivých učitelů. Proto by bylo vhodné vytvořit na MZLU v Brně specifický útvar (v zahraničních podmínkách *unit* nebo *centre*), jehož dominantním posláním by bylo zabývat se rozvojem pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů. Jeho hlavními úkoly by bylo zejména:

- shromažďovat a poskytovat učitelům vysoké školy různorodou pedagogickou literaturu k jejich sebevzdělávání,

- realizovat ve velké šíři odborné pedagogické, konzultační, poradenské a informační služby pro učitele vysoké školy,
- vytvářet dle zpětnovazebných informací nabídku atraktivních vzdělávacích programů pro učitele a navrhovat způsoby jejich realizace,
- navazovat komunikaci s obdobnými typy pracovišť v ČR i zahraničí.

S politováním je třeba konstatovat, že ani v roce 1996 nedošlo v oblasti pedagogické přípravy učitelů na MZLU k podstatné změně, situace se nadále nijak neřešila.

Teprve rok 1997 naznačil, že by se v kvalifikační přípravě vysokoškolských učitelů na MZLU v Brně mohlo začít blýskat na lepší časy. Prorektor pro pedagogickou činnost požádal pracovníky Ústavu inženýrské pedagogiky PEF MZLU v Brně o vypracování a v rámci univerzity zveřejnění základní pedagogické vzdělávací aktivity pro doktorandy a začínající učitele. Proto byl v tomtéž roce koncipován *projekt kurzu „Základy vysokoškolské pedagogiky“* (D. Linhartová, 1997). Protože byl připravován jako vstupní vzdělávací aktivita pro jednotlivce, kteří neměli doposud žádnou teoretickou pedagogickou, didaktickou, ani psychologickou výbavu, jeho hlavním pedagogickým cílem bylo pochopení základních biologických, pedagogických a psychologických principů vyučování a učení se na vysoké škole, stejně jako aplikace prostředků při plnění cílů ve vysokoškolské výuce.

Kurz byl projektován s celkovým rozsahem 42 výukových hodin a byly připraveny tři varianty jeho organizace:

- a) v průběhu jednoho semestru vždy 1 x týdně po 3 výukových hodinách,
- b) v průběhu dvou semestrů vždy 1 x za 14 dní po 3 výukových hodinách,
- c) tři soustředění:
 1. soustředění: 2 dny po 6 výukových hodinách,
 2. soustředění: 2 dny po 6 výukových hodinách,
 3. soustředění: 3 dny po 6 výukových hodinách.

Součástí kurzu bylo 7 modulů, jejichž obsahové zaměření a výukové metody byly dále detailně v projektu specifikovány:

1. modul: Úvod do vysokoškolské pedagogiky,
2. modul: Biologické aspekty vysokoškolské výuky,
3. modul: Psychologické aspekty vysokoškolské výuky,
4. modul: Společenské aspekty vysokoškolské výuky,
5. modul: Pedagogická komunikace ve vysokoškolské výuce,
6. modul: Cíle a prostředky vzdělávání ve vysokoškolské výuce,
7. modul: Metody ve vysokoškolské výuce.

Jako způsob ukončení kurzu byla navrhována obhajoba závěrečné práce a kolokviální rozprava nad jejími závěry a obsahovým zaměřením kurzu. Jeho účastníci měli po uzavření kurzu obdržet Osvědčení o absolvování kurzu.

Po zveřejnění nabídky tohoto kurzu se stalo to, co se dalo, vzhledem ke stávající situaci a převládajícímu veřejnému mínění a postoji akademických pracovníků nejen k vlastnímu pedagogickému vzdělání, očekávat. Odezva na kurz, který byl jako nabídka inzerován v interním informačním systému MZLU v Brně, nebyla žádná, nikdo se do něj dobrovolně, z vlastního přesvědčení nepřihlásil. Důvodů, které potenciální účastníci vedly k takovému vyjádření vlastního postoje, může být celá řada a jejich stanovení může být pouze dílem naší dedukce a fantazie. Je možné, že nikdo z těch, pro které byl kurz nasměrován, necítil vlastní potřebu dozvědět se něco více o pedagogické stránce vlastní učitelské aktivity či se cítil více méně dokonalejší v této oblasti nebo nehodlal přemýšlet a neuměl posoudit vlastní pedagogické úkony. Je tedy možné, že potenciálním frekventantům scházely rozvinuté sebereflexivní schopnosti a dovednosti. Také je možné, že se mnozí z nich ostýchali do takového kurzu přihlásit, aby tím veřejně nemuseli proklamovat vlastní předpokládaný handicap. Můžeme ale také usuzovat na to, že akademičtí pracovníci se mohli cítit přetížení a vyčerpání vlastními výukovými aktivitami nebo naplňováním dalších nejčastěji požadovaných kritérií jejich práce, jako odborným růstem, publikační aktivitou, získáváním a řešením grantů. Je též pravděpodobné, že reakce akademických pracovníků byla do značné míry podpořena zřetelně nevyjádřeným postojem vedení univerzity k pedagogickému vzdělávání vysokoškolských učitelů.

Pro absolventy připraveného kurzu „Základy vysokoškolské pedagogiky“ z roku 1996 byl určen následný *„Kurz rozvoje sociálně psychologických dovedností vysokoškolského učitele“* (Linhartová, D., Pavlíčková, H., 1997), který vznikl jako vyústění závěrečné práce kurzu ČŽV 80/95 „Metody aplikované sociální psychologie“ na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v roce 1997. Jeho hlavní pedagogický cíl byl formulován jako rozvinutí sociálně-psychologických dovedností jeho účastníků a byl určen pro mladé začínající vysokoškolské učitele. Výlučně prostřednictvím technik sociálně psychologického výcviku a aktivního sociálního učení měly být u jeho frekventantů zážitkově posíleny a dotvořeny následující sociálně-psychologické dovednosti: poznávání sebe sama, poznávání druhých (vysokoškolských studentů), navazování a rozvíjení sociálních vztahů, verbální a neverbální komunikace, diagnostika vlastního komunikačního stylu, rozvíjení tvořivosti, řešení konfliktů, asertivní chování a relaxace.

Celkový rozsah kurzu činil 48 výukových hodin, byl rozdělen do dvou třídních soustředění, o kapacitě vždy 24 výukových hodin. Pro každý výcvikový den byl stanoven konkrétní počet výcvikových bloků, z nichž každý obsahoval 2 výukové hodiny (1. den – 3 výcvikové bloky, 2. den – 5 výcvikových bloků, 3. den – 4 výcvikové bloky). Každý z výcvikových bloků měl určeno stěžejní téma, k němuž byly vždy zvoleny konkrétní výcvikové techniky.

Tento kurz nebyl nikdy ve své připravené podobě v praxi realizován, ale pedagogická odborná veřejnost o něm byla informována (Linhartová, D., Pavlíčková, H., 1997).

V rámci reorganizace Provozně ekonomické fakulty (dále PEF) MZLU v Brně byl v září 1997 sloučením Ústavu inženýrské pedagogiky a Ústavu práva a sociologie vytvořen Ústav humanitních věd (dále ÚHV), jehož součástí bylo Oddělení pedagogiky. Jeho náplní ale byla pouze realizace doplňujícího pedagogického studia učitelství odborných předmětů a mistrů odborné výchovy. Oblast pedagogicko-psychologické přípravy vysokoškolských učitelů nebyla od roku 1997 do roku 2005 na MZLU v Brně nijak prakticky řešena.

Až ve druhé polovině roku 2005 a v následujícím roce 2006 byl v rámci činnosti Ústavu humanitních věd PEF MZLU v Brně nabídnut akademické veřejnosti této univerzity 50-ti hodinový kurz celoživotního vzdělávání *„Rozvoj pedagogické kompetence začínajících akademických pracovníků MZLU v Brně“*, jehož odborným garantem byla jedna z autorek tohoto příspěvku (D. Linhartová), která v něm rovněž vyučovala 24 hodinový psychosociální okruh. V prvním běhu tohoto kurzu v roce 2005 výuku pedagogicko-didaktického okruhu zajišťovala doc. PhDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D., z Pedagogické fakulty UK v Praze a o rok později pak Mgr. Nataša Pomazalová, rovněž z ÚHV PEF MZLU v Brně. Oba kurzy v této době úspěšně absolvovalo celkem 41 mladých akademických pracovníků a doktorandů z Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně.

Od této doby až do roku 2011 byl obdobný kurz opakovaně nabízen akademické obci dnešní Mendelovy univerzity v Brně, ale nesetkal se s odezvou jejich akademických pracovníků.

Současná situace v pedagogicko-psychologické přípravě vysokoškolských učitelů na Mendelově univerzitě v Brně

Vysokoškolská výuka v posledních letech prošla celou řadou změn. Nemůžeme na ni pohlížet jako na pouhé sdělování poznatků studentů a jejich následné reprodukování. Výuku na vysoké škole musíme chápat jako interaktivní proces.

Profese vysokoškolského pedagoga je odlišná od profese středoškolského učitele. Profese vysokoškolského učitele je charakterizována vysokou mírou společenské prestiže, autonomií spojenou s akademickými svobodami, vědeckou erudicí, tvorbou vědeckého poznání, expertním zprostředkováním poznání mladé generaci, vysokou náročností profesionálního výkonu a zodpovědností a akademickou etikou (Vašutová, 2002). V průběhu profesní dráhy zaujímá vysokoškolský učitel několik základních rolí, např. roli pedagoga, vědce a výzkumníka, ale také administrativního pracovníka atd.

Pedagogická činnost vysokoškolského učitele je pokládána za jeho stěžejní aktivitu. Je chápána jako komplex veškerých rozmanitých činností, které pedagog na vysoké škole vykonává v souvislosti s výukovým procesem. Tyto aktivity v sobě zahrnují přípravnou, realizační, kontrolní a hodnotící činnost (Linhartová, 2008).

Začínající akademický pracovník na prahu své profesní dráhy je postaven před složitou situací. Je u něj očekáváno, že bude mít rozvinuté nejen vědeckovýzkumné, ale také pedagogické kompetence. **Pedagogické kompetence** vysokoškolského učitele jsou chápány jako soubor specifických a vysoce expertních znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích procesů v terciární úrovni a proměny studentské populace, jejich intelektové a osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby (Vašutová, 2002). Tyto kompetence můžeme rozdělit od několika základních oblastí:

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

Rozvíjet diskutované kompetence mají možnost akademičtí pracovníci MENDELU v rámci projektu řešeného na Institutu celoživotního vzdělávání.

V akademickém roce 2010/2011 navázal Institut celoživotního vzdělávání na dlouholetou tradici pedagogicko-psychologické přípravy akademických pracovníků na Mendelově univerzitě v Brně. Od roku 2011 je vysokoškolským ústavem realizován rozvojový decentralizovaný projekt MŠMT ČR s názvem **Zvyšování pedagogické kompetence začínajících akademických pracovníků**. Součástí řešení zmiňovaného projektu je také kurz „Rozvoj pedagogických kompetencí začínajících akademických pracovníků“. Tento kurz byl realizován v letním semestru akademického roku 2010/2011. Tematicky byl kurz zaměřen do dvou hlavních okruhů:

1. pedagogicko- didaktický
2. psychosociální

V **pedagogicko-didaktické** oblasti byla pozornost věnována následujícím tématům:

- Aktuální problémy terciárního vzdělávání
- Výuka na vysoké škole, její strategie a determinanty
- Organizační formy výuky na vysoké škole
- Problémy konvenčních forem výuky na vysoké škole
- Individualizované vzdělávání a výuka na vysoké škole
- Projektování výuky na vysoké škole
- Proměna rolí učitelů a studentů na vysoké škole

- Organizace vysokoškolského studia
- Nové přístupy k hodnocení na vysoké škole
- Nástroje zjišťování vědomostí
- Studentské hodnocení výuky a učitelů
- Efektivní vysoká škola

Psychosociální část byla tematicky zaměřena na následující oblasti:

- Akademická profese
- Osobnost učitele vysoké školy
- Psychohygiena vysokoškolského učitele
- Psychické zvláštnosti vysokoškolských studentů
- Poznávání vysokoškolských studentů
- Motivace vysokoškolských studentů ke studiu
- Studium na vysoké škole z pohledu studentů
- Učení a jeho bariéry
- Kognitivní styly a přístupy vysokoškolských studentů k učení
- Sociální interakce ve vysokoškolské výuce
- Naslouchání a empatie vysokoškolským studentům
- Vytváření a formování psychosociální atmosféry a klimatu ve studijní skupině

Do prvního běhu kurzu se přihlásilo celkem 29 účastníků ze strany akademických pracovníků všech fakult MENDELU, včetně pedagogů vysokoškolského ústavu. Úspěšně kurz ukončilo 23 studentů. Celkový rozsah vzdělávacího programu zahrnoval celkem 50 hodin. Vlastní výukové aktivity bylo věnováno 48 hodin, každému z uvedených bloků vždy 3 setkání po 8 výukových hodinách. Analýze vzdělávacích potřeb studentů a evaluaci vzdělávacího kurzu byly věnovány 2 hodiny.

Z analýzy vzdělávacích potřeb účastníků kurzu vyplynulo, že 31,6 % studentů se přihlásilo do kurzu z důvodu absentujících nebo velice nízkých vědomostí, dovedností a návyků z pedagogických a psychologických disciplín. 15,8 % dotazovaných uvedlo, že důvodem vstupu do kurzu je zájem o aktivizující metody výuky a zlepšení svých pedagogických schopností. Dalším důvodem účasti v realizovaném kurzu bylo zvýšení své kvalifikace, zopakování svých znalostí z oblasti pedagogiky. K rozhodování, zda se účastnit nabízeného kurzu, přispěl také fakt, že kurz nebyl zpoplatněn.

Z analýzy obav a očekávání, která byla provedena na začátku výuky, vyplynulo, že by účastníci kurzu rádi získali vědomosti a dovednosti v následujících oblastech: strategie a úskalí při výuce na VŠ, efektivní příprava na výuku, časové rozvržení výuky, struktura vyučovací jednotky, motivace studentů, komunikační dovednosti, řešení konfliktních situací mezi studentem a učitelem, asertivní chování.

K naplnění cílů výuky byly použity nejen klasické, ale také aktivizující metody výuky, tedy takové metody, u kterých ke splnění cílů výuky dochází zejména na základě vlastní

učební práce účastníků, důraz je kladen na myšlení a řešení problémů. Byly to zejména metody diskusí, řešení problémů, ale také např. didaktické hry aj.

Nejčastěji kladené otázky studentů při výuce:

Jak si získat respekt u studentů? Jak motivovat studenty k práci na cvičení a získat si je pro „matematické předměty“? Jak se efektivně připravovat na výuku? Jak nejen přednášky, ale i cvičení koncipovat, co neopomenout při přípravě? Jak lépe zkoordinovat v semináři výklad nové látky, kterou musím psát na tabuli a zároveň komentovat? Nějaké konkrétní nápady, jak výuku oživit než jen dril příkladů u tabule. Jak reagovat na nevhodné poznámky studentů nebo studentek (arogance atp.)? Jaké jsou nejčastější chyby, kterých se jako pedagogové dopouštíme, a na co si dávat při výuce pozor?

Z evaluačních dotazníků, které absolventi kurzu měli možnost vyplnit po skončení kurzu, vyplynula spokojenost účastníků s náplní kurzu. Studenti navrhovali pro zkvalitnění výuky věnovat více času následujícím tematickým okruhům a problémům:

- řešení modelových situací,
- inspirace do výuky, zejména aplikace aktivizujících metod výuky,
- praktické ukázky nekonvenčních forem výuky na VŠ,
- nástroje zjišťování vědomostí studentů,
- práce se studenty se specifickými vzdělávacími potřebami,
- příprava na výuku,
- motivace studentů k vědecko-výzkumné činnosti.

V psychosociální oblasti doporučili detailnější zaměření na následující problémové okruhy:

- vytváření a formování psychosociální atmosféry a klimatu ve studijní skupině,
- psychické zvláštnosti vysokoškolských studentů,
- motivace studentů ke studiu,
- osobnost vysokoškolského učitele,
- diagnostika vysokoškolských studentů.

Zájem mladých akademických pracovníků o nabízenou vzdělávací akci, diskuse se studenty v průběhu kurzu i odpovědi absolventů v evaluačních dotaznících jasně ukazují potřebnost a důležitost vzdělávat akademické pracovníky v oblasti vysokoškolské pedagogiky, které vede k jejich profesionalitě a prestiži vykonávaného povolání.

Závěr

Kvalita vyučovacího procesu na vysoké škole je v první řadě závislá na profesionalitě jejích akademických pracovníků. Vysokoškolský pedagog pro výkon svého povolání potřebuje získat a následně rozvíjet po celou dobu své profesní dráhy kompetence vyplývající nejen z jeho odborného zaměření, ale také kompetence vedoucí k efektivitě

vyučovacího procesu. Vysokoškolský učitel by se měl orientovat ve formách a metodách vysokoškolské výuky, didaktických principech, hmotných didaktických prostředcích atd. Důležité jsou také teoretické znalosti a praktické dovednosti nezbytné pro plánování a přípravu na výuku.

Snahou vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání je rozvíjet diskutované kompetence v prostředí Mendelovy univerzity v Brně formou kurzů celoživotního vzdělávání. Počátek pedagogicko-psychologické přípravy vysokoškolských učitelů na MENDELU je datován od roku 1983 až po současnost. V průběhu tohoto období se ne vždy tato snaha vzdělávat akademické pracovníky setkala s pochopením vedení univerzity ani samotných akademických pracovníků.

V roce 2011 byl znovu realizován kurz rozvoje pedagogických kompetencí začínajících akademických pracovníků, který se setkal s nebývalým zájmem, který svědčí o tom, že sami učitelé si uvědomují nezbytnost rozvíjení svých pedagogických kompetencí vedoucích ke zkvalitnění vysokoškolské výuky.

Literatura

- BEDNAŘÍKOVÁ, I. Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence. *Pedagogická orientace*, 1996, č. 18-19, s. 143-146.
- DRAHOVZAL, J. a kol. *Inovace pedagogické přípravy v doplňujícím pedagogickém studiu*. Závěrečná práva výzkumného projektu MŠMT ČR č.p. V020. Brno: VŠZ, 1993, 221s.
- CHMELA, L. a kol. *Průvodce oborovou didaktikou: pro učitele telekomunikačních předmětů na technické vysoké škole*. Praha: České vysoké učení technické v Praze, 2011. 82s. ISBN 978-80-01-04794-1.
- LINHARTOVÁ, D. Jak dál v pedagogicko-psychologickém vzdělávání vysokoškolských učitelů? In *ACTA UNIVERSITATIS AGRICULTURAE*. Sborník Vysoké školy zemědělské v Brně (řada D), Facultas agroeconomica – Spisy fakulty provozně ekonomické, roč. XXV, 1992, č. 1-2, s. 111-113.
- LINHARTOVÁ, D. *Projekt kurzu Základů vysokoškolské pedagogiky*. Brno: MZLU, 1997, 5s.
- LINHARTOVÁ, D. Pedagogicko-psychologická příprava vysokoškolského učitele. *Pedagogická orientace*, 1993, č. 7, s. 117-119.
- LINHARTOVÁ, D., PAVLÍČKOVÁ, H. Návrh koncepce pedagogicko-psychologické přípravy vysokoškolských učitelů. In *Agrární perspektivy V*. Sborník prací z vědecké konference PEF ČZU v Praze. E/K-I.- 1996, s. 491-493. ISBN 80-213-0314-X.
- LINHARTOVÁ, D., PAVLÍČKOVÁ, H. University teachers. In *Acta Agriculturae et silviculturae Mendeliane Brunensis*, novum 1211-8516, 1997, n2, p63-66.

- LINHARTOVÁ, D. Vysokoškolská psychologie. Brno: MZLU, 2008, 150 s. ISBN 978-80-7375-172-2.
- ŠVEC, V. Jak dál v pedagogicko-psychologickém vzdělávání vysokoškolských učitelů. *Pedagogická orientace*, 1992, č. 4, s. 74-76.
- ŠVEC, V. Výchovně vzdělávací proces na vysokých školách. *Pedagogická orientace*, 1993, č. 8-9, s. 77-85.
- ŠVEC, V. K novému pojetí pedagogického vzdělávání učitelů vysokých škol. *ALMA MATER*, roč. 4, 1994, č. 1, s. 9-14.
- TOLLINGEROVÁ, D. Profese vysokoškolský učitel. Výzkum profesního obrazu učitelů českých vysokých škol univerzitního směru v mezinárodním srovnání. *AULA*, roč. 8, 2000, č. 3, s. 50-76.
- VAŠUTOVÁ, J. Akademická profese. In VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. 1. vyd. Praha: UK Pedagogická fakulta, 1999, s. 78-107.
- VAŠUTOVÁ, J. Profese vysokoškolského učitele jako předmět zkoumání. *ALMA MATER*, roč. 6, 1996, č. 3, s. 87-97.
- VAŠUTOVÁ, J. „Staff development“ v rozvoji vysokého školství v zahraničí a u nás. *ALMA MATER*, roč. 4, 1994, č. 1, s. 9-14.
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, 282 s. ISBN 80-7290-100-1
- VAŠUTOVÁ, J. Vysokoškolský učitel v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 2, s. 35-43. ISSN 1211-4669.
- Zákon 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. *Sbírka zákonů České republiky, částka 39, s. 5388-5419*.
- Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Vzdělávání v multikulturním prostředí

Education in a multicultural environment

Martina Chládová³⁵, Miroslav Lorenc³⁶

Abstrakt

Vnější podmínky, jako je mezinárodní mobilita a přistěhovalectví, tlak na konkurenceschopnost absolventů apod., působí na vzdělávací systém. Stále častěji se v rámci pedagogického procesu setkáváme s více či méně heterogenními skupinami studentů z pohledu jejich kulturních a národnostních odlišností. Tato situace klade zvýšené nároky na dovednosti pedagogických pracovníků a zároveň přináší pestrou paletu zkušeností pro participující studenty. Na konkrétním příkladu a statistikách jsou tyto skutečnosti dokládány v prostředí české vysoké školy. Článek kombinuje více úhlů pohledu, a to jak začlenění příslušníků cizích kultur do výuky ve standardních programech, tak výuku ve specifických mezinárodních studijních programech.

Klíčová slova

Vysokoškolský vzdělávací proces, multikulturalita, interkulturní dovednosti, kulturní diverzita, mobilita

Abstract

Outer conditions (international mobility, immigration, pressure on the competitiveness of graduates etc.) affect the education system. Within the educational process, we meet increasingly with more heterogeneous groups of students in terms of their cultural and ethnic differences. This situation places higher requirements on the skills of pedagogical staff and also offers a wide variety of experience for students. The concrete example and the statistics are proving these facts in the university environment. Article combines multiple perspectives – the integration of foreign cultures in the standard programs and teaching in the specific international study programs.

³⁵ Ing. Martina Chládová, e-mail: martina.chladova@vse.cz, Katedra psychologie a sociologie řízení, Fakulta podnikohospodářská, Vysoká škola ekonomická v Praze, nám. W. Churchilla 4, Praha 3, tel: +420 224 098 602.

³⁶ Ing. Miroslav Lorenc, e-mail: miroslav.lorenc@vse.cz, Katedra managementu, Fakulta podnikohospodářská, Vysoká škola ekonomická v Praze, nám. W. Churchilla 4, Praha 3, tel: +420 224 098 423.

Key words

Educational process at universities, multiculturalism, intercultural skills, cultural diversity, mobility

Globalizace, jako trend posledních let, je často skloňována zejména v ekonomických souvislostech. Tento trend s sebou ale přináší mnoho důsledků i v dalších oblastech, jako je např. sociální oblast či vzdělávací. Nedílnou součástí globalizace a propojování ekonomik je vzrůstající migrace obyvatel, která výrazně zasahuje do vzdělávacích systémů všech zemí. Do vzdělávacího procesu vstupují nejen tuzemští žáci a studenti, ale i zástupci různých kulturních a etnických skupin. Tato situace klade zvýšené nároky na kompetence pedagogů, ale i na vzdělávací systém jako celek.

Další stránkou globalizace je také rostoucí tlak na studenty škol v absolvování zahraniční stáže či studijního pobytu jako již téměř nedílné součásti vybavenosti studenta pro praxi. I z tohoto důvodu se ve vzdělávacích institucích zvyšuje počet zahraničních studentů.³⁷

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je poukázat na komplexní problematiku multikulturalismu ve vzdělávacím systému z pohledu etnické a kulturní diverzity v důsledku migrace i krátkodobých studijních pobytů zahraničních studentů.

Materiál a metody

Teoretické poznatky a východiska, z nichž příspěvek vychází, byly získány jak z české, tak zahraniční literatury. Příspěvek se detailněji zabývá a analyzuje zejména problematiku multikulturního prostředí, výchovy a vzdělávání. Klíčová fakta následně aplikuje na téma výuky na českých školách, konkrétně na Vysoké škole ekonomické v Praze.

Multikulturalismus, multikulturní výchova a vzdělávání

Přístup k pojmu multikulturalismus není jednoznačný, mění se v průběhu času. Obecně ho lze definovat jako sociální a politický proces vyvolaný zvýšenými migračními pohyby obyvatelstva, majícími za následek společné soužití lidí odlišných životních návyků ve všech myslitelných směrech. Je založen na etnické, náboženské, kulturní a sociální diverzitě jako potenciálu pro celkovou prosperitu společnosti (Šindelářová, 2006). Další

³⁷ V tomto příspěvku se věnujeme především multikulturalitě v českém vzdělávacím prostředí. Specifika dalších zemí EU a zajímavé statistiky lze nalézt např. v materiálech Evropské komise (Eurostat, 2011).

pohled může být chápán jako ideál uskutečňované tolerance a respektu k jinému a odlišnému. Multikulturalismus je v tomto smyslu neuskutečňovanou možností, které brání různé podoby útlaku: marginalizace (vyloučení na okraj společnosti), bezmoc, kulturní imperialismus, násilí, vykořisťování. Základem pro spravedlivé uskutečňování (politiku) multikulturalismu je uznání rozdílů, odlišnosti jedinců, skupin či celých kultur (Taylor, 2004).³⁸

Koncept multikulturní výchovy se rozvíjí od druhé poloviny 20. století. V počátcích často jako reakce na vznik multikulturní společnosti převážně v Severní Americe a západní Evropě (Moree, 2005). „Multikulturní výchovu a vzdělávání je možné chápat jako studijní disciplínu (obor), jejímž hlavním cílem je vytvoření rovných vzdělávacích příležitostí pro žáky (studenty) různých rasových, etnických a společenských tříd a skupin“ (Šindelářová, 2006). Nároky jsou kladeny v této souvislosti jak na vzdělávací systém jako celek, tak na obsahovou stránku vzdělávání a zejména na systematický rozvoj kompetencí pedagogů všech stupňů vzdělávacího systému.

Nejen ve vzdělávacím procesu může být odpovědí na řešení vzniklých otázek či problémů tzv. interkulturní trénink. Výcvik interkulturních dovedností pomáhá v získávání kulturní senzitivity a lze ho definovat jako „učení členů jedné kultury způsobům efektivní interakce s členy cizí kultury tak, aby docházelo během této interakce k minimálním neporozuměním“ (Moran, 2007).

V následujícím textu přiblížíme úroveň multikulturality a poukážeme na několik otázek z prostřední konkrétní instituce – Vysoké školy ekonomické v Praze.

Výsledky

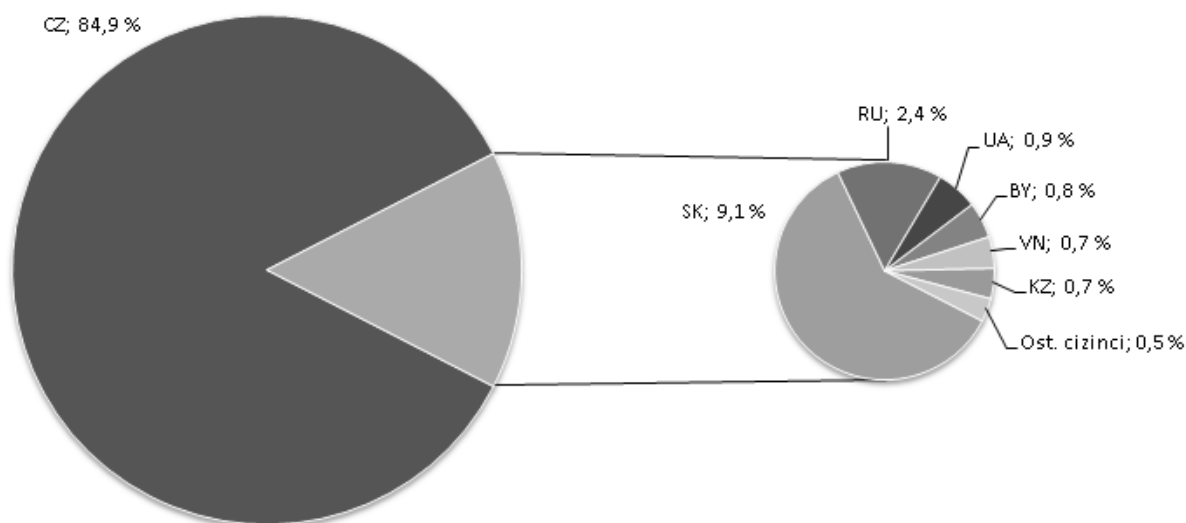
Cizinci na vysoké škole

V roce 2010 studovalo na Vysoké školy ekonomické v Praze v bakalářských a magisterských programech (v českém jazyce) celkem 20 000 studentů, z nichž tvoří 3 184 (tj. 16 %) cizinců. V roce 2009 to bylo 3 021 (tj. 15 %) zahraničních studentů a o rok dříve 2 747 (tj. 14 %). Je zde tedy patrný pozvolna rostoucí trend.

Nejvíce studentů dle národností je občanů Slovenské republiky (1 824 – 9 %), dále pak Ruska (471 – 2,4 %), Ukrajiny (186 – 0,9 %), Běloruska (160 – 0,8 %), Vietnamu (141 – 0,7 %) a Kazachstánu (135 – 0,7 %).

³⁸ Kromě termínu „multikulturní“ se v odborné literatuře setkáváme i s použitím termínu „interkulturní“. V některých publikacích se tyto termíny používají jako synonyma, a to zejména ve spojení s termínem vzdělávání nebo výchova (Průcha 2001, 2006, 2010). Jiní autoři však tyto termíny významově odlišují (Faltýn 2005). Průcha (2001) uvádí, že termín „multikulturní“ se používá především v USA, Kanadě, Austrálii a Velké Británii, zatímco termínu „interkulturní“ zejména v Evropské Unii. Pro text tohoto příspěvku budeme uvažovat tyto termíny za ekvivalentní.

Obrázek 1: Podíl zahraničních studentů na VŠE v roce 2010 (Zdroj: VŠE, 2011)



Ze statistik je tedy zřejmé, že procento studentů cizích národností a kultur studujících na VŠE s českými studenty je poměrně nízké. Většina studentů poté etnicky přísluší ke Slovanům (Slováci, Rusové, Ukrajinci a Bělorusové). Při detailnějším studiu a vzájemném porovnávání kulturních zvyklostí a standardů ale můžeme identifikovat zásadní rozdíly ve vnímání každodenních skutečností a reality.

Otázkou tedy zůstává, jak k těmto studentům přistupovat. Na VŠE můžeme obecně pozorovat dva typy prolínání kultur:

- Výše zmínění cizinci v českých studijních programech:

Jak již bylo popsáno výše, jde převážně o studenty z příbuzných kultur. Zde je jak z pohledů studentů, tak vyučujících začlenění cizinců zcela bez problémů, projevuje se pouze méně výrazná jazyková bariéra. Vzniká však otázka, do jaké míry by měl vyučující brát ohled na tyto skutečnosti a vycházet vstříc (dělat úlevy) zahraničním studentům, aby se necítili diskriminováni nebo naopak aby se necítili čeští studenti poškozeni odlišností podmínek. Studium v češtině pro domácí i zahraniční studenty má bezesporu svá pro a proti.

- Mezinárodní studijní programy:

Při výuce zde vzniká heterogenní prostředí, které klade mnohem vyšší nároky na pedagoga – a to zejména z hlediska potřeby přípravy pedagoga na práci s multikulturním týmem. Z pohledu studentů jde o neocenitelnou zkušenost s prací v mezinárodním týmu, která se promítá do jejich dalšího profesního i osobního života.

Rostoucí mobilita akademických pracovníků je zcela zásadním nástrojem pro zvyšování kvality výuky a rozvoj mezinárodní vědecké spolupráce. Studentům VŠE byla v roce 2010 nabídnuta možnost absolvovat výuku celkem 80 odborných kurzů

vyučovaných zahraničními akademickými pracovníky. Celkem na VŠE hostovalo 77 zahraničních akademických pracovníků z 28 zemí světa. Nejvíce kurzů proběhlo v anglickém jazyce (63), ve francouzštině (9), němčině (6) a ruštině (2). I přesto ve výroční zprávě VŠE sebekriticky hodnotí jako slabší stránku nízký počet pedagogů VŠE, kteří vyučují na zahraničních vysokých školách (VŠE, 2010).

V současné době existuje na VŠE hned několik joint/double degree programů:

- International Business – Central European Business Realities
- Finance and Accounting for Common Europe
- Economics of International Trade and European Integration
- CEMS Master in International Management
- Economic and Regional Studies of Latin America

Na výuce v mezinárodních studijních programech se podílejí jak pedagogové, kteří vyučují ve standardních programech v češtině, tak zahraniční hostující profesori. Prolínání kultur je zde tedy ve více úrovních.

V roce 2010 se do výuky odborných kurzů v cizím jazyce zapojilo celkem 94 pedagogů, což je cca 13,5 % z celkového počtu akademických pracovníků, kteří působí na VŠE. V letním semestru roku 2010 bylo realizováno 139 kurzů v cizím jazyce a v zimním semestru šlo o 138 kurzů. Výuka probíhala převážně v angličtině. VŠE je díky rozšiřování nabídky odborných kurzů i ucelených studijních programů v angličtině stále velmi žádaným místem pro studium. V roce 2010 studovalo na VŠE alespoň jeden semestr 454 výměnných studentů, dalších 107 studentů zde studovalo v rámci letních škol.

Obecně můžeme konstatovat, že čeští pedagogové vyučující v mezinárodních kurzech a studijních programech povědomí o různých kulturách mají a jsou otevření interkulturními tréninku a vzdělávání. Ač je práce v mezinárodní skupině studentů často mnohem náročnější a obtížnější než v české, jsou na tento fakt připraveni a jsou schopni v tomto ztíženém prostředí pracovat efektivně.

Horší situace však může panovat v českých studijních programech, kde se cizinci vzdělávají v češtině. Již výše jsme zmínili několik otázek, se kterými se musí akademičtí pracovníci během výuky potýkat. Jako jeden z hlavních problémů se může jevit nedostatečná znalost výše zmíněných kultur a z ní vyplývající nejistota při komunikaci a práci s těmito studenty. Je tak k diskusi, zda by nebylo vhodné, aby se srovnávání kulturních standardů a odborné publikace na toto téma neměly ubírat také tímto směrem³⁹.

³⁹ O formách výuky multikulturní výchovy na pedagogických fakultách a dalších vysokoškolských pracovištích, kde se vzdělávají budoucí pedagogové, přináší zajímavé poznatky např. výzkum Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách (Hajská, 2009).

O interkulturní komunikaci a komparaci kulturních standardů Čechů s Francouzi, Američany, Němci apod. již bylo napsáno mnoho (Nový, 1999), (Kroupová, 2006), (Průcha 2009). Srovnání se Slováky, Rusy, Ukrajinci apod. je však stále nedostatečné a pedagogové tak mohou stavět jen na svých zkušenostech z výuky, aniž by měli pro řešení některých problematických otázek možnost konzultace s literárními prameny i přesto, že se dá do budoucna předpokládat stále rostoucí počet zahraničních studentů v českých studijních programech.

Diskuse

Z předchozího textu příspěvku je zřejmé, že tato situace vytváří mnoho otázek. Např. jak přistupovat v běžném studijním programu studovaném v českém jazyce k cizincům? Tolerovat určité chyby a nepřesnosti či přistupovat ke všem studentům bez rozdílu? Jak v mezinárodních studijních programech i standardních studijních programech vytěžit z multikulturality co nejvíce zkušeností pro studenty? Jak připravovat akademické pracovníky na výuku ve stále kulturně rozmanitějším složení studentů? Nebo např. jak podporovat akademické pracovníky v participaci na mezinárodních výukových programech? V tuto chvíli na ně VŠE hledá odpovědi.

Závěr

Multikulturalita a multikulturní vzdělávání je možné považovat za jednoznačný trend, kterému by měla být na všech úrovních věnována patřičná pozornost. V předchozím textu jsme stručně představili situaci v konkrétní vzdělávací instituci a vyslovili několik otázek, které se jistě týkají i dalších škol.

Literatura

- FALTÝN, Jaroslav. *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. 1. vydání. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta v nakl. MJF, 2005. 129 s. ISBN 80-86284-50-6.
- HAJSKÁ, Markéta, BOŘKOVCOVÁ, Máša a kol. *Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách – Závěrečná zpráva z výzkumu*. Praha: Člověk v tísni, 2009. 108 s.
- KROUPOVÁ, Alena. *Vzdělávání k toleranci v multikulturním prostředí střední Evropy = Tolerance in multicultural society of Central Europe*. Praha: Evropské informační středisko, Středisko pro výchovu k lidským právům Univerzity Karlovy, 2006. ISBN 80-903623-1-1.

- MORAN, Robert T., HARRIS, Philip R., MORAN, Sarah Virgilia. *Managing cultural differences: Global leadership strategies for the 21st century*. 7 edition. Burlington: Butterworth-Heinemann, 2007. 708 s. ISBN 978-0-7506-8247-3.
- NOVÝ, Ivan, SCHROLL-MACHL, Sylvia a kol. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*. 1. vydání. Praha: Management Press, 1999. 183 s. ISBN 80-7261-009-0.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní vzdělávání: Příručka (nejen) pro učitele*. 1. vydání. Praha: ISV, 2001. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní vzdělávání: Teorie – praxe – výzkum*. 1. vydání. Praha: Triton, 2006. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2010. 199 s. Edice: Psyché. ISBN 978-80-247-3069-1.
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Pojetí multikulturní výchovy a vzdělávání v našem školství: Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Sborník příspěvků z elektronické vědecké konference s mezinárodní účastí. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2006. 225 s. ISBN 80-7044-851-2.
- TAYLOR, Charles. *Zkoumání politiky uznání: multikulturalismus*. 1. vydání. Praha: EPOCH, 2004. 191 s. ISBN 80-86328-64-3.

Internetové zdroje:

- Eurostat European Commission. 2011. *Indicators of Immigrant Integration – A Pilot Study Methodologies and Workingpapers*. Eurostat. [Online] 17. 6. 2011. [Cit.: 2011-7-10] Dostupné z WWW: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-11-009/EN/KS-RA-11-009-EN.PDF>.
- MOREE, Dana. *Jak pomoci učitelům učit multikulturně?* Praha: FHS UK, 2005. 4 s. [Online] [Cit.: 2011-7-10] Dostupné z WWW: <http://aa.ecn.cz/img_upload/79a33131c9c4293e0fceb50bfa263ef/DMoree_Jak_pomoci_ucitelum_ucit_MK.pdf>.
- VŠE. Výroční zpráva o činnosti Vysoké školy ekonomické v Praze za rok 2010. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, [Online] Nakladatelství Oeconomica, 2011. 112 s. [Cit.: 2011-7-10] ISBN 978-80-245-1774-2. Dostupné z www: <<http://www.vse.cz/obecne/vz2010/vyrocní-zpráva-o-činnosti-2010.pdf>>.

Analýza požadavků zaměstnavatelů na znalosti, dovednosti a schopnosti zaměstnanců

Analysis of employers' requirements on knowledge, skills and abilities of employees

Veronika Mikulenková⁴⁰

Abstrakt

Příspěvek je součástí interního vědecko výzkumného projektu Aktualizace vzdělávacích potřeb ICV MENDELU vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavků praxe. Zabývá se analýzou požadavků zaměstnavatelů v oblasti znalostí, dovedností a schopností, které vyžadují u svých zaměstnanců a také analýzou znalostí, dovedností a schopností, které získají v dalších letech na významu. V příspěvku jsou statisticky hodnoceny názory respondentů – zaměstnavatelů z pohledu dalšího směřování celoživotního učení.

Klíčová slova

Kurz, celoživotní vzdělávání, znalosti, dovednosti, schopnosti

Abstract

The paper is a part of an internal scientific research project of Update in ICV MENDELU Educational Needs according to the possibilities of the institution and practical requirements. It analyses the employers' requirements in terms of knowledge, skills and capabilities required from their employees as well as it analyses the knowledge, skills and abilities that will gain in importance in future. The paper statistically assessed respondents' (employers) views - from the perspective of further development of lifelong learning.

Key words

Course, lifelong learning, knowledge, skills, abilities

⁴⁰ Ing. Veronika Mikulenková, e-mail: veronika.mikulenkova@mendelu.cz, Oddělení dalšího odborného vzdělávání ICV MENDELU, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 203

Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně (dále ICV) nabízí mimo jiné i kurzy celoživotního vzdělávání. V současné době probíhají na ICV kurzy dlouhodobé i krátkodobého charakteru z různých oblastí. Mezi dlouhodobé kurzy patří kurzy v oblasti pedagogické (kurzy Učitelství odborných předmětů, Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku), v oblasti ekonomické (kurz Ekonomika a management, Oceňování podniků, Exportní manažer, Krizový manažer atd.), v oblasti zemědělské (Rekvalifikační kurz pro výkon obecných zemědělských činností) a v dalších. Dále pak jsou v nabídce kurzy jazykové, zájmové a krátkodobé kurzy se zaměřením na oblast IT, manažerské vzdělávání, pojišťovnictví, potravinářství atd. Zjištění požadavků zaměstnavatelů na znalosti a dovednosti jejich zaměstnanců je předmětem analýzy. Na základě této analýzy bude nabídka kurzů přizpůsobena směrem k těmto požadavkům. Analýza byla provedena v rámci interního vědecko-výzkumného projektu Aktualizace vzdělávacích potřeb ICV MENDELU vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavků praxe.

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je analyzovat požadavky zaměstnavatelů na svoje zaměstnance z hlediska znalostí, dovedností a schopností, které u nich vyžadují, a interpretace získaných výsledků.

Materiál a metody

Analýza proběhla v rámci dotazníkového šetření realizovaného v rámci akademického roku 2009/2010, v němž byl zaměstnavatelům distribuován sestavený dotazník. U zaměstnavatelů byl využit systém ReLa (Research Laboratory) Ústavu marketingu a obchodu Provozně ekonomické fakulty MENDELU, tedy systém elektronického dotazování. Během výzkumu bylo vyhodnoceno 273 dotazníků od zaměstnavatelů z celé České republiky. Získané výsledky byly z databáze exportovány do kontingenční tabulky.

Výsledky a diskuse

Názory zaměstnavatelů na jejich požadavky na znalosti, dovednosti a schopnosti jejich zaměstnanců byly zkoumány v rámci již zmíněného dotazníkového šetření. Konkrétně se na tuto oblast zaměřila položka s číslem 13, ve znění: „Vyberte a seřadte podle důležitosti pět podle Vás nejdůležitějších znalostí, dovedností a schopností, které má získat absolvent Vašeho studijního oboru.“ Respondentům byly dány na výběr tyto 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.

Zaměstnavatelé měli vybrat pět pro ně nejvýznamnějších oblastí a ty seřadit podle důležitosti. Přičemž nejdůležitější měla hodnotu 1. Získané odpovědi byly zpracovány do kontingenčních tabulek (viz tab. č. 1).

Tabulka 1:

Kolikrát která odpověď byla umístěna	1	2	3	4	5
Zběhlost ve vlastním oboru	128	19	8	5	14
Znalost cizího jazyka	32	39	28	5	14
Schopnost rozhodovat se	60	41	20	9	5
Schopnost řešit problém	106	44	19	16	5
Schopnost objasnit význam ostatním	31	27	9	7	7
Umění převzít odpovědnost	61	25	10	8	6
Adaptabilita a flexibilita	43	31	12	6	7
Schopnost týmové práce	51	29	15	8	9
Používání výpočetní techniky	64	25	16	12	6
Prezentační dovednosti	21	11	3	0	0
Ochota k dalšímu vzdělávání	41	17	6	10	8
Komunikační schopnosti	61	19	15	6	13
Schopnost učit se	38	18	6	3	6
Orientace v informačních zdrojích	32	18	4	7	3
Orientace v oborové legislativě	49	17	3	1	8
Neodpověděl	33				

Zdroj: vlastní výpočty

Z tabulky byla vypočítána podle četnosti odpovědí důležitost jednotlivých oblastí. V pořadí od nejdůležitějšího se umístilo osm nejčetnějších odpovědí takto:

1. Schopnost řešit problém
2. Zběhlost ve vlastním oboru
3. Schopnost rozhodovat se
4. Používání výpočetní techniky
5. Umění převzít odpovědnost
6. Komunikační schopnosti
7. Schopnost týmové práce
8. Znalost cizího jazyka

Další položka dotazníku, která se na oblast zaměřila, byla položky č. 17, a to ve znění: „Označte pět schopností, které podle Vašeho názoru získají v dalších letech na významu.“ Zaměstnavatelé měli na výběr ty samé oblasti jako u položky číslo 13, pouze jim neudělovali hodnoty důležitosti. Získané odpovědi byly zpracovány do kontingenční tabulky (viz tab. č. 2).

Tabulka 2:

Schopnost	četnost
Zběhlost ve vlastním oboru	91
Znalost cizího jazyka	118
Schopnost rozhodovat se	68
Schopnost řešit problém	102
Schopnost objasnit význam ostatním	22
Umění převzít odpovědnost	67
Adaptabilita a flexibilita	56
Schopnost týmové práce	64
Používání výpočetní techniky	83
Prezentační dovednosti	22
Ochota k dalšímu vzdělávání	57
Komunikační schopnosti	53
Schopnost učit se	40
Orientace v informačních zdrojích	60
Orientace v oborové legislativě	51
Neodpověděl	67

Zdroj: vlastní výpočty

Zde lze vidět umístění sedmi nejčetnějších odpovědí takto:

1. Znalost cizího jazyka
2. Schopnost řešit problém
3. Zběhlost ve vlastním oboru
4. Používání výpočetní techniky
5. Schopnost rozhodovat se
6. Umění převzít odpovědnost
7. Schopnost týmové práce
8. Orientace v informačních zdrojích

Podle srovnání výsledků obou odpovědí lze konstatovat, že 6 nejdůležitějších znalostí, schopností a dovedností zůstalo zachováno. U položky č. 13 jsou šesté v pořadí komunikační schopnosti, které u položky č. 17 nahradila odpověď Orientace v informačních zdrojích. Zajímavý je také posun znalosti cizího jazyka, kterou momentálně zaměstnavatelé u svých zaměstnanců nepovažují až tak za důležitou, ale v budoucnosti ji označili dle četností za nejdůležitější.

Závěr

Předložené výsledky výzkumu v rámci interního vědecko-výzkumného projektu Aktualizace vzdělávacích potřeb ICV MENDELU vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe dokládají, že zaměstnavatelé po svých zaměstnancích nejvíce vyžadují tzv. měkké dovednosti, a to schopnost řešit problém, schopnost

rozhodovat, schopnost převzít odpovědnost, komunikační schopnosti a schopnost týmové práce. Z tzv. „tvrdých“ dovedností zaměstnavatelé považují za nejdůležitější zručnost ve vlastním oboru – odborná znalost, používání výpočetní techniky a znalosti cizího jazyka. Plyne z toho, že Oddělení dalšího odborného vzdělávání, které se zaměřuje právě na celoživotní vzdělávání by se mělo zaměřit právě na tyto oblasti a nabízet je zaměstnavatelům. V budoucnosti by měla být nabídka ještě rozšířena na vzdělávání se zaměřením na orientaci v informačních zdrojích.

Výsledky, které jsou v příspěvku uveřejněny, jsou součástí výzkumného záměru id. kód VZ: 62156 48904 „Česká ekonomika procesech integrace a globalizace a vývoj agrárního sektoru a sektoru služeb v nových podmínkách integrovaného trhu“, jeho tematického okruhu 02 „Hlavní tendence ve vývoji konkurenčního prostředí v podmínkách integračních a globalizačních procesů a adaptace subjektů na nové podmínky integrovaného trhu“, který je realizován za finanční podpory ze státních prostředků prostřednictvím MŠMT ČR.

Vzdělávání seniorů

Education of the elderly

Eva Nechlebová ⁴¹

Abstrakt

Příspěvek se zabývá jednou ze součástí koncepce vzdělávání seniorů. Cílem příspěvku je popsat a porovnat různé způsoby vzdělávání seniorů a pohledy na ně. Příspěvek je zaměřen nejenom na vzdělávání ve formě různých univerzit třetího věku, respektive jiných forem vzdělávání, ale také na velmi důležitou oblast edukace ve zdravotnických a sociálních zařízeních a na další způsoby využívání volného času seniorů, ale i jednotlivé fáze edukačního procesu seniorů, zejména s přihlédnutím k jejich potřebám. Dalším aspektem je vzdělávání seniorů jako prevence syndromu geriatrické křehkosti.

Klíčová slova

Senior, komunikace, edukace, motivace, syndrom geriatrické křehkosti

Abstract

The paper deals with a part of the elderly education concept. The paper aims to describe and compare different ways of education of the elderly and focuses not only on education in the form of various universities of the third age respectively other forms of education but as well on a very important area of education at medical and social facilities, and on other ways of senior spending free time. It also focuses on the individual phase of educational process of the elderly regarding their needs. Another aspect is the education of senior citizens as the prevention of geriatric frailty syndrome.

Key Words

Senior, communication, education, motivation, geriatric frailty syndrome

Stárnutí a stáří je významným fenoménem života. Zájem o procesy stárnutí, pátrání po příčinách a důvodech, zájem o oddálení této části lidského života provází lidstvo po celou dobu jeho existence. Všichni se chceme dožít co nejvyššího věku, přejeme si to k narozeninám, k Novému roku i k jiným příležitostem.

⁴¹ Mgr. Eva Nechlebová, Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, Pilská 9, Hostavice, 198 00 Praha 14, nechlebova@centrum.cz

Cíl

Cílem mého příspěvku je popsat a porovnat různé způsoby vzdělávání seniorů a pohledy na ně. Chtěla bych se zaměřit nejenom na vzdělávání ve formě například Univerzit třetího věku a jiných typů vzdělávání pro seniory, ale také zmínit edukaci ve zdravotnických a sociálních zařízeních.

Materiál a metody

Základní metodou získání dat bylo studium a komparace vybraných odborných pramenů.

Výsledky a diskuze

Vzdělávání seniorů

Nikdy v minulosti nebylo toto téma více v centru pozornosti. Příčiny této skutečnosti je možné dát do souvislosti s celou řadou společenských, ekonomických i kulturních aspektů, mezi nimiž naprosto zásadní roli hrají především demografické faktory.

Již od šedesátých let minulého století se ve sféře sociálních věd hovoří o tzv. ageismu, tj. věkové diskriminaci, která se v drtivé většině týká především starší populace.

Zaregistrovat je možné ovšem i opačné tendence, které se projevují především v aktivitách terciárního sektoru. Senioři současné doby vykazují v porovnání se svými předchůdci mnohem větší míru aktivity, disponují s větší paletou zájmů a jsou zároveň i lépe finančně zabezpečeni (Blahutková, Řehulka, Dvořáková, 2005).

Při vzdělávání seniorů plní výchova a vzdělávání následující funkce:

- všeobecně vzdělávací;
- kulturně - umělecké;
- poradenské;
- zdravotní;
- právní a jiné poradenství.

Jedná se tedy o funkce preventivní, rehabilitační, adaptační, relaxační, mezigeneračního působení a kultivační (Haškovcová, 1989).

Význam vzdělávání seniorů

Psychologické výzkumy ukazují, že během procesu stárnutí narůstá tendence klást větší důraz na vnitřní smysl všech činností. Toto se často projevuje potřebou vzdělávat se. Tato potřeba může být vyvolána snahou porozumět době nebo kompenzovat pokles své

výkonnosti, který logicky souvisí s věkem, realizací koníčků a zájmů, na které senior neměl v době, kdy byl zaměstnán, čas, nebo také zvýšením své prestiže v rodině a okolí.

Při koncipování jakýchkoliv projektů pro seniory je třeba respektovat řadu specifíků, vyplývajících ze sociálního a společenského postavení, ale i specifíků daných věkem (www.nf-senior.cz).

Společenské změny ovlivňují postoj všech generací, přináší zásadní změnu životních podmínek a možností, pro mnohé změnu zaměstnání, bydlení, pro některé ztrátu sociálních jistot. Pro staré lidi jsou často změny přímo stresující, protože mají pocit, že možnosti k ovlivnění životních podmínek z jejich strany jsou minimální. Podstatnými faktory jsou v tomto ohledu: *výrazné potlačení původních instinktů člověka, ekonomický tlak vede k narušení přirozených sociálních vazeb lidí a celkovému odklonu od podstatné individuální životní filozofie* (Šauerová, 2010).

Jesenský chápe edukaci jako předmět zájmu andragogiky a v jejím rámci i gerontagogiky, jedná se podle něj o proces vedení a formování člověka na záměrné a cílevědomé úrovni. Autor spojuje cílevědomost se smysluplností, která vyplývá ze zájmů a potřeb korigovaných možnostmi, schopnostmi a potenciálem člověka. V tom je spatřována přímá vazba na poradenství, protože seniorské poradenství má jednoznačně výchovně - vzdělávací, respektive edukační charakter, protože jeho prostřednictvím jsou naplňovány jak vzdělávací, tak výchovné cíle (Špatenková, 2009).

Specifika v edukaci seniorů

Nedostatek informací je častým problémem v každodenní praxi u klientů všech věkových kategorií. Změny, které nastávají ve stáří, významně ovlivňují i učení u seniorů.

Specifika edukace seniorů jsou podmíněna následujícími faktory:

Změnami v percepce (smyslovém vnímání) – ve stáří se zhoršuje výkonnost analyzátorů, zhoršuje se zraková ostrost, objevují se těžkosti při rozlišování podobných barev, ztrácí se periferní vidění, častá je přítomnost zrakových poruch. Klesá schopnost slyšet tóny vyšší frekvence, schopnost rozeznat lidi podle jejich hlasu, častá je nedoslýchavost (Litoměřický, 1992).

Změnami v emocionalitě – staří lidé jsou citově labilnější, náladovější, lehce podléhají dojetí.

Změnami v adaptaci – ve vyšším věku klesá schopnost adaptace organismu na změny prostředí.

Změnami v učení – staří lidé mají schopnost se učit, avšak učení v tomto věku bývá specifické. Osvojení učební látky trvá déle, také se častěji vyskytují chyby. Kapacita učení

se věkem snižuje, je nižší i trvanlivost výsledků učení. Senioři lépe vstřebávají praktické dovednosti než teoretické vědomosti (Čornaničová, 1998).

Změnami v rozumových schopnostech – oproti změnám ve smyslových orgánech se výrazně nemění vizuální ani sluchová paměť, senioři si lépe zapamatují vizuální informace, na což nesmíme při edukaci zapomínat. Primární paměť se nemění, a tím ani schopnost uchovávat a vybavovat si informace. Změny jsou v sekundární paměti, kdy si starý člověk hůře zapamatovává nové informace, zejména ty, které nepokládá za důležité. Zhoršuje se krátkodobá paměť a dlouhodobá paměť je zachována. Častý je pokles pozornosti (nedostatek koncentrace), zpomalené psychomotorické tempo, senioři řeší situace a úlohy pomaleji, avšak vzhledem ke svým zkušenostem správně, zvyšuje se vytrvalost v monotónní tělesné a duševní práci. Charakteristické pro tuto věkovou skupinu lidí jsou velké individuální rozdíly, které je při edukaci nutné zohlednit.

Edukace seniorů vyžaduje:

- více času,
- více trpělivosti,
- tolerance,
- více pochopení.

Edukace podle Hruškové, Tanáčové, Šimorové, 2002 probíhá v několika základních fázích:

Anamnéza - se zaměřuje na zjištěné údaje, které mohou ovlivňovat edukaci seniora, na jejich zpracování a analýzu.

Aktuální fyzický stav – nepříznivý vliv na učení má bolest, zvracení, horečka, průjem a jiné projevy spojené s onemocněním, neuspokojené fyziologické potřeby, smyslové poruchy.

Aktuální psychický stav – nálada, úzkost nebo strach, pozornost, nezáměr - přítomnost psychických poruch působí negativně. Naopak dobrá nálada, odpočinek a zájem působí na učení pozitivně.

Motivace – touha klienta se něco naučit, získat vědomosti, zručnosti, které jsou pro něho významné. V praxi se často setkáváme s nedostatkem motivace u seniorů, myslí si, že něco nového se naučit pro ně nemá význam, nemají potřebu učení.

Osobnost seniora – temperament, vůle, inteligence, představivost, životní zkušenosti, vzdělání, povahové vlastnosti podmiňují individuální rozdíly v učení.

Poddajnost – vyjadřuje, do jaké míry se klient ztotožňuje s radami a doporučeními edukátora.

Aktivita – připravenost učit se úzce souvisí s motivací, aktivní klient vyhledává informace, čte literaturu, ptá se, má zájem se něco nového naučit.

Edukační diagnóza – může se vztahovat na nedostatek vědomostí, zručností a motivace. Nedostatek informací může být průvodním jevem dalších ošetrovatelských diagnóz, jako je strach, úzkost, deficit sebepečce, porucha adaptace, riziko vzniku úrazu, nedodržování diety, riziko vzniku infekce, nedodržování léčebného režimu.

Edukační plán - určení priorit, je třeba vzít v úvahu, že se naše a klientovy priority nemusí shodovat. Určení krátkodobých a dlouhodobých cílů edukace, zvolení vhodné metody edukace, což závisí především na tématu edukace a vhodných podmínkách.

Realizace - připravit vhodné prostředí pro edukaci – vhodné fyzikální podmínky, vhodný čas (kdy se předpokládá nejmenší počet rušivých elementů) Používat kompenzační pomůcky. Vytvořit s klientem vztah na bázi spolupráce, navázat na poznatky a zkušenosti, které senior má. Zvolit přiměřené tempo edukace, opakovat a nezahrnovat seniora najednou velkým množstvím informací. Starý člověk se naučí více, když se mu poskytne menší množství specifických informací. Nepoužívat odbornou terminologii, vyjadřovat se srozumitelně, přiměřeně úrovni vzdělání a chápání klienta.

Vyhodnocení - na závěr provádíme vyhodnocení celého edukačního procesu.

(Hrušková, Tanáčová, Šimorová , 2002).

Formy vzdělávání seniorů

Vzdělávání seniorů probíhá různými formami a v různých druzích institucí. V ČR existuje poměrně široká škála různých institucí, spolků a nadací, které se věnují právě této věkové kategorii.

Univerzity třetího věku U3V

Tyto univerzity nabízejí širokou nabídku vzdělávacích akcí pořádanou vysokými školami a jejich fakultami. Na rozdíl od ostatních typů vzdělávání seniorů je zde garantována nejvyšší vysokoškolská úroveň přednášek.

V podmínkách pro přijetí ke studiu se ale univerzity neshodují. Mohli bychom tak rozdělit Univerzity třetího věku na ty, které vyžadují k přijetí ukončené středoškolské vzdělání s maturitou (např. Karlova univerzita v Praze, Masarykova univerzita v Brně) a kde přijetí není vázáno na dosažený stupeň vzdělání (např. Palackého univerzita v Olomouci).

Na našem území začaly tyto univerzity vznikat v letech 1986 -1987 při Univerzitě Palackého v Olomouci a při Fakultě všeobecného lékařství Univerzity Karlovy v Praze

a postupně se rozšířily na ostatní vysoké školy. V současné době je tento typ studia organizován na více než 45 vysokých školách a fakultách v celé ČR.

Podle výzkumu Petřkové (1998) tvoří přibližně 70% studentů tohoto studia ženy a nejpočetnější skupinou jsou frekventanti ve věkové hranici 60 -70 let. V ČR aktuálně studuje na univerzitách třetího věku téměř 10 tisíc studentů. Od roku 1993 funguje i Asociace univerzit třetího věku ČR, se sídlem v Brně.

Tato forma studia je nejnáročnější způsob vzdělávání pro seniory. Jedná se o oficiálně uznané instituce, které umožňují občanům postproduktivního věku studium vysokoškolské úrovně v různých oborech. U nás jsou postupně zaváděny podle možností příslušné vysoké školy (fakulty) a podle zájmů zúčastněných seniorů. V České republice se realizuje typ studia v rámci celoživotního vzdělávání.

Metodika a výběr přednáškových cyklů by měly zohledňovat zájmy, možnosti a složení posluchačů. Vzdělávání je zaměřeno na prioritní problémy a dává si za cíl nikoliv přípravu na povolání, profesní rozvoj a zvýšení či rozšíření kvalifikace, ale rozvoj osobní.

Kurzy univerzit třetího věku nejsou totožné s akreditovanými studijními obory vysokých škol, ale mají podobu vybraných přednášek. Jejich charakter je tedy převážně zájmový, kdy senioři vyplňují nejen volný čas, ale získávají nové poznatky a kompetence.

Za nevýhodu je účastníky považován fakt, že nemohou dosáhnout jakékoliv formální kvalifikace a dále, že jsou striktně odděleni od řádných studentů, což zamezuje mezigeneračnímu dialogu.

Například v Rakousku má tento typ studia formu řádného kvalifikačního vzdělávání, kdy se ve třídách setkávají mladí i starší studenti (Čornaničová, 2000). Podobný systém je zaveden i v jiných zemích. V ČR již také můžeme zaznamenat podobné vzdělávací aktivity, ale pouze ojediněle, např. VŠE v Praze v roce 2002 zpřístupnila posluchačům Univerzita třetího věku vybrané kurzy bakalářského programu, kde senioři docházejí na přednášky společně s řádnými studenty. Nabídka je však omezena pouze na dva předměty za semestr.

Akademie třetího věku A3V

Výuka se uskutečňuje formou přednášek, seminářů, diskusí a různých doprovodných programů. Činnost A3V se v porovnání s U3V vyznačuje menší náročností s větším důrazem na srozumitelnost výkladu a rovněž snahou přizpůsobit obsah potřebám seniorů.

V průběhu kurzů účastníci neskládají žádné atestace a jejich studium je zakončeno potvrzením o absolvování kurzu. Jako určité negativum je možné vnímat nejednotnou kvalitu poskytovaných služeb.

Akademie třetího věku jsou zakládány především v regionech, kde není k dispozici dostatečná nabídka ze strany vysokých škol. Jejich vznik není upraven žádným legislativním předpisem a z tohoto důvodu mohou být založeny prakticky kdekoli a kýmkoliv, což může mít jak svá pozitiva, tak i negativa.

Účast ve studiu na akademiích třetího věku není podmíněna dosažením určité úrovně vzdělání. Vzdělávací programy jsou určeny lidem, kteří dosáhli věkové hranice nároku na starobní důchod nebo se jí přiblížili. Horní věkový limit pro zařazení do studia se většinou neurčuje. Můžeme říci, že akademie třetího věku představují středně náročnou formu vzdělávacích aktivit pro seniory.

Univerzity volného času UVČ

Významné místo zauímají i univerzity volného času, které většinou fungují pod záštitou kulturních domů, knihoven, domovů důchodců apod.

První u nás byla založena v Praze v roce 1993 v rámci Evropského roku seniorů a tehdy nabízela pět oborů: zdravý životní styl, psychologie, dějiny umění, světové a české dějiny a dějiny hudby.

Univerzity volného času jsou unikátním projektem svého druhu v systematickém zájmovém vzdělávání v oborech, o které je všeobecně velký zájem, které však neměl každý možnost vystudovat profesně.

Studium je otevřené pro všechny a není stanovena hranice dřívějšího dosaženého vzdělání.

Jedná se tedy o formu systematického zájmového studia pro všechny věkové kategorie. Pro vstup na univerzitu volného času neplatí žádná omezení, na rozdíl od univerzity třetího věku, jejichž přednášky jsou určeny pouze seniorské populaci. Kromě toho dává šanci studovat i těm, kteří mají dostatek volného času, ale nedostatek peněz. Vybrané kategorie studentů platí jen zápisné, které činí zhruba 200 Kč za semestr a obor. Tyto univerzity můžeme najít po celé ČR (Šerák, 2009).

Kluby aktivního stáří, kluby seniorů, kluby důchodců

V porovnání s akademiemi třetího věku se vyznačují méně formálními a trvalejšími vztahy frekventantů s větším důrazem na rozvoj osobních zájmů a vztahů a na saturaci sociálních potřeb.

Nabízejí širokou paletu činností, např. různé besedy, výlety, exkurze, kulturní akce, sportovní programy. Edukační programy jsou většinou jednorázové. V ČR jde o nejrozšířenější institucionalizovanou formu sdružení seniorů (Šerák, 2009).

Rozhlasová akademie třetího věku

Dne 8. listopadu 1991 v 8:00 hodin byl poprvé vysílán pořad Českého rozhlasu 2 - Praha hodinový pořad pro seniorskou generaci pod názvem Stříbrná mozaika. Součástí tohoto pořadu byla i Rozhlasová akademie třetího věku, která se od září 1997 vysílá jako samostatný pořad. Jedná se o rozhlasový cyklus přednášek, seminářů a besed, který vedou vysokoškolské učitelé, zvláště z Univerzity Karlovy. Smyslem tohoto pořadu je udržovat mozek aktivní i ve vyšším věku. K zaregistrování do této akademie třetího věku stačí poslat korespondenční lístek se jménem, příjmením, rokem narození, adresou a názvem oboru, který chce senior studovat (<http://www.rozhlas.cz/praha/porady/porad/4120>).

Srovnání jednotlivých forem vzdělání pro seniory

Univerzity volného času jsou charakteristické tím, že starší lidé absolvují vzdělávací program společně s mladými posluchači. Největším pozitivem je zde vzájemné ovlivňování dvou generací.

Kluby aktivního stáří a akademie třetího věku jsou organizovány pod záštitou různých organizací či institucí. Charakteristická je pro ně přístupnost výkladu a přizpůsobování potřebám a individuálním zájmům občanů seniorského věku. Kluby aktivního stáří k tomu ještě kladou důraz na trvalejší neformální vztahy, rozvíjení osobních zájmů seniorů a uspokojování potřeby sociálního kontaktu.

Rozhlasová akademie třetího věku sice poskytuje možnost vzdělávání bez omezení, je tedy vhodná i pro imobilní a málo pohyblivé seniory, ale postrádá zpětnou vazbu, mezilidský kontakt a oboustranné sdílení zkušeností.

Univerzity třetího věku jsou nejnáročnější formou vzdělávání seniorů, umožňují jim studium na vysokoškolské úrovni v nejrůznějších oborech. Mezi jejich nedostatky patří malá kapacita kurzů, omezení maturitou pro některé univerzity a horší dostupnost pro obyvatele menších měst a obcí.

Edukace ve zdravotnictví

Termín edukace vyjadřuje výchovu a vzdělání jedince vedoucí k rozvoji jeho postoje, potřeb, zájmů a chování (Juřeníková, 2010).

Ve zdravotnictví a ošetrovatelství znamená edukace výchovu pacientů či klientů s určitou konkrétní chorobou. Správná edukace zahrnuje poskytnutí informací, poučení o problematice a orientaci v jejím řešení. Tím je umožněno vyšší zapojení pacienta do řešení zdravotního nebo jiného problému a spoluúčast na ovlivnění dalšího průběhu choroby.

Edukační proces ve zdravotnickém zařízení má svá specifika. Zdravotnická zařízení se zabývají především péčí o zdraví a edukace by měla být součástí této péče.

Edukace ve zdravotnictví se zpravidla dělí na pět fází:

1. fáze počáteční pedagogické diagnostiky;
2. fáze projektování;
3. fáze realizace;
4. fáze upevňování a prohlubování učiva;
5. fáze zpětné vazby.

Uvedené fáze edukace bychom se měli snažit přizpůsobit ošetrovatelskému procesu.

Z hlediska edukace, která probíhá ve zdravotnickém zařízení, nejčastěji používáme formy edukace podle organizačního uspořádání a interakce edukátora k posluchači.

Podle toho edukaci členíme na individuální, skupinovou a hromadnou (Juřeníková, 2010).

Edukace v pobytových sociálních zařízeních

Edukace klientů v pobytových sociálních zařízeních má svá specifika a je soustředěna především na výchovu klientů v daném prostředí a na vše, co souvisí s poskytováním sociální služby a prováděním jednotlivých činností při péči o seniory.

Edukaci v pobytových sociálních zařízeních je nutné chápat spíše jako kontinuální proces, který má svá specifika a prolíná se všemi oblastmi péče a činností při poskytování sociální služby.

Z tohoto pohledu je edukace velmi důležitý způsob komunikace, při němž jsou klienti anebo jejich příbuzní seznámeni s určitým okruhem potřebných informací, které souvisejí s pobytem klienta v zařízení a poskytováním sociální služby během pobytu.

Srovnání edukace ve zdravotnickém a sociálním zařízení

Edukace ve zdravotnickém zařízení je prioritně orientována na lékařské výkony a léčebné a ošetrovatelské postupy, které jsou spojené s pacientovou chorobou.

Cílem edukace pacienta v nemocnici je, aby měl dostatečné znalosti o své chorobě a jejích komplikacích, ovládá sledování efektu kompenzace, zná léčbu a její pravidla i vznik možných komplikací a uměl na ně reagovat.

Edukace v sociálním zařízení se obsahově odlišuje od edukace ve zdravotnickém zařízení. V tomto případě je důležitý způsob komunikace, při němž jsou klienti, ale i příbuzní, nebo osoby blízké seznámeni s určitým okruhem potřebných informací, které

souvisí především s pobytem klienta v zařízení a poskytováním sociálních služeb během pobytu.

Edukovaný klient v pobytovém sociálním zařízení má dostatečné znalosti o zařízení ve kterém pobývá, ví, jaké služby se zde poskytují, zná chod zařízení. Ví, na koho se má obracet v různých záležitostech, jakým způsobem podat stížnost, kdo je klíčový pracovník (Malíková, 2011).

Závěr

Cílem mého příspěvku bylo popsat a porovnat různé způsoby vzdělávání seniorů a pohledy na ně. Zaměřila jsem se proto nejen na vzdělávání formou různých univerzit třetího věku, respektive jiných forem vzdělávání, ale také na velmi důležitou oblast edukace ve zdravotnických a sociálních zařízeních a na další způsoby využívání volného času seniorů. V této souvislosti jsem popsala i jednotlivé fáze edukačního procesu seniorů, zejména s přihlédnutím k jejich potřebám. Vzděláváním a edukací seniorů reagujeme na skutečnost, že i ve vyšším věku je možné stimulovat osobnostní potenciály růstu pro dosahování významných cílů a s tím souvisejících individuálních potřeb. Vzdělávání pomáhá seniorům hledat nové jistoty a smysl života. Nesmí se také zapomínat, že poradenská činnost je důležitou součástí péče. Poradenství, péče a edukace představují klíčové pojmy a důležitou oblast praktické aplikace vzdělávání a edukace seniorů.

Literatura:

- BLAHUTKOVÁ, M., ŘEHULKA, E., DVOŘÁKOVÁ, Š. *Pohyb a duševní zdraví*. vyd.1. Brno: Paido, 2005. 78 s. ISBN 80-7315-108-1
- ČORNANIČOVÁ, R. Vzdělávacie programy pre seniorov u nás a v zahraničí. In *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998, s. 39-49. ISBN 80-244-0007-3
- HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. 1. Praha: Panorama, 1989. 416 s. ISBN 80-7038-158-2.
- HRUŠKOVÁ, S., TANÁČOVÁ, M., ŠIMOROVÁ, M. 2002. *Špecifiká edukácie seniorov na geriatrickom oddelení*. Olomouc: Grada publishing a.s. Multioborová, interdisciplinární a mezinárodní kooperace v ošetrovatelství. 2002. 372s. ISBN 80-247-0536-2
- JUŘENÍKOVÁ, P. *Zásady edukace v ošetrovatelské praxi*. vyd.1. Praha: Grada, 2010. 80 s. ISBN 978-80-247-2171-2.
- MALÍKOVÁ, E. *Péče o seniory v pobytových sociálních zařízeních*. vyd.1. Praha: Grada, 2011. 328s. ISBN 978-80-247-3148-3.

ŠAUEROVÁ, M. *Aktivní přijetí hodnot jako součást vytváření pozitivního scénáře života*. In: Naništová, E., Fotta, P. Existenciálně významné hodnoty v osobním, společenském a kulturním kontexte. FF TU, Trnava, 2010. ISBN 978-80-808-2418-1

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. vyd.1. Praha: Portál, 2009. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠPATENKOVÁ, N. Gerontagogika nebo andragogika?. *Andragogika*. 2009, XIII, 2, s. 4-5. ISSN 1211-6378.

<http://www.nf-senior.cz> [online]. 18. 2. 2011 [cit. 2011-04-09]. Nadační fond Firm4y senior. Dostupné z WWW: <<http://www.nf-senior.cz/vitejte/dulezite-informace/index.php?aktualitaId=1959>>.

www.rozhlas.cz [online]. 2011-04-12 [cit. 2011-04-12]. [Http://www.rozhlas.cz/praha/porady/_porad/4120](http://www.rozhlas.cz/praha/porady/_porad/4120). Dostupné z WWW: <http://www.rozhlas.cz/praha/porady/_porad/

Projekt kurz aktuálních gramotností

Project course of actual skills

Jitka Pacltová⁴²

Abstrakt

Centrum dalšího vzdělávání TUL zahájilo v září 2010 Kurz aktuálních gramotností, který je určen především nezaměstnaným občanům z Liberce a Jablonce nad Nisou. Cílem kurzu je aktualizovat základní gramotnosti občanů středního věku především v počítačové, sociální, mediální, jazykové, občanské a finanční oblasti. Výuka je organizována kombinovanou formou za podpory řídicího vzdělávacího systému Moodle. Příspěvek seznámí se zkušenostmi s realizací tohoto projektu. Zároveň bude představeno studijní prostředí, které mají účastníci k dispozici.

Klíčová slova

Řídicí vzdělávací systém Moodle, Blended learning, E-learning, univerzita třetího věku

Abstract

The Centre of Further Education of TUL started the Course of Topical Skills in September 2010. The course is mainly designed for the unemployed from Liberec and Jablonec nad Nisou. The aim of the course is to update the basic skills of middle-aged citizens, mainly in computer, social, media, language, civic and financial field. The education is provided in combined form supported by the Learning System of Moodle. The article will introduce the experience with the project implementation. The paper introduces the study environment available for students as well.

Key words

Learning Management System Moodle, Blended learning, E-learning, University of the Third Age

Centrum dalšího vzdělávání TUL má dlouholetou zkušenost s realizací kurzů dalšího vzdělávání dospělých i s organizací Univerzity třetího věku, která je určena seniorům ve věku nad 50 let. S ohledem na tyto zkušenosti a zvyšující se nezaměstnanost v regionu

⁴² Mgr. Jitka Pacltová, e-mail: jitka.pacltova@tul.cz, Centrum dalšího vzdělávání TU v Liberci, Studentská 2, 461 17 Liberec, tel.: 485 355 108

byl připraven třísemestrální profesní kurz zaměřený na rozvoj moderních dovedností pro starší občany ohrožené ztrátou zaměstnání.

Kurz je koncipován v souladu s § 60 odst. 1 a 2 Zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. Je určen absolventům středních škol věkové kategorie od 45 let, kteří jsou nezaměstnaní nebo se cítí ohroženi ztrátou zaměstnání a potřebují získat kompetence nutné pro jejich větší konkurenceschopnost na trhu práce. Podmínkou přijetí ke studiu je alespoň úplné středoškolské vzdělání. Kurz byl zahájen zápisem v září 2010. Do kurzu bylo přijato 30 studujících. V současnosti mají studující za sebou dva semestry studia.

Cíl

Cílem kurzu bylo aktualizovat základní gramotnosti občanů starší střední generace, zejména počítačovou, sociální, mediální, jazykovou, občanskou a finanční gramotnost, a vytvořit předpoklady pro kvalitní profesionální působení, zvýšení konkurenceschopnosti na trhu práce a další rozvoj absolventů kurzu.

Materiál a metody

Projekt je realizován od května 2010 ve spolupráci s Úřadem práce Liberec z prostředků OP VK, projekt č. CZ.1.07/3.2.01 /01.0007. Spočívá v přípravě studijních materiálů a pilotní realizaci třísemestrálního kurzu aktuálních gramotností formou Blended learning pro 28 zájemců z řad starší střední generace, kteří si potřebují nebo chtějí rozšířit dovednosti v počítačové, sociální, mediální, jazykové, občanské a finanční gramotnosti.

Na základě průzkumu mezi občany starší střední generace byl zjištěn zájem především o rozšíření dovedností v počítačové, sociální, mediální, jazykové, občanské a finanční gramotnosti. S ohledem na zkušenosti s výukou seniorů na U3V byla pro výuku jazyků a PC zvolena prezenční forma studia, která je doplněna studijními materiály a testy ve studijním prostředí Moodle. U ostatních předmětů, s ohledem na časovou náročnost studia, byla z důvodu maximálního využití kapacity každého studujícího zvolena forma Blended learningu, která kombinuje prezenční prvky s distančními. Tím přináší do výuky to nejlepší z obou forem studia, přičemž nejdůležitější je efektivita učení a využití pro praxi. Zároveň se tím studium stává poutavější a adresnější.

Celkový rozsah studia za čtyři semestry činí 528 hodin prezenční výuky. Studijní plán (viz tabulka 1) včetně časového rozložení studia obsahuje i počet hodin prezenční výuky jednotlivých předmětů rozložených do tří semestrů. Počet hodin výuky pro učitele počítá s výukou ve dvou skupinách po max. 15 frekventantech ve výcvikových

předmětech a v kurzech cizích jazyků a s minimálním počtem hodin na opravu prací a zkoušení.

Tabulka 1: Studijní plán

Předmět	Semestr/počet hodin			Zakončení	Hodin výuky učitelé (2 skupiny)
	1	2	3		
Základy psychologie, sociální psychologie	16			zk	24
Sociální komunikace		20		kz	44
Komunikace v pracovním prostředí			20	z	40
Písemná a elektronická komunikace			16	z	22
Veřejná správa	28			zk	36
Základy finančních dovedností pro nefinančníky	20	16		z, zk	40
Anglický jazyk	56	56	56	z, z, zk	340
Základy práce s PC	28	28	28	z, z, zk	170
Cvičení ze základů práce s PC	28	28	28	z	380
Volitelný předmět		28	28	kz, kz	204
PC pro pokročilé					
Evropská unie					
Německý jazyk pro falešné začátečníky a pokročilé					
Celkem hodin	176	176	176	528	1300
Počet zkoušek a klasifikovaných zápočtů	1	3	3	7	
Počet zápočtů	4	2	2	8	

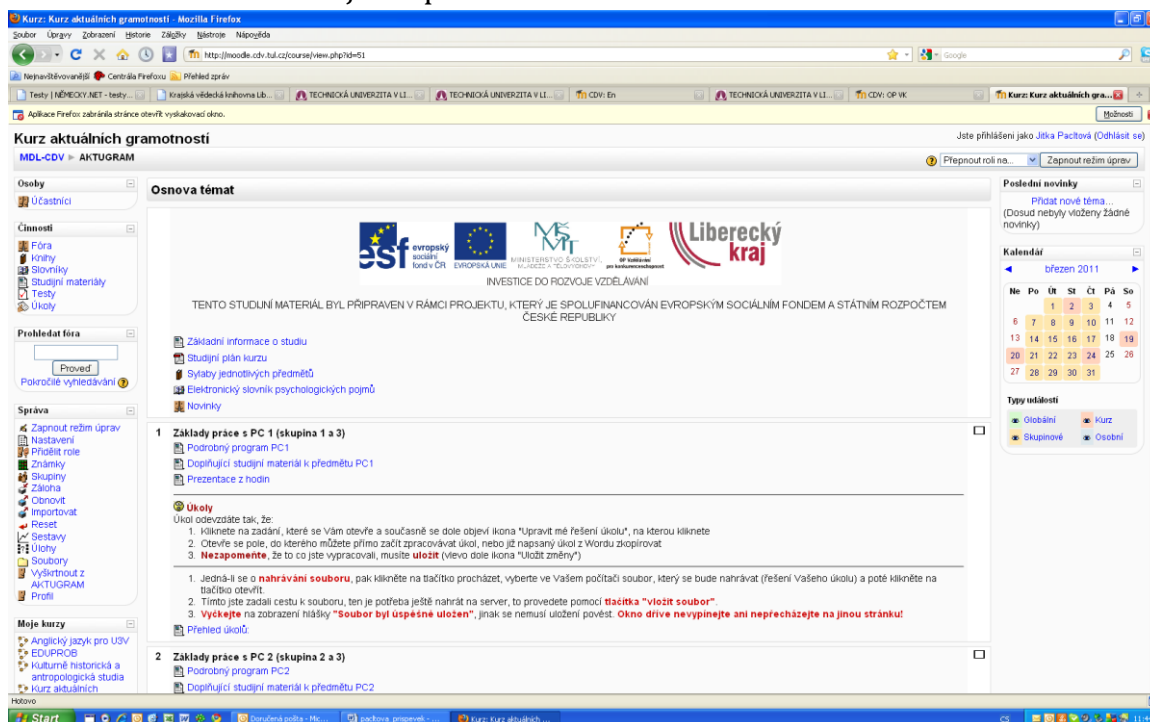
Prezenční výuka v každém semestru probíhá formou pravidelné výuky v rozsahu 8 - 12 vyučovacích hodin týdně po 14 týdnů v semestru. Je realizována v odpoledních a večerních hodinách, tj. od 16:10 do 19:30 hod. V každém semestru absolvují studující ještě dvě dvoudenní soustředění v rozsahu 16-20 hodin. Počet hodin samostatné práce v každém semestru je odhadnut na 120. Rozvrh pravidelné prezenční výuky – viz tabulka 2.

Tabulka 2: Rozvrh pravidelné prezenční výuky v letním semestru 2011/12

Den	Čas	Místo	Předmět
Pondělí	16:10	P 22	ANJ - 1.sk
	16:10	P 23	ANJ – 2. sk.
	16:10	P 12	ANJ – 3. sk.
	18:00	P 12	EU – volitelný předmět
Úterý	16:00	CDV	ANJ- 3. sk.
	18:00	CDV	PC -3. sk.
Středa	16:10	H 52	NJ – volitelný předmět
	16:10	CDV	ANJ – 2. sk.
	18:00	CDV	PC – 2. sk.
Čtvrtek	16:10	CDV	ANJ – 1. sk.
	18:00	E 8	PC pro pokročilé – volit. předmět
	18:00	CDV	PC – 1. sk.

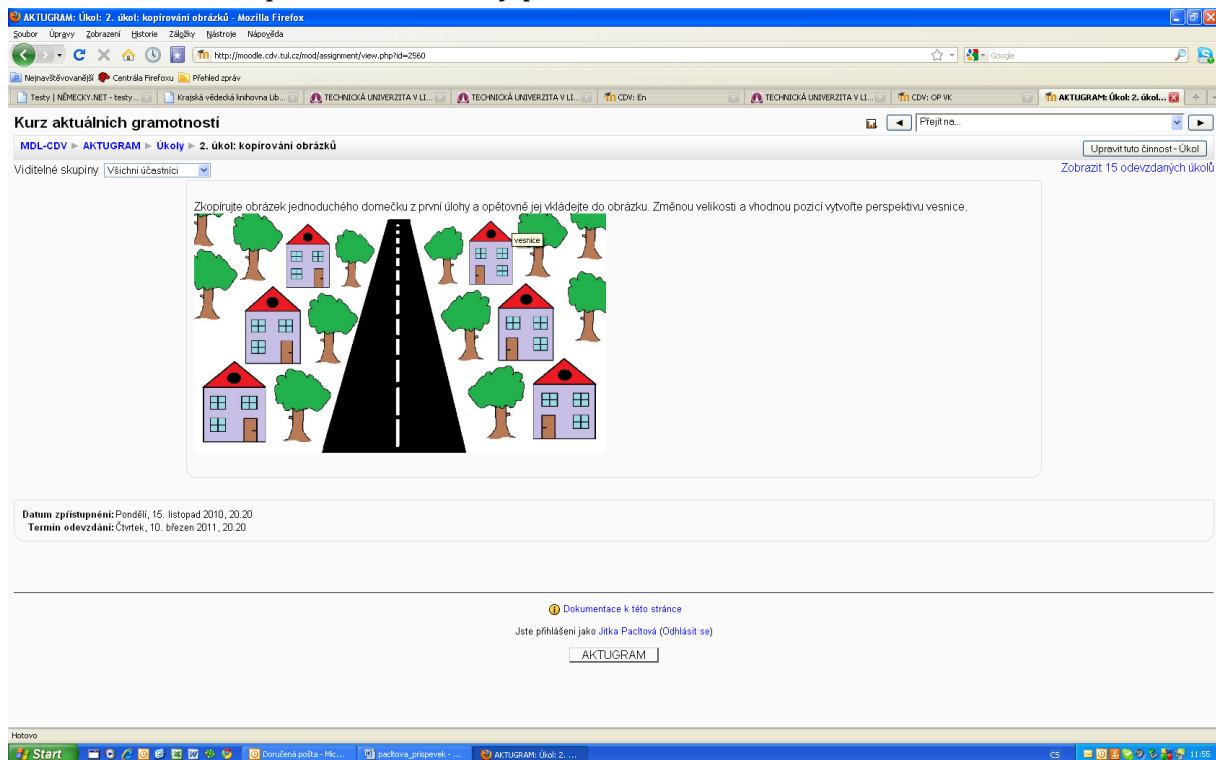
Pro podporu tohoto kurzu bylo vytvořeno elektronické studijní prostředí v systému Moodle, ve kterém nacházejí účastníci nejdůležitější informace a podklady ke studiu. Elektronické studijní materiály jsou pro přehlednost rozděleny do dvanácti tematických celků podle jednotlivých předmětů (viz obrázek 1).

Obrázek 1: Ukázka studijního prostředí v LMS Moodle

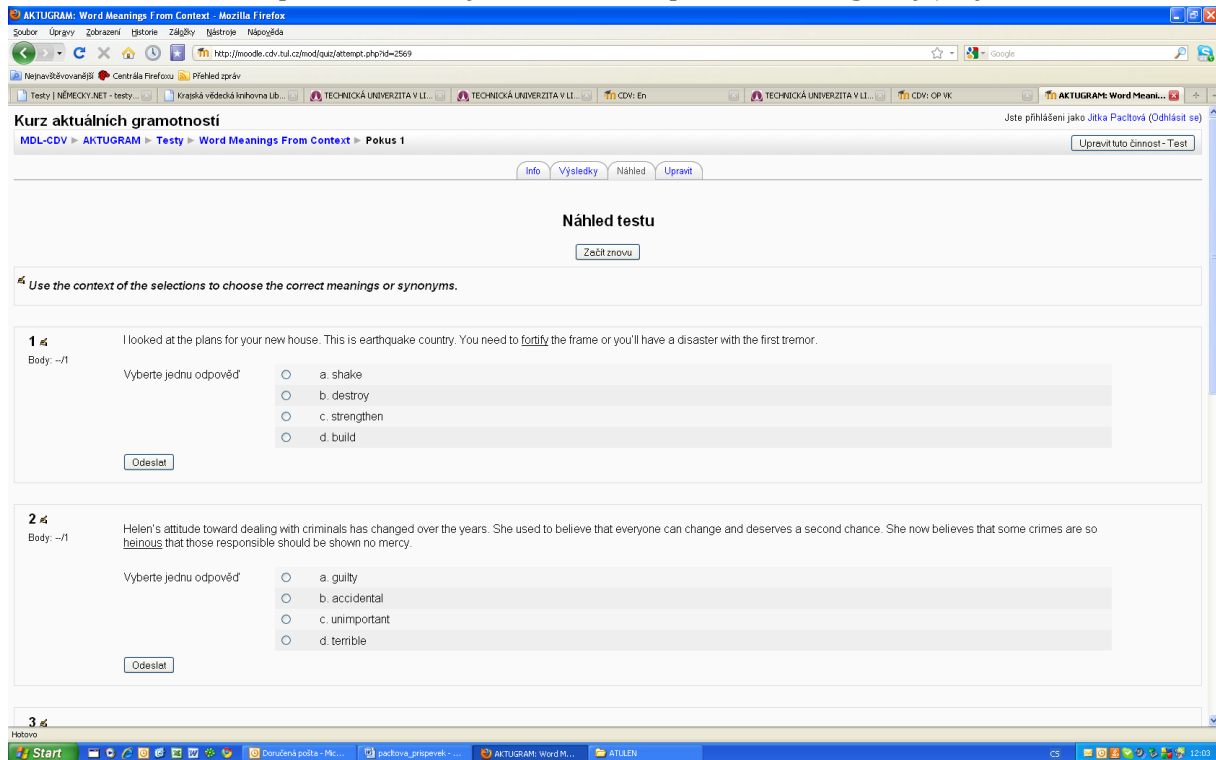


Pro předměty vyučované prezenční formou mají studující k dispozici podpůrné materiály - prezentace, úkoly (viz obrázek 2), testy (viz obrázek 3) a další materiály, které jim sem vyučující v průběhu studia vkládají a zároveň kontrolují plnění úkolů a absolvování testů.

Obrázek 2: Úkol k předmětu Základy práce s PC 1

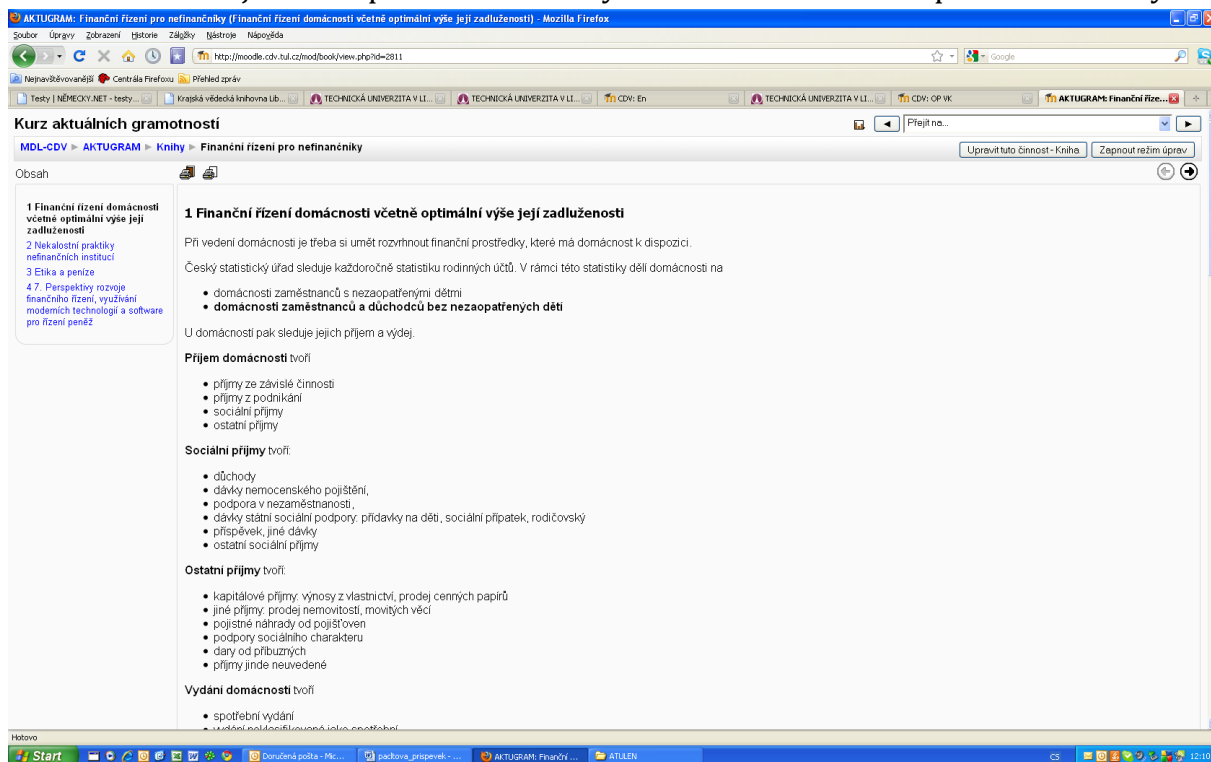


Obrázek 3: Test na porozumění významu slov k předmětu Anglický jazyk



Pro předměty, které jsou vyučovány kombinovanou formou, byly do tohoto prostředí vloženy kromě testů a prezentací i studijní materiály (viz obrázek 4), které jsou pro studující výchozí oporou.

Obrázek 4: Studijní text k předmětu Základy finančních dovedností pro nefinančníky



Po absolvování víkendového semináře a následném samostudiu (s možností konzultace s tutorem) je studujícím zadán test ve formě otevřených nebo uzavřených otázek. U některých předmětů mají v elektronickém studijním prostředí k dispozici test „nanečisto“.

Všechny tyto studijní materiály činí výuku atraktivnější a efektivnější a zároveň snížením počtu tištěných materiálů také šetrnější vůči životnímu prostředí.

Výsledky a diskuse

Cílovou skupinou kurzu jsou absolventi středních škol věkové kategorie 45 – 57 let, kteří jsou nezaměstnaní nebo se cítí ohroženi ztrátou zaměstnání. Práce s cílovou skupinou se ukázala jako náročná na studijní poradenství, a to především z důvodu nespolehlivosti některých zájemců o studium a jejich velmi konzervativním postojům.

Po zápise v říjnu 2010 zahájilo studium aktivně 28 studujících. V současné době studující ukončili pravidelnou výuku ve druhém semestru studia a čeká je závěrečný semestr, který bude ukončen v únoru 2012. K červnu 2011 pokračuje 23 účastníků, ne

všichni mají již splněny všechny studijní povinnosti. Přesto je to velký úspěch vzhledem k tomu, jakým způsobem se většina studujících na počátku ke studijním povinnostem stavěla. Někteří nepovažovali za nutné oznámit, že ke studiu nenastoupí nebo jej ukončují. Nejčastějším oficiálním důvodem ukončení studia bylo buď získání nového zaměstnání nebo zdravotní důvody.

Kromě tohoto problému vyplynula řada dalších obtíží. V projektu bylo samozřejmě počítáno se studujícími, kteří neměli možnost se v minulosti seznámit s prací na počítači. U některých ale bylo třeba na začátku odbourat panických strach z počítačů. To znamenalo, že i komunikace s některými studenty e-mailem byla zpočátku nemožná, dokonce i posílání a přijímání SMS zpráv bylo pro některé z nich obtížné. Studující tedy zpočátku nemohli ani využívat výhod elektronického studijního prostředí. Také při jazykové výuce se někteří zprvu nemohli smířit s moderními výukovými trendy a požadovali tradiční formu výuky, jako memorování apod.

Dalším problémem u většiny studujících bylo zvyknout si opět na pravidelnou výuku a studijní řád. Připomínání studijních povinností, jakými byla například víkendová výuka, psaní testů, povinné absolvování hodin cvičení na PC apod., bylo zpočátku přijímáno odmítavě a trvalo vždy nějakou dobu, než si studující na novou povinnost zvykli.

V průběhu prvního semestru studia se studující v rámci předmětu Základy práce s PC seznámili s elektronickým studijním prostředím v systému Moodle a postupně začali studijní materiály využívat v jednotlivých předmětech. Opět nějakou chvíli trvalo, než se v něm studující adaptovali a ztotožnili se s ním. Po jednom semestru studia se v něm začali orientovat a v současnosti jsou již schopni využívat výhod tohoto typu studia.

Závěr

Ke zvážení zůstává náročnost studia z hlediska časového. Jelikož někteří z účastníků získali během studia zaměstnání, je pro ně velmi obtížné pravidelně absolvovat prezenční výuku a všechny úkoly. Také délka trvání studia (tři semestry) se ukázala jako příliš dlouhá pro udržení motivace posluchačů ke splnění všech studijních povinností. Někteří z nich pravidelně navštěvují výuku anglického jazyka a základů práce s PC, ale postupně rezignují na plnění ostatních studijních povinností. Vyhodnocení náročnosti studia pro nezaměstnané a následné zkrácení studijního plánu bude hlavním úkolem pro realizaci dalšího kurzu.

Vzdělávání seniorů na Ekonomické fakultě VŠB-TU Ostrava

The SENIORS' Training at the Faculty of Economy, Technical University of Ostrava

Martina Palochová⁴³, Viola Šebestíková⁴⁴

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na možnost celoživotního vzdělávání, které je určeno převážně pro zájemce v důchodovém věku. Ekonomická fakulta VŠB-TU Ostrava nabízí prostřednictvím Univerzity 3. věku (U3V) moderní formu seberealizace, která napomáhá seniorům získat nejen odborné znalosti a dovednosti, ale zlepšuje i jejich intelektuální schopnosti a v nemenší míře pomáhá navazovat nové společenské kontakty a odstranit pocit izolovanosti. Odborný příspěvek je zaměřen nejen na představení obsahu a formy vzdělávání na Ekonomické fakultě VŠB-TU Ostrava, ale také na nové poznatky, které mohou napomoci zkvalitnit proces výuky a celkový servis pro „studenty –seniory“.

Klíčová slova

Celoživotní vzdělávání, seniorské vzdělávání, výuka, senior

Abstract

The paper focuses on the possibility of lifelong learning designed for the elderly. The Faculty of Economy at the Technical University of Ostrava offers, in frame of the University of the Third Age, a modern form of self-realization, which helps seniors get not only professional knowledge and skills but also improve their intellectual abilities and no less importantly, helps establish new social contacts and get rid of the feeling of isolation. The paper focuses on presentation of the contents and forms of education at the Faculty of Economy at the Technical University of Ostrava and new information that may help improve teaching and overall service for the "senior students".

Key Words

Lifelong learning, senior education, training, senior

⁴³ Ing. Marcela Palochová, Ph.D., Ekonomická fakulta VŠB-TU Ostrava, Sokolská třída 33, 701 21 Ostrava, marcela.palochova@vsb.cz

⁴⁴ Prof. Ing. Viola Šebestíková, CSc., Ekonomická fakulta VŠB-TU Ostrava, Sokolská třída 33, 701 21 Ostrava, viola.sebestikova@vsb.cz

Vznik Univerzity 3. věku na Ekonomické fakultě VŠB-TU Ostrava je spojen se jménem prof. Dr. Ing. Renáty Hátové, která přišla na jaře 2008 s myšlenkou založit na Ekf Univerzitu 3. věku. Díky jejímu úsilí se přihlásilo do prvního ročníku více než 150 studentů – seniorů, kteří v září 2008 nastoupili do historicky 1. ročníku U3V. Nejstaršímu účastníkovi bylo 89 let. Studium bylo zahájeno slavnostní imatrikulací v Nové Aule VŠB-TU Ostrava.

Univerzita 3. věku je novou možností celoživotního vzdělávání, kterou nabízí Ekonomická fakulta VŠB-TU Ostrava ve spolupráci s Obchodní akademií Orlová v akademickém roce 2011/2012 již pátým rokem. Je určena pro všechny zájemce převážně v důchodovém věku. Pro tuto kategorii seniorek a seniorů je nabízena moderní forma seberealizace, kdy aktivní účast na U3V umožňuje seniorům získat nejen odborné znalosti a dovednosti, pomáhá jim udržovat a zlepšovat intelektuální schopnosti, ale také navázat nové společenské kontakty a odstranit pocit izolovanosti.

Cíl

Smyslem našeho příspěvku je seznámit ostatní účastníky konference s našimi čtyřletými zkušenostmi a poznatky při realizaci studia U3V na Ekonomické fakultě VŠB-TU Ostrava. Vzhledem k tomu, že jsme poměrně krátce zapojeni do systému seniorského vzdělávání v rámci Univerzity 3. věku, neklademe si za cíl prezentovat, jaké vědecké metody a přístupy jsou uplatňovány ve výuce U3V. Naopak věříme, že načerpáme řadu nových poznatků, které budeme aplikovat při organizování či inovování výuky U3V na naší fakultě.

Univerzita 3. věku je na Ekonomické fakultě v Ostravě koncipována jako tříleté studium. Během studia získají posluchači základní znalosti v následujících vědních oborech vyučovaných v jednotlivých ročnících:

- 1. ročník:** Ekonomie, Základy ekonomiky a managementu podniku, Právo;
- 2. ročník:** Práce na počítačích, Evropská unie;
- 3. ročník:** Psychologie, Zdravověda.

Za předchozí čtyřleté období fungování U3V na Ekonomické fakultě nebyl důvod ke změnám nastavené tříleté koncepce tohoto studia. Co se týče obsahové stránky přednášených předmětů, ani tam nebyly nutné žádné zásadní změny a úpravy. Pokud k nim došlo, jednalo se víceméně o doplňky a rozšíření témat v závislosti na aktuálních otázkách dané oblasti. Příkladem je blok předmětu Zdravověda, kdy v letošním akademickém roce 2011/2012 je doplněn o přednášku z oblasti sociální problematiky. Pro seniory je to poměrně velmi zajímavá a praktická oblast a do budoucna uvažujeme o jejím rozšíření. Tematické zaměření pokrývá nejen zajímavosti ze zajištění člověka v rámci sociálního systému od narození až do stáří, ale věnuje se také problémům stáří, a to z hlediska interaktivních vztahů seniorů a rodiny, přátel, společnosti či úřadů.

Výuka je rozdělena do tříhodinových celků po 45 minutách, které probíhají vždy jednou za 14 dní, a to v pátek. Mezi jednotlivými 45 minutovými přednáškami mají studenti-senioři jednu 30 minutovou a jednu 15 minutovou přestávku. Během první delší přestávky mohou tak posluchači v kuloárech navazovat kontakty a diskutovat jak mezi sebou, tak s přednášejícími. Studenti prezenčního studia mají v tomto směru co dohánět. 45 minutové bloky přednášek se nám osvědčily, vzhledem k udržení pozornosti posluchačů-seniorů, ale také s přihlédnutím k jejich možným zdravotním problémům. Výuku zajišťují jednotliví garanti předmětů, kteří se většinou sami aktivně podílejí na výuce, resp. se na výuce podílejí jimi pověřenými kolegy z kateder nebo odborníci z praxe. Studenti U3V velmi vítají a cení si, že jim přednáší vědecké a odborné kapacity Ekonomické fakulty v Ostravě. Studium na U3V je postaveno na odbornosti a poměrně vysoké znalostní úrovni a pozitivní je, že vyučující na tomto typu studia přednášejí velmi rádi. Zájem o výuku na U3V projevili i další vyučující, kteří by se rádi zapojili dokonce i novými předměty, což samozřejmě je velmi vítáno, ale pro současně postavenou obsahovou náplň U3V bohužel není možné uspokojit všechny zájemce z řad pedagogů.

Snahou organizátorů U3V na EkF v Ostravě je maximální spokojenost studentů-seniorů. Stále však nacházíme nové možnosti, jak zlepšit servis pro posluchače U3V, což je samozřejmě naší prioritou. Za všechny alespoň některé příklady: pro každý ročník U3V byl vytvořen v systému MOODLE kurz „Univerzita 3. věku“, kde mají studenti k dispozici nejen všechny nezbytné informace ke studiu a studijní materiály, ale také např. fotografie ze slavnostní imatrikulace či z výuky. Studijní materiály jsou velmi dobrými pomůckami při přednáškách, které se studentům velmi osvědčily a přinášejí jim jistý komfort. Pokud mají na přednášce k dispozici studijní materiály, které jsou souběžně promítány pomocí projektoru na plátno, nemusí již tyto materiály přepisovat a jen si do tištěné verze mohou doplňovat své vlastní poznámky a postřehy z přednášené problematiky. Pro seniory je někdy velmi obtížné zvládnout několik úkonů zároveň: vidět, slyšet, psát a pamatovat si. Ke zlepšení servisu pro seniory studující na Ekonomické fakultě byla rovněž dána možnost bezplatně využívat služeb Ústřední knihovny VŠB.

Výuka na U3V probíhá v přednáškových aulách a v nových počítačových učebnách na Ekonomické fakultě VŠB-TU v centru Ostravy, případně výuka předmětu "Práce na počítačích" může probíhat i v Komunitním centru Obchodní akademie Orlová (pro místně příslušné studenty), s kapacitou 17 míst. Tuto možnost vždy plně využívá stejný počet studentů U3V, kdy v zimním semestru mohou absolvovat předmět "Práce na počítačích" ve svém městě a nemusí tak v zimních měsících dojíždět na výuku do Ostravy. V letním semestru se pak opět připojí k ostatním studentům a výuku předmětu „Evropská unie“ již absolvují na Ekonomické fakultě v Ostravě. Při výuce předmětu „Práce na počítačích“ se studenti dělí do menších skupin dle úrovně jejich počítačové gramotnosti. I přesto, že studenti pracují v menších skupinách, je pro ně i vyučujícího velkým přínosem přítomnost 1 - 2 asistentů, kteří seniorům pomáhají. Tuto službu zabezpečujeme z řad našich denních studentů, kteří jsou seniorům na učebnách

k dispozici a v případě nutnosti jim mohou pomoci v orientaci na PC tak, aby bez problémů stačili tempu dané přednášky. Nutno dodat, že tento servis není určen výhradně jen pro seniory „začátečníky“, ale osvědčil se i pro ostatní skupiny „pokročilých“ a „mírně pokročilých“ studentů. Prioritou při zajištění výuky na Univerzitě 3. věku je poskytnout učebny s bezbariérovým přístupem a především s kvalitní technickým vybavením, včetně ozvučení aul.

Podmínky přijetí na Univerzitu 3. věku na Ekonomické fakultě VŠB-TU Ostrava:

- minimální věk 55 let,
- ukončené středoškolské vzdělání (maturita),
- podání přihlášky (v písemné nebo elektronické podobě, případně osobně),
- zaplacení poplatku 1 200 Kč na jeden akademický rok.

Po ukončení studia získají absolventi "Osvědčení o absolvování studia na Univerzitě 3. věku", které jim je předáváno děkankou EkF VŠB-TU v rámci slavnostní promoce. Historicky první promoce U3V na Ekonomické fakultě VŠB-TU Ostrava se uskutečnila v dubnu 2010 v Nové Aule VŠB-TU Ostrava. Osvědčení o úspěšném absolvování studia převzalo 137 seniorů, kteří tak zakončili šest semestrů studia. Nejstarší absolventce studia bylo 81 let. V současné době studuje na Ekonomické fakultě VŠB-TU v Ostravě kolem tří set studentů-seniorů z Ostravy, Opavy, Orlové, Frýdku-Místku, Petřvaldu, Rychvaldu, Šenova a dalších měst a obcí. V akademickém r. 2010/2011 studovalo na Univerzitě 3. věku v 1. ročníku 119 studentů, ve 2. ročníku 102 studenti a ve 3. ročníku 77 studentů, kteří v květnu 2011 ukončili své studium U3V na Ekonomické fakultě VŠB-TUO slavnostní promoci. Celkový přehled účastníků U3V je uveden v tabulce č. 1.

Tabulka 1: Přehled všech účastníků U3V (akademický rok 2010/2011) na EkF VŠB-TUO

Ročník	Akademický rok zahájení výuky	Počet přihlášených osob	Aktuální počet osob
I.	2010/2011	130	119
II.	2009/2010	118	102
III.	2008/2009	88	77
Absolventi	2007/2008	155	137
Celkem		481	435

Zdroj: vlastní zpracování (2011)

Tabulka uvádí jak počet přijatých (přihlášených osob), tak počet aktuálně studujících osob, případně počet studentů, kteří již U3V absolvovali. Úbytek studentů-seniorů je způsoben především zhoršením jejich zdravotního stavu, kdy byli nuceni studium přerušit, případně zcela ukončit. Dalším z důvodů byla nutnost intenzivní péče o blízkou osobu. Bohužel příčinou úbytku přihlášených seniorů bývá ojediněle i jejich úmrtí. Zaznamenali jsme i případy, kdy studenti-senioři podali přihlášku ke studiu, ale studium nezačali, protože si na poslední chvíli vybrali tematicky bližší nebo časově méně náročné studium seniorského vzdělávání pořádané jinou vysokou školou.

Od druhého roku fungování, tj. od ak. roku 2008/2009, má U3V na EkF ve své gesci garantka prof. Ing. Viola Šebestíková, CSc. z katedry účetnictví, která převzala záštitu nad celým chodem U3V po prof. Dr. Ing. Renátě Hótové. Vzhledem k rozsahu výuky i počtu zájemců o tuto formu celoživotního vzdělávání na EkF je žádoucí a nutná úzká spolupráce jak s vedením fakulty, tak samozřejmě i s garanty jednotlivých vyučovaných předmětů.

Organizační zajištění U3V na EkF má na starosti od samotného začátku existence Ing. Marcela Palochová, Ph.D., rovněž z katedry účetnictví, které zajišťuje bezproblémový chod seniorského vzdělávání a především zajištění spokojenosti studentů-seniorů. Je kontaktní osobou, na kterou se mohou studenti obracet se svými připomínkami, názory a požadavky a je prakticky studentům-seniorům k dispozici vždy před každou přednáškou. Osobní kontakt je pro seniory nesmírně důležitý a samozřejmě ho velmi oceňují.

U3V na Ekonomické fakultě VŠB-TU Ostrava byla a je financovaná výhradně z poplatků za studium, které činí 1 200 Kč/ak. rok. Přičemž vedení fakulty přispívá ke komfortu tohoto studia bezplatným poskytováním audiovizuálně velmi dobře zabezpečených výukových prostor.

Přínosem bylo pro nás, a to zejména z hlediska nabývání zkušeností a poznatků v oblasti seniorského vzdělávání, přihlášení se k členství v Asociaci univerzit 3. věku, organizaci sdružující vysoké školy ČR, které rozvíjejí a podporují studium na U3V v rámci svých programů celoživotního vzdělávání. Členem Asociace U3V jsme se stali od akademického roku 2009/2010. Za zmínku stojí i skutečnost, že na VŠB-TU Ostrava jsou do seniorského vzdělávání zapojeny 4 fakulty, což garanty U3V těchto fakult (Hornicko-geologické fakulta, fakulta Metalurgie a materiálového inženýrství, fakulta Bezpečnostního inženýrství a Ekonomická fakulta) vedlo k vytvoření pracovní skupiny, složené z koordinátorů a garantů U3V těchto fakult. Jejím cílem je zejména sjednocení základních kritérií studia na U3V zúčastněných fakult, práce na společných propagačních materiálech a prezentace U3V na webových stránkách VŠB-TUO, ale také výměna zkušeností, příp. spolupráce na projektech zaměřených na seniorské vzdělávání.

Závěr

Vzdělávání a studium nemusí být vždy spojováno s mladou generací, protože touha po vědění a poznání je vlastní každému člověku, bez ohledu na jeho věk. Je příjemné konstatovat, že lidé i ve vyšším věku nechtějí zůstat pasivními, že hledají možnosti vlastní realizace, že stáří není překážkou pro jejich pozitivní myšlení a že si dokážou udržet aktivní přístup k životu. Rok 2012 bude rokem „Aktivního stárnutí“, který má poukázat na změny demografického vývoje ve společnosti a především na to, že se lidé dožívají důchodového věku v poměrně dobré fyzické a duševní kondici a jsou schopni se aktivně podílet na společenském dění. Vysoké školy tak mohou nabídkou vzdělávacích

aktivit významnou měrou přispět ke zkvalitňování života seniorů. Vzdělávání seniorů je na nejlepší cestě zařadit se mezi významné oblasti výchovně-vzdělávacího procesu jak univerzit, tak i vyspělých států obecně.

Pro Ekonomickou fakultu VŠB-TU Ostrava se vzdělávání seniorů řadí mezi jedny z významných priorit, kterým věnuje náležitou pozornost. Nejedná se však jen o nabídku kvalitních vzdělávacích aktivit, ale především osobní a lidský přístup k seniorům. Mezi školou a seniory existuje vzájemná zpětná vazba, ať už prostřednictvím osobního kontaktu či prostřednictvím dotazníků, která umožňuje nejen zkvalitnit nabídku vyučovaných předmětů, ale především dává možnost zajištění pohodového a zajímavého studia studentům v seniorském věku.

Rozvoj jazykových kompetencí zaměstnanců Technické univerzity v Liberci v angličtině

English language skills development of the staff at the Technical University of Liberec

Stanislava Pavlíková⁴⁵, Ivana Pekařová⁴⁶

Abstrakt

Popisovaný projekt vychází ze zásad strategických dokumentů EU a ČR dotýkajících se problematiky celoživotního učení, především Akčního programu Evropského parlamentu podpory celoživotního učení na období let 2007–2013 a Národního strategického referenčního rámce ČR 2007–2013. Cílovou skupinou jsou všichni zaměstnanci Technické univerzity, kteří se mohou aktivně účastnit nově strukturovaného prožitého učení a následně zamýšlené reformy VŠ studia v evropském kontextu uvádět do života. Projekt zvyšuje investice do rozvoje lidských zdrojů, zlepšuje jazykové dovednosti a nabízí inovované postupy výuky, které mohou inspirovat i vyučující jiných disciplín než jazyků. Kombinace klasické kontaktní výuky a online kurzu podporuje ICT dovednosti a rozšiřuje možnosti přístupu ke studiu.

Klíčová slova

Potřeby zaměstnanců, reformy, lidské zdroje, nové dovednosti, inovace procesu výuky, online výukové prostředí

Abstract

The paper presents a project based on the principles stated in the strategic documents of the EU and the Czech Republic which are relevant for the lifelong learning process, namely the Integrated Action Program in Lifelong Learning 2007-2013 and the National Strategic Framework for the Czech Republic 2007-2013. The project target group consists of all employees of the Technical University, who can actively participate at the newly structured experiential learning, and who are then able to contribute to the materialization of the planned university study reforms. The main objectives of the project were to enhance the investment into human resources, develop language skills and introduce innovated teaching methods, which can become a source of inspiration

⁴⁵ Ing. Stanislava Pavlíková, e-mail: stanislava.pavlikova@tul.cz, Fakulta ekonomická, TUL, Studentská 2, 460 01 Liberec, tel.: 485352325

⁴⁶ PhDr. Ivana Pekařová, M.A., e-mail: ivana.pekarova@tul.cz, Fakulta ekonomická, TUL, Studentská 2, 460 01 Liberec, tel.: 485352358

for teachers not only of linguistic disciplines. Combining the form of a face to face teaching with an online course supports the development of ICT skills and extends the accessibility to studies.

Key words

Staff needs, reforms, human resources, new skills, innovation of the teaching process, online learning environment

Z hlediska celoživotního učení je klíčovým požadavkem, aby počáteční fáze edukačního procesu položila základy k dalšímu vzdělávání, tedy aby žáci byli vybaveni funkční gramotností a klíčovými kompetencemi, které jsou nezbytné pro osobní i pracovní život (jako např. schopnost učit se, kvalitně komunikovat, pracovat v týmu, být schopen řešit problémy, efektivně pracovat s ICT a prezentovat informace). Tento postoj ke sladění nabídky vzdělávacího procesu od jeho počátku s potřebami trhu práce přispívá z dlouhodobého hlediska k podpoře zaměstnatelnosti, sociální soudržnosti, aktivnímu občanství a růstu.

V dlouhodobém rozvoji lidských zdrojů je kladen důraz na flexibilitu, prostupnost systému a kvalitu vzdělávání. „Neméně důležitý je též požadavek výrazné změny pedagogických postupů a metod, které budou pozitivně motivovat studenty, ale i akademické pracovníky k dalšímu vzdělávání.“ (www.msmt.cz). Zvýšení vzdělanosti je základní podmínkou rozvoje lidských zdrojů a týká se i starší generace a rozšíření dosažitelnosti vzdělání. Pouze s pedagogy dostatečně připravenými na moderní přístup ke vzdělávání můžeme realisticky očekávat dosažení vytčeného cíle a položené základy klíčových kompetencí rozvíjet i na vyšších stupních škol. Kvalitněji vzdělání a motivování pedagogové snáz umožní realizovat pružné vazby mezi počátečním a dalším vzděláváním. Kromě vlastního proškolení v inovativních pedagogických přístupech je zásadním požadavkem, aby učitelé sdíleli příklady dobré praxe, získávali metodickou podporu a podpůrné služby a mohli se více a lépe věnovat výuce.

Cíl

Projekt Technické univerzity v Liberci z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost s názvem „Rozvoj jazykových kompetencí zaměstnanců TUL v angličtině“ byl schválen v roce 2010. Jeho hlavním cílem je proškolit celkem 225 zaměstnanců v angličtině. Garantem výuky byla stanovena sekce anglického jazyka na katedře cizích jazyků (KCJ) EF TUL ve spolupráci s pedagogy z katedry anglického jazyka FP TUL a s lektory ze soukromé jazykové školy Swallow School of English, Liberec. Administrativním vedením a řízením projektu byly pověřeny pracovnice Centra pro distanční vzdělávání (CDV) TUL. Samo týmové řízení projektu je ojedinělé a nabízí možnosti

pro experimentování s inovativními přístupy k řízení a organizaci práce. Z diskusí administrátorů a garantů vyplynula formulace dílčích kroků projektu takto: příprava, vypracování vzdělávacího programu systému kurzů AJ a jejich uvedení do života TUL, navrhnutí uceleného výukového prostředí v LMS Moodle, příprava příručky o zásadách akademického psaní vycházející z potřeb univerzitních pracovníků a inovace vybavení pro výuku.

Materiál a metody

„Česká republika je pevnou částí vznikajícího společného Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Proto je důležité podpořit konkurenceschopnost vysokých škol na mezinárodní úrovni (v rámci EU i mimo ni). Důležitým nástrojem k dosažení tohoto cíle a prohloubení internacionalizace celého systému i jednotlivých institucí je úspěšná účast vysokých škol v mezinárodních programech a soutěžích. Ministerstvo proto podpoří efektivní zapojení ČR do „Integrovaného akčního programu v oblasti celoživotního učení“, který naváže na úspěšné programy Sokrates, Leonardo da Vinci, Jean Monet apod.“ (www.msmt.cz). Ačkoli se podobné výzvy opakují v různých klíčových dokumentech a publikacích už několik let, každodenní realita ukazuje, že jejich naplňování v praxi se zatím v ČR plně nedaří.

Podle informací dostupných z různých dokumentů MŠMT celková účast dospělé populace ČR na dalším vzdělávání neodpovídá současným evropským trendům. Nedostatečné jazykové dovednosti jsou zásadním problémem, protože jsou vážnou překážkou v internacionalizaci českého podnikání, výzkumu a vývoje i „integraci české populace do struktur a neformálních vztahů v rámci EU“ (www.msmt.cz). V roce 2005 byl podíl obyvatelstva, které plyně ovládá nějaký cizí jazyk v ČR 67,0%, zatímco průměr celé EU byl 86,8%. Angličtinu plyně ovládalo jen 24,0%, přičemž průměr v Unii byl 37,8%. Angličtina je klíčovým jazykem v mezinárodním styku, proto je náš projekt zaměřen na tento jazyk. Hlavní bariéra jazykového vzdělávání, uvedená v (www.msmt.cz), je nedostatek kvalitních lektorů a zastaralé metody výuky.

Česká populace také nedostatečně využívá informačních a komunikačních technologií. Dle dostupných informací (www.msmt.cz) jsme v roce 2005 zaostávali za průměrem EU ve všech věkových kategoriích. Například ve věkové skupině obyvatelstva 35-44 let využívalo internetu v EU 60%, zatímco v ČR jen 41%. U starší populace jsou údaje ještě více znepokojivé.

Proto je velmi důležité rozvíjení klíčových kompetencí dospělých, a to zejména těch, na které nebyli během své školní výuky připravováni. Na úrovni jejich zvládnutí totiž závisí nejen možnost uplatnění na trhu práce, ale také motivace dospělých k dalšímu vzdělávání. Jejich osvojení především u populace starších věkových skupin by mělo být výrazně podporováno, protože rozšiřují možnosti účastnit se zejména distančních (včetně e-learningových) forem vzdělávání. Pro rozvoj klíčových kompetencí dospělých

musí být vyvíjeny specifické metody a kurzy, a to včetně přípravy lektorů, trenérů a konzultantů.

Motivace dospělých ke vzdělávání závisí také na tom, zda se vzdělávání vztahuje k jejich reálným problémům, zda při něm mohou uplatnit svou vlastní zkušenost a mají-li možnost výběru a mohou si sami určovat, kdy, jak a co se budou učit. Nabídka vzdělávacích programů musí být lépe přizpůsobená potřebám těchto skupin a musí respektovat jejich specifika. Rovněž didaktické metody, pomůcky a formy dalšího vzdělávání musí být více sladěny s možnostmi dospělých studentů. Je třeba vyvíjet inovativní způsoby výuky, modularizovat kurzy s možností kombinovat více cest a více prokládat výukový kurz praktickým výcvikem.

„Aktualizace koncepce reformy i Dlouhodobý záměr považují internacionalizaci a její rozvoj za jeden z ukazatelů kvality vysokých škol a budování excelence. Prioritní oblastí je proto zejména vzdělávání studentů, učitelů i administrativních pracovníků v cizích jazycích (s možností dvou komunikačních jazyků – češtiny a jednoho cizího jazyka na vysoké škole), stejně jako nabídka studijních programů v cizích jazycích, zejména v angličtině.“ (www.msmt.cz). Výzvy směrem k vysokým školám, aby zvyšovaly kvalitu své pedagogické činnosti, zdůrazňují nutnost podporovat další vzdělávání akademických pracovníků, a to jak mladých perspektivních pedagogů, tak i zkušených kolegů. Je zapotřebí podporovat všechny aktivity, které vedou ke zvyšování pedagogických kompetencí, dovedností využívání ICT pro výuku a jazykových dovedností. Účastníci kurzů budou naplňovat požadavek znalosti dvou komunikačních jazyků a univerzita rozšíří nabídku studijních programů v cizích jazycích, a to právě v požadované angličtině. Bude posílena konkurenceschopnost univerzity, škola se bude moci lépe zapojovat do mezinárodních programů a soutěží. Zlepší se spolupráce na mezinárodní úrovni a rozšíří možnosti účasti v mezinárodním výzkumu i na konferencích. Rozvoj v těchto oblastech je v přímé souvislosti s mezinárodní mobilitou a spoluprací institucí působících v sektoru terciárního vzdělávání, což může nadále přispět k dalšímu profesnímu růstu. Mezinárodní mobilita ale zároveň vychází z předpokladu osvojení základů těchto kompetencí.

Díky předchozím zkušenostem (Pavlíková, S., Pekařová, I., 2009) jsme si byli plně vědomi různých úskalí, ale i pozitivních rysů plánovaného použití formy výuky (blended learning):

- a) Zvláště při výuce jazyků je výhodný pravidelný kontakt s vyučujícím.
- b) Studijní materiály poskytované v prostředí online kurzů umožňují časově velmi vytíženým účastníkům kurzů zvolit základní formu kurzu, setkávat se s vyučujícím jedenkrát či vícekrát týdně, ale své studijní aktivity rozšířit flexibilně dle svých momentálních možností. Mohou studovat díky mobilnímu internetu například i během služebních cest. Svoboda volby kdy, kde a jakým tempem budou účastníci kurzu studijní úlohy řešit, je značnou výhodou pro skupiny studentů, kteří jsou různého stáří i předchozích studijních zkušeností.

- c) Nelze předpokládat, že všichni účastníci kurzů mají dobrou znalost práce s ICT, proto je kontaktní výuka přínosem při osvojování těchto dovedností. S rozvojem počítačové gramotnosti studujících roste i jejich samostatnost při vyhledávání a případné tvorbě studijních materiálů dle vlastních specifických potřeb.
- d) Kontaktní výuka zlepšuje motivaci studujících, protože zamezuje vzniku pocitu izolovanosti a nedostatku zpětné vazby. Oba tyto negativní jevy mohou doprovázet e-learningové kurzy probíhající bez přímého kontaktu s vyučujícím.
- e) Studující, kteří současně i pracují, se musí vypořádávat s vznikajícím stresem. Při kombinaci kontaktní a online výuky se dá snáze stresovým situacím předcházet.

Clarke v (Clarke, A., 2008) uvádí jako nejčastější příčiny stresu, které můžeme dopředu předvídat:

- blížící se zkoušení/ test,
- neplnění termínů (například vypracování zadané domácí práce),
- studium pomocí nových elektronických materiálů,
- přetíženost prací,
- studium na úkor sociální interakce,
- špatně naplánované studium (vychází z nesprávných studijních návyků, kdy se student snaží zvládnout velký studijní úsek najednou, neplánuje čas na odpočinek, spánek, jídlo a pití).

Při přípravě projektu TUL jsme vycházeli z výše uvedených postulátů a domníváme se, že jsou v něm zohledněny, protože projekt

- je zaměřen na všechny zaměstnance Technické univerzity napříč generacemi,
- poskytuje vzdělání s použitím moderních pedagogických postupů a metod,
- kombinuje kontaktní hodiny s online podporou,
- rozšiřuje přístup ke vzdělání jednak z hlediska použití ICT a také z hlediska intenzivního jazykového vzdělání, kdy absolventi kurzů budou mít možnost čerpat z anglických odborných materiálů.

Výsledky a diskuse

Realizace vzdělávacího procesu byla rozvržena do následujících kroků, které jsou uváděny do praxe v období 2011-2013:

- shrnout potřeby zájemců o studium a vyhodnotit je,
- otestovat současné znalosti zájemců o studium anglického jazyka,
- připravit studijní program a sylaby pro kurzy,
- sestavit tým pedagogů, kteří zajistí výuku, a doladit složení týmu koordinátorů zodpovídajících za finanční a administrativní vedení projektu,
- realizovat výukové kurzy pro zhruba 225 účastníků, z nichž ti, kteří absolvují intenzivní výuku dvakrát týdně, dosáhnou zlepšení svých znalostí o jednu úroveň stanovenou dle (SERR, 2002),
- připravit zájemce ke složení mezinárodní zkoušky IELTS,

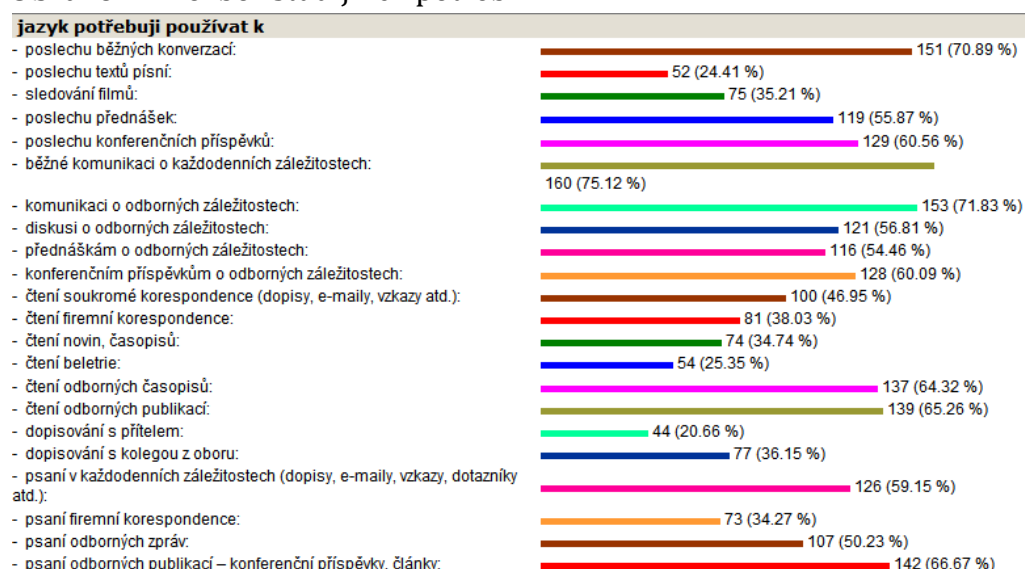
- pořídit základní studijní literaturu a dovybavit knihovnu TUL odpovídajícími tituly,
- doplnit technické zázemí, které umožní moderní přístup k výuce jazyka,
- vytvořit doplňkové studijní materiály, které v zájmu udržitelného rozvoje budou k dispozici všem zájemcům o studium anglického jazyka i po ukončení projektu,
- vytvořit ucelené interaktivní studijní prostředí, které poskytne další studijní podporu studujícím,
- vytvořit studijní příručku o zásadách akademického psaní v angličtině, která bude přímo vycházet z potřeb účastníků studia,
- zajistit podpůrné služby v oblasti jazykových korektur pro akademiky, kteří publikují či vyučují v anglickém jazyce.

Jak se daří plánované činnosti realizovat?

1. Průzkum potřeb zaměstnanců

227 zaměstnanců TUL vyplnilo dotazníkové šetření. Z něj bylo zjištěno, zda mají zájemci časové možnosti studovat jednou či dvakrát týdně, jaké jsou jejich předchozí znalosti a studijní postupy v jazyce a v jakých oblastech očekávají, že budou schopni využít své zdokonalené dovednosti.

Obrázek 1 Rozbor studijních potřeb



Zdroj: (Moodle PF TUL, 2011)

2. Testování znalostí

Znalosti všech zájemců o studium byly vyhodnoceny pomocí písemného rozřazovacího testu vytvořeného odborníky z Cambridge University Press a přímo cíleného k zvolené základní literatuře (7). Někteří byli vyzkoušeni opakovaně v případech, kdy se hodnocení jejich znalostí především v oblasti slovní zásoby a gramatických struktur ukázalo ne zcela v souladu s jejich produktivními a receptivními dovednostmi. Na základě výsledků testů bylo vytvořeno 18 studijních skupin na úrovních A1-B2

definovaných v SERR. Intenzivní kurzy pořádané dvakrát týdně jsou určeny akademikům a základní jsou pro administrativní pracovníky, protože i jejich další růst je potřebný pro úspěch kurikulárních reforem VŠ. Zde byl počet částečně doplněn několika zájemci z řad akademické obce, kteří nebyli schopni najít časové možnosti pro studium pořádané dvakrát týdně. Detailní situace je ilustrována následující tabulkou:

Tabulka 1. Přehled nabízených kurzů

Základní kurzy – 2 hodiny týdně

Intenzivní kurzy – 4 hodiny týdně

Jazyková úroveň	Počet kurzů	Počet studujících		Jazyková úroveň	Počet kurzů	Počet studujících
Starter A1	2	18+15				
Elementary A2	2	18+19		Elementary A2	3	18+14+15
Pre-intermediate B1	2	14+15		Pre-Intermediate B1	2	19+14
Intermediate B1-B2	1	14		Intermediate B1-B2	2	14+13
Upper-intermediate B B2	1	13		Upper-Intermediate B2	3	7+11+14

Zdroj: vlastní data

3. Studijní program a sylaby

Studijní program a detailní sylaby vypracované zkušenými metodiky pro všechny úrovně slouží pro monitorování výuky a srovnání úrovní a metodických postupů paralelních skupin. Tyto dokumenty a zpětná vazba od studentů jsou základními zdroji informací pro hodnocení a doladování studijního programu. Poslední úkol zbývající v této oblasti je vytvoření sylabů pro plánované kurzy akademického psaní a přípravy odborných prezentací související se studijními materiály, na nichž se pracuje, tak aby byly připraveny pro fázi projektu, kdy uchazeči projdou výukou a budou schopni podílet se na specializačních kurzech.

4. Složení týmů koordinátorů a pedagogů

Tým koordinátorů byl sestaven ze zaměstnanců CDV a doplněn o kolegy z různých dalších pracovišť TUL v celkovém počtu 5. Tým pedagogů je složen ze 7 zaměstnanců TUL, 3 pedagogů z jiných institucí a ze 7 zaměstnanců soukromé jazykové školy v Liberci, a to jak českými občany, tak i kolegy z různých anglicky mluvících zemí. Tato skutečnost přispívá k vzájemnému obohacování jak profesnímu, tak i lidskému všech účastníků i pedagogů, přináší autentický jazyk do třídy a přibližuje prostředí třídy skutečnému životu. Dva intenzivní kurzy na vyšší jazykové úrovni jsou vyučovány týmově dvěma pedagogy z ČR a USA. Obecně je zapotřebí dodržovat zásady efektivní komunikace, týmové spolupráce a učit se srovnáváním různých kultur. Většina komunikace i mimo třídu probíhá anglicky, což je další přidaná hodnota, kdy např. administrativní náležitosti pracovnice CDV, samy zařazené do studia, již v některých případech se zahraničními lektory zvládají vyřizovat anglicky.

5. Studijní literatura

V rámci projektu byla část základní literatury studentům opatřena a částečně si na její zakoupení přispěli účastníci z vlastních prostředků. Knihovna TUL dnes studentům

nabízí nové materiály; novinkou pro mnohé je zjednodušené čtení podle jednotlivých úrovní. Pedagogové získali přístup k nejnovějším publikacím z oblasti výuky cizího jazyka. Do konce roku 2011 bude knihovna dovybavena odbornou literaturou a slovníky podle identifikovaných potřeb akademiků z různých fakult.

6. Vybavení technikou

Technické zázemí doznalo také změn. Kromě kopírovací techniky byly pořízeny dva dataprojektory, laminátor, notebooky, magnetofony, dva i-pody, mp3 přehrávač a přenosné reproduktory. Nové vybavení umožnilo ve výuce používat soudobé technologie a kombinaci kontaktních hodin a e-learningu (blended learning). Už během prvního semestru projektu pedagogové ocenili, že mohou do výuky snadno přinést audio nahrávky, nemusí se omezit jen na ty, které jsou součástí učebnice, ale mohou zařadit jakékoli další audio i video soubory, které vyhodnotili jako aktuální či potřebné, spojit se s online slovníkem a pracovat s interaktivními cvičeními. Lepší pracovní podmínky pro pedagogy a pestrost výuky jsou zřejmými motivačními prvky. Za nesmírně pozitivní fakt považujeme skutečnost, že někteří účastníci kurzu se s některými učebními pomůckami setkávají vůbec poprvé. Samozřejmě reakce jsou různé, od určité opatrnosti s prací s novými pomůckami využívajícími ICT až po nadšené objevování, jak fungují a jak by je mohli sami ve výuce využít.

7. Doplnkové výukové materiály

Účastníci kurzu se seznamují s různými doplňkovými materiály používanými ve výuce. Základní pomůckou, kterou mají všichni studující k dispozici jako součást učebnice, je CD-ROM se všemi audio nahrávkami k učebnici a dalšími zpětnovazebními cvičeními. S touto pomůckou si mohou účastníci ve svém volném čase vědomosti opakovat a prohlubovat, zvláště, když z nějakého časového omezení nemohou na hodinu přijít.

Nedílnou součástí projektu je využití informačních a komunikačních technologií nejen v kontaktních hodinách, ale účastníci kurzů mají k dispozici sady interaktivních cvičení v LMS Moodle, se kterými mohou pracovat ve svém volném čase. Podle zkušeností a potřeb jim vyučující přidávají další aktivity vytvořené v softwarových aplikacích např. Hot Potatoes, využívají program Jing, TechSmyth dictionary, Spellingcity. Díky těmto cvičením lze rozvíjet jazykové dovednosti nad rámec kontaktních hodin, ale nepřehlédnutelnou výhodou je také rozvoj dovedností týkajících se používání ICT a vytváření nových studijních dovedností. Někteří účastníci nemají odpovídající studijní návyky potřebné k osvojování jazyků a vyučující při kontaktních hodinách rozpozná snáze a dříve vznikající problémy a pomůže je řešit i za využití studijní podpory přístupné online.

Doplňkové materiály vytváří tým zaměstnanců KCJ TUL, a to i 4 pedagogové, kteří sami na projektu v oblasti výuky neparticipují. Jejich zapojení do projektu přináší obohacení jejich zkušeností a následnou aplikaci do kurzů pro studenty TUL v denním a kombinovaném studiu. K tomuto účelu byla uspořádána školení, a tak dochází k odbornému růstu i vyučujících. Každý kurz má vytvořeno online prostředí v program Moodle spravovaném dalším účastníkem kurzu. Vyučující toto prostředí buduje za

přispění kolegů, kteří tvoří interaktivní cvičení. Jedná se tedy o skutečně týmovou spolupráci a proměny rolí jednotlivých členů komunity, kdy expertiza jednoho umožňuje práci druhého potřebnou zase pro ostatní.

Nejnovějším přírůstkem škály nástrojů je Macmillan English Campus (Macmillan Campus, 2011), ke kterému byly zakoupeny licence pro účastníky kurzu a pedagogy na dobu 24 měsíců. V současné době probíhá intenzivní seznamování se týmu školitelů s tím, jak nejefektivněji tento nástroj zakomponovat do výuky. Pedagogové, kteří mají do MEC přístup, následně mohou využívat tuto profesionální pomůcku na běžných hodinách a zároveň ji mohou použít jako nesmírně bohatý zdroj inspirace pro přípravu dalších doplňkových materiálů.

Práce na projektu tak kromě cílů stanovených pro jednotlivé fáze má i další přínos:

- Dochází k jazykovému obohacování participujících pedagogů i k růstu pedagogických kompetencí.
- Nově pořízené vybavení přispívá ke zvýšení kvality výuky obecně, nejen na tomto projektu.
- Účastníci kurzu si sebereflexí vlastního prožitku uvědomují obtíže svých studentů.
- Mnozí účastníci mají možnost dát si do protikladu často běžně používanou praxi na VŠ, a to hodnocení zápočtové písemky jako jediného evaluačního nástroje v průběhu semestru, se zásadami a výhodami, ale i nároky na pedagoga u hodnocení průběžného a hodnocení vyplývajícího z povahy blended learning.
- Projekt umožňuje v nevídaném rozsahu setkávání členů akademické obce napříč fakultami, počínaje samotným rektorem, dlouholetých zaměstnanců s nesmírnou odbornou erudicí, konče mladými doktorandy a administrativními zaměstnanci.
- Tato setkávání jsou částečně formální povahy, ale i neformální, což ovlivňuje způsoby komunikace a její možné výstupy s dopadem na dění v celé akademické komunitě.

Závěr

Ze všech výše uvedených skutečností jasně vyplývá, že tento projekt je o celoživotním učení. Pedagogové i ti z nich, kteří tentokrát změnili roli a stali se studenty, se všichni učí něčemu novému. Každý sám, ale zároveň i s ostatními a od ostatních. Projekt, který je do značné míry ovlivňován centralizovanými požadavky formulovanými MŠMT a řízen komplexní administrativou vyplývající z finanční podpory z fondů EU, do jisté míry žije vlastním životem. Náplň projektu se každým dnem doplňuje o detaily přidávané jednotlivými účastníky, takže dochází k demokratickému procesu inovace směřující zezdola od jednotlivých členů komunity nahoru směrem k vedení instituce.

Literatura

MŠMT [on-line]. [cit. 2011-05-31] <http://www.msmt.cz/vzdelavani/aktualizace-koncepce-reformy-vysokeho-skolstvi>.

MŠMT[on-line].[cit.2011-05-31]http://www.msmt.cz/uploads/.../strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

PAVLÍKOVÁ, S. a PEKAŘOVÁ, I. How We (Almost) Conquered Moodle. In *South Bohemian Anglo-American Studies No. 3, English for Life*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2009. S. 19 – 25. ISBN 9788073941888.

CLARKE, A *E-learning Skills*. New York: Palgrave. 2008. ISBN 978-0-230-57312-3.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR), Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

Moodle PF TUL [on-line]. [cit. 2011-05-31] https://moodle.fp.tul.cz/mod/feedback/analysis.php?id=44548&courseid=&do_show=analysis

REDSTON, Ch. a CUNNINGHAM, G. *face2face, Starter-Upper-Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0-521-71273-6 až 978-0-521-60337-9.

Macmillan Campus [on-line]. [cit. 2011-05-31] <http://www.mec-3.com/TUL>

Reflexe dobré správy při vzdělávání úředníků veřejné správy

Reflexion of good administration in training of public administration officers

Jitka Pěkná⁴⁷

Abstrakt

Příspěvek se pokouší podat náhled na možnost získání souhrnu odborných znalostí a požadavků v rámci výkonu dobré správy při vzdělávání úředníků veřejné správy. Vzdělání lze dosáhnout mj. absolvováním moderního trendu výuky. Tímto moderním trendem je myšleno absolvování akreditovaného studijního programu MPA, který nabízejí např. některé vysoké školy. Absolvování takového druhu studia může pro představitele veřejné správy znamenat jistou záruku profesnosti, a to z důvodu přímé cílenosti na pracovníky veřejné správy, především na vedoucí pracovníky. Odborným profilem se chápe profesní kompetence, tedy konkrétní schopnosti, dovednosti a zkušenosti a také jisté osobnostní kvality a profil, který by měl být ve veřejné správě respektován. Proto práce přinese také teoretické vyzdvihnutí výstupů z programu MPA.

Klíčová slova

Vzdělávání, úředníci, kvalita, lidské zdroje, dobrá správa

Abstract

The paper presents the possibility of acquiring of the summary of professional skills and needs within training of public administration officers. The qualification can be achieved by participating at modern trend of training. The modern trend is represented by a certified study programme of MPA offered by some universities. Passing this type of study can mean certain guarantee of the professionalism for public administration representatives. The professional profile means the professional competency, such as defined abilities, skills and knowledge and certain personal quality and profile required in public administration. The paper emphasises on the outcomes of the MPA programme.

Key words

Training, officers, quality, human resources, good administration

⁴⁷ Ing. Jitka Pěkná, e-mail: peknej@vse.cz, Katedra práva, Národohospodářská fakulta VŠE v Praze, nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha

Získání zaměstnání ve veřejné správě představuje jistou profesní dráhu, ke které zaměstnavatelé vždy budou přihlížet. Jedním z moderních požadavků je tzv. profesní mobilita, tzn. schopnost měnit pracovní pozice, kvalifikaci i celkové zaměstnání v průběhu života a přizpůsobovat se jim dle aktuálních požadavků a okolnostem. Znamená to tedy, že se člověk musí neustále vzdělávat, a to představuje průběžné celoživotní vzdělávání neboli další profesní edukace. Získaná profese a konkrétní místo v ní však nezávisí jenom na vzdělávání, ale je ovlivněna také dalšími vlivy, jako např. výkonnost pracovníka, jeho spolehlivost, jeho úspěchy, jeho postoj k práci, s čímž úzce souvisí i loajálnost pracovníka ke svému zaměstnavateli. Dále je kariéra pracovníka velmi výrazně ovlivněna i jeho dovednostmi. Sem se dá podřadit schopnost komunikace s ostatními lidmi, schopnost řešit zátěžové situace, samostatnost, schopnost práce s informacemi, tj. umět je vyhledat, zpracovat a dále je interpretovat a prezentovat. V rámci veřejné správy, a zvláště u vedoucích pracovníků veřejné správy, je možné zvolit studium placeného programu Master of Public Administration (MPA) (obdobu Master of Business Administration – MBA), jehož absolvováním adept získá mnohem snazší šanci prosadit se v oblasti veřejné správy, která je tak odlišná od soukromého sektoru.

Cíl

Příspěvek má reflektovat v zájmu dobré správy posílení určitého vzdělanostního rámce určeného přímo pro pracovníky veřejné správy a také pro vedoucí pracovníky. Posílení tohoto rámce ve smyslu absolutoria programu MPA jako jednoho z výstupů praktické přípravy úředníků by měl odrážet efektivnější zvládnutí a využití příslušných znalostí a dovedností. Jak uvádí prof. Čechák (Čechák, V., 2010, s. 61), „posílení širšího vzdělanostního rámce je i jedním ze způsobů usnadňujících a zrychlujících prosazování modernizačních trendů směřujících k dosažení evropských standardů veřejné správy“. Dle něho se především jedná o „posílení procesu demokratizace, decentralizace a debyrokratizace veřejné správy, zvýšení její efektivnosti a celkové koncepčnosti“. Kvalitní management ve veřejné správě je jistě žádoucí, neboť veřejná správa, ať již státní správa či samospráva, má být vykonávána v zájmu občanů, kteří od veřejné správy očekávají naprostou profesionalitu a odbornost jejích úředníků, což souvisí s pojetím veřejné správy jako služby pro občany (Pomahač, R., Vidláková, O., 2002, s. 96).

Materiál a metody

Článek odráží vědeckou metodu analýzy v kombinaci s vědeckou metodou deskripce a komparace, která vychází z použitých zdrojů, jež jsou všechny průběžně řádně citovány a jsou uvedeny v seznamu v závěru příspěvku.

Využitelnost metod řízení pro soukromý sektor je značná a lze je obdobně využít i v rámci řízení veřejné správy. Jedním z konceptů, který je založen na aplikaci znalostí,

zkušeností a dovedností z managementu v soukromém sektoru při řízení orgánů veřejné správy, resp. „při řízení správních, rovněž na službu orientovaných orgánů“ (Wokoun, R. a kol., 2007 s. 194), je koncept New Public Managementu (Lacina, K., Čechák, V., 2001, s. 43) (Vláčil, L, 2006, s. 55-67), (Rabin, J., 2006, s. 1194). Jak uvádí k tomu Pomahač (Pomahač, R., Vidláková, O., 2002, s. 96), „jedním z hlavních cílů veřejné správy má být více služeb za méně peněz“. Cílem New Public Managementu by mělo být zvýšení efektivnosti fungování veřejné správy uvnitř i navenek, nicméně někdy se souhrnně pojmem New Public Management označuje většina reformních procesů probíhajících ve veřejné správě a nelze tedy jednoznačně tvrdit, že je to jediné řešení. Nevýhodou totiž mohou být politické tlaky a politická vůle v řízení fungování veřejné správy. V každém případě jednotlivé orgány mají navenek fungovat s uživatelsky vlídnými a pro klienty příjemnými postupy, a to tak, aby nekolidovaly s tzv. dobrou správou. Dobrá správa bývá popisována jako chování orgánů veřejné správy, které jim nepředepisuje přímo zákon, ale které po nich lze oprávněně vyžadovat neboli se jedná o souhrn požadavků kladených na orgány veřejné správy nad rámec zákona, na provádění správy věcí veřejných (Černín, K., 2006), s. 11). Tady je k tomu nutno podotknout, že tento termín (správa věcí veřejných) se může v některých případech jevit jako mírně zavádějící, neboť u některých subjektů může spíše reflektovat konkrétní politickou odpovědnost a preferenci politické vůle. Výkon dobré správy je naplňován prostřednictvím tzv. desatera, tedy 10 základních principů definovaných doktrinálně (Principy dobré správy, 2006). Pojem dobrá správa se překrývá s termínem „good governance“, který se vyskytuje v řadě publikací a také např. v Doporučení Výboru ministrů Rady Evropy členským státům R (2007) 7 o dobré veřejné správě (resp. jeho dodatek, který přímo obsahuje Kodex dobré veřejné správy) (R 2000) 10) ve smyslu dobrá správa v celkovém systému vládnutí. Za dobrou správu můžeme také označit „takový proces vládnutí (governance), který je úzce spojen s participací občanů na tomto procesu“ (Hendrych, D., 2009, s. 61-63). Je nutno podotknout, že ustanovení o dobré správě se dostalo i do zákona č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů (Zákon č. 500/2004 Sb.), konkrétně do jeho ustanovení § 8 odst. 2, které uvádí, že „správní orgány vzájemně spolupracují v zájmu dobré správy“. Legislativně však pojem dobrá správa není nikde vymezen, a tak je na uvážení každého úřadu, jak k tomu přistupovat, nicméně by správa měla respektovat ony zmíněné základní principy. Komentář k danému ustanovení z pera J. Vedrala (Vedral, J., 2006, s. 101-102) uvádí, že naplněním principu dobré správy se míní vzájemná spolupráce správních orgánů při výkonu působnosti v oblasti veřejné správy. Uvedené ustanovení se prolíná celou řadou dalších ustanovení ve správním řádu (Zákon č. 500/2004 Sb.), (např. § 177 odst. 2). Nad pojmem dobrá správa se zamýšlejí i jiní autoři (Vopálka, V., 2005, s. 17). Dané desatero se nepřímou promítá do základních zásad činnosti správních orgánů, tedy do ustanovení § 2 - § 8 správního řádu (Zákon č. 500/2004 Sb.).

O postavení veřejných činitelů v Evropě, mezi které lze začlenit i úředníky a funkcionáře veřejné správy, pojednává i Doporučení Výboru ministrů členským státům R (2000) 6 (jeho dodatek uvádí, že za veřejné činitele se považují všechny statutární

i smluvní zaměstnanci státních orgánů anebo úřadů, jimž se plat vyplácí ze státního rozpočtu, s výjimkou volených zástupců a některých kategorií zaměstnanců, na které se vztahují zvláštní předpisy). Požadavek na dobrou správu lze dovodit i z úvodního ustanovení, které mj. obsahuje, že veřejná správa hraje důležitou úlohu v demokratické společnosti, že musí mít k dispozici vhodné zaměstnance na řádné vykonávání úloh, které jim náleží, že veřejní činitelé jsou klíčovým prvkem veřejné správy a že by měli mít potřebnou kvalifikaci a adekvátní právní a materiální prostředí na náležité vykonávání svých úloh. Uvedené Doporučení Výboru ministrů dále též konstatuje, že vzhledem ke všeobecnému trendu panujícímu v evropských zemích reforma systému státní služby probíhá za účelem zlepšení její efektivnosti, produktivity a úrovně služeb poskytovaných veřejnosti. V této souvislosti, mají se tedy dodržovat zásady stanovené v dodatku tohoto zmiňovaného Doporučení. Jednou z těchto zásad je i požadavek školení – tj. neustálé vzdělávání jako důležitý prvek efektivního systému veřejné správy. Vláda by měla nabízet veřejným činitelům příslušná školení v rámci pro ně vhodného systému školení. Veřejní činitelé by proto měli mít právo a povinnost absolvovat příslušné školení. Školení může být i podmínkou kariérního postupu. Na to navazuje Doporučení Výboru ministrů členským státům R (2000) 10 o etickém kodexu veřejných činitelů.

Požadavek profesionality úředníků vyplývá i z českého Kodexu etiky zaměstnanců ve veřejné správě, jehož článek 2 odst. 1 jasně uvádí, že „výkon veřejné správy je službou veřejnosti, zaměstnanec ji vykonává na vysoké odborné úrovni, kterou si studiem průběžně prohlubuje, s nejvyšší mírou slušnosti, porozumění a ochoty a bez jakýchkoli předsudků“. Další odstavce téhož článku v Kodexu etiky zaměstnanců ve veřejné správě (www.vlada.cz) hovoří o korektním jednání jak vůči vlastním zaměstnancům daného úřadu, tak i vůči zaměstnancům jiných úřadů veřejné správy, a dále o objektivním rozhodování a řešení záležitostí. Kodex etiky zaměstnanců ve veřejné správě sice nemá povahu právního předpisu, nicméně jeho cílem je podporovat žádoucí standardy chování a jednání zaměstnanců ve veřejné správě vůči občanům, kteří od veřejné správy očekávají profesionální přístup a správu od vzdělaných úředníků.

Vzdělávání je „velmi složitý proces předávání určitých informací s cílem naučit, upevnit znalosti, získat dovednosti atd., tedy proces, ve kterém záleží nejen na předávajícím, tj. lektorovi, ale i na akceptujících, tj. v tomto případě na úřednících veřejné správy“ (Koudelka, F., 2004, s. 66). Možností vzdělávání je i vzdělávání distanční formou, nemusí nutně docházet k přímé interakci face-to-face mezi lektorem a úředníky veřejné správy. Průběžné vzdělávání zaměstnanců tedy nespočívá jen v získání nových potřebných znalostí nebo v prohlubování dosavadních znalostí, ale slouží také k prohlubování tzv. měkkých dovedností a schopností, v literatuře označovaných jako soft skills, tj. soubor osobnostních vlastností a dovedností nezbytných k pracovnímu úspěchu. Mezi ně se např. řadí osobní komunikační dovednosti, schopnost negociace, schopnost vlastního uspořádání času (time management) a další.

Existuje teoretická možnost získání souhrnu odborných znalostí a požadavků v rámci vzdělávání úředníků veřejné správy, které lze dosáhnout absolvováním moderního trendu výuky. Tímto moderním trendem je myšleno absolvování v rámci celoživotního vzdělávání studijního programu MPA, jež nabízejí např. některé vysoké školy. Absolvování takového druhu studia může pro představitele veřejné správy znamenat jistou záruku profesnosti, a to z důvodu přímé cílenosti na pracovníky veřejné správy, především na vedoucí pracovníky. Odborným profilem se chápe profesní kompetence, tedy konkrétní schopnosti, dovednosti a zkušenosti a také jisté osobnostní kvality a profil, který by měl být ve veřejné správě respektován. Je tedy namístě vyzdvihnout předpokládané či očekávané výstupy z programu MPA.

Výsledky a diskuse

Lze říci, že občané mají od veřejné správy jistá očekávání, která zahrnují i vzdělávání úředníků veřejné správy, což plyne z faktu, že služby poskytované veřejnou správou mají být na vysoké úrovni a veřejná služba na úrovni nových poznatků (Pomahač, R., Vidláková, O., 2002, s. 194). Na základě daného požadavku byl pro úředníky, kteří jsou zaměstnanci územního samosprávného celku a kteří se podílejí na výkonu správních činností v rámci samostatné nebo přenesené působnosti, přijat zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů (Zákon č. 312/2002 Sb.). Podle tohoto zákona mezi základní povinnosti úředníka patří mj. prohlubovat si kvalifikaci v rozsahu stanoveném tímto zákonem. Vzdělávání úředníků územních samosprávných celků upravuje hlava IV zákona. Úředník je povinen prohlubovat si svou kvalifikaci účastí na vstupním vzdělávání, průběžném vzdělávání a při přípravě a ověření zvláštní odborné způsobilosti, pokud tento zákon nestanoví jinak. Vedoucí úředníci a vedoucí úřadu jsou povinni prohlubovat si kvalifikaci též účastí na vzdělávání vedoucích úředníků, pokud tímto zákonem není stanoveno jinak. Vzdělávání vedoucích úředníků zahrnuje obecnou část a zvláštní část. Obecná část je zaměřena na získání a rozvíjení znalostí a dovedností v oblasti řízení úředníků. Ve zvláštní části je obsažen přehled o činnostech stanovených příslušným prováděcím předpisem vykonávaných podřízenými úředníky. Úředníci jsou vzděláváni ve vzdělávacích institucích nebo ve vzdělávacích programech akreditovaných Ministerstvem vnitra na dobu 3 let. Akreditace jsou nepřevoditelné na jiné osoby či subjekty a nepřecházejí na právní nástupce. Před uplynutím tříleté lhůty může držitel akreditace požádat o obnovení akreditace. K 15. březnu 2011 mělo v České republice platnou akreditaci celkem 320 subjektů⁴⁸, k 31. prosinci 2009 ji mělo 298 institucí⁴⁹, k 31. prosinci 2008 akreditaci mělo obdrženu celkem 288 institucí. V průběhu roku

⁴⁸ Podle ustanovení § 35 odst. 1 písm. o) zákona č. 312/2002 Sb. zveřejňuje každoročně Ministerstvo vnitra seznam vzdělávacích institucí, které mají platnou akreditaci, ve Věstníku vlády pro orgány krajů a orgány obcí a způsobem umožňujícím dálkový přístup. Seznam akreditovaných institucí je [online] ke stažení z [17].

⁴⁹ Údaj z Výroční zprávy o stavu vzdělávání úředníků územních samosprávných celků v České republice v roce 2009 [online], zpracovaná Ministerstvem vnitra, odborem efektivní veřejné správy podle ustanovení § 35 odst. 1 písm. r) zákona č. 312/2002 Sb. (www.mvcr.cz).

2009 bylo nově akreditováno 654 vzdělávacích programů a byla obnovena akreditace 263 vzdělávacích programů⁵⁰. Samotné Ministerstvo vnitra kontroluje činnost akreditovaných vzdělávacích institucí a uskutečňování akreditovaných programů. Zjistí-li Ministerstvo vnitra při kontrole nedostatky při uskutečňování vzdělávacího programu, vyzve vzdělávací instituci, aby zjedнала nápravu v přiměřené lhůtě. Pokud tato vzdělávací instituce nápravu ve stanové lhůtě nezjedná, Ministerstvo vnitra jí akreditaci vzdělávací instituce nebo akreditaci vzdělávacího programu odejme.

V roce 2002 byl též přijat zákon č. 218/2002 Sb., o službě státních zaměstnanců ve správních úřadech a o odměňování těchto a ostatních zaměstnanců ve správních úřadech (Zákon č. 218/2002 Sb.), ale jeho účinnost byla mnohokrát odložena, naposledy k 1. lednu 2012. Ve druhé polovině roku 2008 a v první polovině roku 2009 byl připravován věcný záměr zcela nového zákona o úřednících, který měl nahradit dosavadní platné zákony č. 312/2002 Sb. a č. 218/2002 Sb. a který měl za cíl sjednotit úpravu postavení úředníků vykonávajících samosprávu i úředníků vykonávajících státní správu. Nicméně práce na tomto zákoně byly ve druhé polovině roku 2009 přerušeny a obnoveny byly až ve druhé polovině roku 2010 (v souladu s Programovým prohlášením vlády České republiky - viz usnesení vlády České republiky ze dne 4. srpna 2010 č. 553). V první polovině roku 2011 prošel návrh věcného záměru mezirezortním připomínkovým řízením. Lze se domnívat, že tento zákon bude mj. zajišťovat profesionalizaci a stabilizaci veřejné správy, upravovat jednotné vzdělávání úředníků vykonávajících samosprávné činnosti i státní správu, i nutné požadavky a organizaci samotného vzdělávání úředníků státní správy.

Vzdělávání úředníků úřadů státní správy není tedy v současnosti nijak právně reglementováno a řídí se pouze usnesením vlády České republiky ze dne 30. listopadu 2005 č. 1542 (o Pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech). Tato Pravidla se vztahují na zaměstnance ministerstev a jiných správních úřadů (orgánů státní správy), které jsou takto výslovně označeny zvláštními zákony (Zákon č. 2/1969 Sb.). Vzdělávání zaměstnanců ministerstev a jiných správních úřadů zahrnuje vstupní vzdělávání, a to jak úvodní, tak i následné, a následné vzdělávání, a to manažerské vzdělávání, jazykové vzdělávání a vzdělávání v dalších oblastech (tím se má na mysli další vzdělávání pracovníků dle potřeb ministerstev a jiných správních úřadů). Zaměstnanec zastávající manažerskou pozici ve veřejné správě by měl mít osvojené především pracovní kompetence, jako pravidla a nástroje řízení a vedení lidí, schopnost týmové spolupráce, rozhodovací schopnost, schopnost formulovat a řešit nastalé problémy, a nést za ně zodpovědnost, dále sociální kompetence, jako např. schopnost efektivní komunikace, schopnost umět prezentovat odborné poznatky, schopnost motivovat své zaměstnance, schopnost řešit konflikty a vyjednávat s ostatními zainteresovanými subjekty. Též má být vybaven i jistými osobnostními předpoklady pro vykonávání dané funkce, tedy být mj. cílevědomý, samostatný při rozhodování, má být psychicky vyrovnaný, má odolávat zátěžovým situacím a stresu, musí být schopen nést

⁵⁰ Detto poznámka č. 6

riziko při výkonu své funkce a své výsledky činnosti úřadu musí být schopen obhájit. Vedoucí zaměstnanec má mít taktéž ucelené znalosti o procesech manažerského řízení a rozhodování.

„Ve veřejné správě pracují lidé, jejichž původní profese nemají s veřejnou správou mnoho společného. Aby mohli tito lidé ve svých funkcích odpovědně rozhodovat, musejí o fungování veřejného sektoru a o právu něco vědět.“ (O programu MPA, 2011). Pomineme-li fakt, že ideální pracovníkem ve veřejné správě by měl být absolvent magisterského stupně na vysoké škole např. ve studijním programu Hospodářská politika a správa, v oboru jako např. Veřejná správa, Regionální rozvoj a správa, Veřejná ekonomika a správa, Veřejná správa a regionální ekonomika, Regionalistika a veřejná správa a v obdobném oboru studia souvisejícím s veřejnou správou či regionálním rozvojem či ve studijním programu Právní specializace, v oboru jako např. Veřejná správa či Místní správa nebo ve studijním programu Právo a právní věda, v oboru Právo, případně ve studijním programu a oboru podle předmětu vykonávané práce, mohou adepti, kteří uvažují o manažerské pozici nebo kteří již manažerskou pozici vykonávají, zaměřit se na komplexní získání a osvojení poznatků v uceleném programu celoživotního vzdělávání v rámci MPA, které je obdobou absolvování programu MBA, jež je určen především pro soukromý sektor. Program MPA lze tedy chápat jako jakousi nadstavbu nad klasické vysokoškolské vzdělání.

Studijní program MPA je víceméně zaměřen na rozvoj znalostí a dovedností nezbytných pro výkon povolání a funkcí v oblasti veřejné správy, tj. na rozvoj řídicích kompetencí a různých právních souvislostí. Studium většinou pokrývá problematiku práva Evropské unie, správního práva a správního soudnictví, strategického řízení institucí, projektů a rizik v oblasti veřejné správy, ekonomie, hospodářské politiky a dalších předmětů. Podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů (Zákon č. 111/1998 Sb.), není užívání titulu MPA (obdobně MBA) právně ukotveno, nicméně se na toto studium vztahuje ustanovení § 60, které se týká celoživotního vzdělávání, a studium je často poskytováno ve spolupráci se zahraniční vysokou školou. V rámci studia musí uchazeč projít několika moduly a studium jako takové je mnohem více zaměřené na praktickou orientaci výuky. Adepti zpravidla zpracovávají v jednotlivých modulech závěrečné práce a v závěru studia musí obhájit dizertační práci. Výuku v rámci jednotlivých modulů povětšinou zajišťují odborníci z praxe, neboť ti jsou schopni podat uchazeči nejaktuálnější poznatky a problémy díky své praxi, kterou zastávají. Zároveň vyučujícím pomáhá přizpůsobovat svou výuku na základě pracovního zájmu jednotlivých uchazečů, neboť ti často při zpracování svých písemných prací v rámci jednotlivých modulů volí témata, která úzce souvisejí s jejich profesním zaměřením. Studium je zcela placené uchazečem (případně mu studium, i zčásti, může hradit i jeho zaměstnavatel) a je standardně rozloženo do 1 roku až 3 let, záleží na konkrétní instituci, která tento typ studia nabízí. Cena studia se odhadem pohybuje řádově v průměru ve výši 25 000 až 35 000 Kč za jeden semestr studia. Délka studia je ovlivněna nejen rozsahem problematiky, která je do konkrétního studijního

programu zařazena, ale i zvolenou formou studia, tj. zda jde o prezenční či distanční studium. Velká variabilita je i v rámci vnitřní struktury a tematického obsahového zaměření jednotlivých programů, respektive modulů. Při studiu programu MPA by uchazeči měli využívat při svém vzdělávání i informační technologie a formy distančního studia, jako např. studium e-learningových opor, a to z důvodu jejich časté přílišné časové vytíženosti v jejich zaměstnání.

Dle mého názoru není v České republice dostatečně zpracována jasná koncepce vzdělávání pracovníků veřejné správy a i způsob vzdělávání dospělých lidí, na niž by navazoval systém motivačních pobídek směřovaných jak na dotyčné zaměstnance, tak i na jejich zaměstnavatele.

Závěr

Vzdělávání pracovníků veřejné správy je považováno za celoživotní proces a je nezbytnou součástí celkového personálního řízení v rámci moderní veřejné správy. Ostatně takový závěr uvádí ve své publikaci i D. Hendrych (Hendrych, D., 2009, s. 169). Tím ale nechci říci či tvrdit, že každý pracovník veřejné správy v manažerské pozici musí nezbytně absolvovat program MPA, aby splnil požadavky kladené na takového „manažerského“ pracovníka. Požadavky lze splnit i absolvováním jiného typu vzdělávání, které taktéž mají vyhovovat potřebám příslušného úřadu. Jak si ale případný adept má vybrat to správné vzdělávání? Jak má poznat, které vzdělávání je považováno za kvalitní a které by tedy mělo být uznáváno? Kde jsou předurčena hodnotící kritéria, od kterých se má profesionalita a odbornost úředníků veřejné správy odvíjet? Kvalita vzdělávání je ovlivněna např. schopností předurčit a analyzovat skutečné vzdělávací potřeby, schopností určovat jasné požadavky a stanovené cíle vzdělávání, samotnou kvalifikovaností pracovníků podílejících se na vzdělávání dalších lidí a především motivací účastníků vzdělávání, tedy návazností vzdělání na výkon samotné praxe či možného profesního růstu, jenž nemusí být garantován (a ve většině případů ani není), či případného růstu platu, ať již jeho nárokové či nenárokové složky v souladu s právními předpisy upravujícími odměňování zaměstnanců. Třebaže v České republice existují normy kvality, je kvalita vzdělávání velmi obtížně měřitelná. Kvalita vzdělávání může být též odvislá od nedostatečně stanovené úrovně a nedostatečně stanoveného profesního zaměření (Dupouey, P, 1991, s. 26). Plně se ztotožňuji s názorem, že „vzdělaný člověk byl dříve vždy někdo, kdo nejenom něco uměl, ale byl i nositelem společenských hodnot.“ (Beneš, M, 2003) Jak uvádí prof. Čechák (ČECHÁK, V., 2004, s. 16), „k charakteristickým rysům osobnosti pracovníka veřejné správy bude patřit vysoká profesionalita daná na jedné straně univerzálním vzděláním v „oboru veřejná správa“. K základním „vlastnostem“ i dovednostem bude patřit vstřícnost a schopnost komunikace jak kolegiální, „uvnitř“ institucí veřejné správy, tak i s občany a dalšími subjekty, s nimiž v rámci výkonu své činnosti přichází do styku. K výrazným rysům bude patřit i vysoká kulturní úroveň a stupeň všeobecného vzdělání i vysoký stupeň rozvoje „občanských“ kvalit“. Kvalifikace označuje schopnost obstát v životě, hlavně na trhu

práce, a není to totéž co vzdělanost. V dnešní moderní společnosti je však vzdělání v některých případech podceňováno a někdy i „zakopáváno“ do neznáma, místo toho, aby naopak bylo vyzdvihováno.

Závěrem bych si dovolila citovat Jana Amose Komenského, který prohlásil, že „Komukoli prospěti můžeš, prospívej rád, možno-li celému světu. Sloužiti a prospívati je vlastnost povah vznešených“. A to by mělo platit i pro veřejnou správu.

Literatura

BENEŠ, M.: *Andragogika – teoretické vědy*. 1. vydání. Praha: Eurolex Bohemia s. r. o., 2003, 224 s. ISBN 80-86432-23-8.

ČECHÁK, V.: *Problematika vzdělávání pracovníků veřejné správy*. In: Veřejná správa 2010. Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta ekonomicko-správní, 2010, 228 s. ISBN 978-80-7395-334-8.

ČECHÁK, V.: *Veřejná správa – její charakter a problém přípravy kvalifikovaných pracovníků*. In: Vzdělávání pracovníků ve veřejné správě. Sborník příspěvků z konference. Olomouc: Univerzita Palackého ve spolupráci s Centrem distančního vzdělávání UP, 2004, 182 s. ISBN 80-244-0923-2.

ČERNÍN, K.: *Principy dobré správy definované veřejným ochráncem práv*. In: Principy dobré správy. Sborník příspěvků přednesených na pracovní konferenci. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 266 s. ISBN 80-210-4001-7.

Databáze vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů [online]. [cit. 7. července 2011, aktualizace k 15. březnu 2011]. Ke stažení z <http://www.mvcr.cz/clanek/vzdelavani-ve-verejne-sprave-a-akreditace-vzdelavacich-instituci-676573.aspx?q=Y2hudW09NQ%3d%3d>.

Doporučení Výboru ministrů Rady Evropy členským státům R (2000) 10 o etickém kodexu veřejných činitelů.

Doporučení Výboru ministrů Rady Evropy členským státům R (2000) 6 o postavení veřejných činitelů v Evropě.

Doporučení Výboru ministrů Rady Evropy členským státům R (2007) 7 o dobré veřejné správě.

DUPOUEY, P.: *L'approche qualité en éducation et formation continue*. Paris: Les Édition d'Organisation, 1991. ISBN 2-7081-1421-2.

HENDRYCH, D.: *Správní věda - Teorie veřejné správy*. 3. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2009, 232 s. ISBN 978-80-7357-458-1.

KANCELÁŘ VEŘEJNÉHO OCHRÁNCE PRÁV: *Principy dobré správy*. Sborník příspěvků přednesených na pracovní konferenci. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 266 s. ISBN 80-210-4001-7.

KOŠIČIAROVÁ, S. (ed.): *Rada Európy a verejná správa* [CDROM]. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2009. 346 s. ISBN 978-80-8082-269-9.

KOUDELKA, F.: *Některé poznatky ze vzdělávání úředníků veřejné správy*. In: Vzdělávání pracovníků ve veřejné správě. Sborník příspěvků z konference. Olomouc: Univerzita Palackého ve spolupráci s Centrem distančního vzdělávání UP, 2004, 182 s. ISBN 80-244-0923-2.

LACINA, K., ČECHÁK, V.: *Vývoj systémů veřejné správy*. Praha: Professional Publishing, 2001, 116 s. ISBN 80-86419-13-4.

Ministerstvo vnitra: *Výroční zpráva o stavu vzdělávání úředníků územních samosprávných celků v České republice v roce 2009* [online]. [cit. 8. července 2011]. Ke stažení z <http://www.mvcr.cz/clanek/vzdelavani-ve-verejne-sprave-a-akreditace-vzdelavacich-instituci-676573.aspx?q=Y2hudW09NQ%3d%3d>.

O programu MPA – rozhovor s prof. JUDr. Dušanem Hendrychem, CSc. pro Hospodářské noviny – Kariéra speciál [online]. [cit. 25. června 2011] http://www.cevroinstitut.cz/cz/sekce/uchazeci%20o%20studium/master%20of%20public%20administr_1/.

POMAHAČ, R., VIDLÁKOVÁ, O.: *Veřejná správa*. 1. vydání. Praha: C. H. Beck, 2002, 280 s. ISBN 80-7179-748-0.

Příloha k usnesení vlády České republiky ze dne 21. března 2001 č. 270 (ke Kodexu etiky zaměstnanců ve veřejné správě). Dostupné [online] na <http://www.vlada.cz>.

Příloha k usnesení vlády České republiky ze dne 30. listopadu 2005 č. 1542 (o Pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech). Dostupné i [online] na <http://www.vlada.cz>.

RABIN, J., HILDRETH, W. B., MILLER, G. B.: *Handbook of Public Administration*. 3. vydání. New York: CRC Taylor & Francis Group, LLC, 2007, s. 1194. ISBN 1-57444-560-X.

Usnesení vlády České republiky ze dne 4. srpna 2010 č. 553 (o Programovém prohlášení vlády České republiky). Dostupné i [online] na <http://www.vlada.cz>.

VEDRAL, J.: *Správní řád-komentář*. 1. vydání. Praha: RNDr. Ivana Hexnerová – BOVA POLYGON, 2006, 1048 s. ISBN 80-7273-134-3.

VLÁČIL, J.: *Postupy managementu soukromé sféry využitelné ve veřejné správě a řízení regionálního rozvoje*. In: WOKOUN, R., MATES, P. (eds.): *Management regionální politiky a reforma veřejné správy*. Praha, Linde Praha, a. s., 2006, 352 s. ISBN 80-7201-68-3.

VOPÁLKA, V.: *Nová úprava správního řádu*. In: VOPÁLKA, V. (ed.): *Nový správní řád, zákon č. 200/2004 Sb.* Praha: ASPI, a. s., 2005, 556 s. ISBN 80-7357-109-9.

WOKOUN, R. A KOL.: *Regionální rozvoj a jeho management v České republice*. Praha: Vysoká škola ekonomická, Nakladatelství Oeconomica, 2007. 244 s. ISBN 978-80-245-1301-0.

Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 218/2002 Sb., o službě státních zaměstnanců ve správních úřadech a o odměňování těchto a ostatních zaměstnanců ve správních úřadech, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů.

APSYS: Aplikovatelný systém dalšího vzdělávání pracovníků ve vědě a výzkumu

APSYS: applicable system of further education of workers in research and development

Dana Pokorná⁵¹, Ladislav Chmela⁵²

Abstrakt

Příspěvek podává krátký přehled o projektu zaměřeném na rozvoj znalostí a dovedností pracovníků ve vědě a výzkumu. Cílem projektu je napomoci transferu poznatků vědy do praxe, a to prostřednictvím znalostí a dovedností pracovníků jak v akademických institucích, tak v podnikatelských organizacích. Projekt vytváří základní nástroje pro identifikaci vstupních znalostí a dovedností pracovníků v různých oblastech vědy a výzkumu, nabízí systém vzdělávání doplňující potřebné znalosti a dovednosti pracovníků. Tyto nástroje jsou v příspěvku krátce představeny. Otázka, kterou příspěvek vznáší, je, kde a jak je optimální zpracovaný produkt projektu nabídnout cílovým uživatelům a zajistit jeho maximální využití.

Klíčová slova

Identifikace vzdělávacích potřeb, vzdělávací program, akademické instituce, podnikatelské organizace, transfer poznatků vědy do praxe

Abstract

The paper presents a short overview of a project aimed at developing knowledge and skills of workers in research and development. The goal of the project is to facilitate the scientific knowledge transfer into practice through knowledge and skills of workers in both academic institutions as well as businesses. The project creates basic tools for identification of input knowledge and skills of workers in various fields of research and development and offers a training system complementing the necessary knowledge and skills of workers. In the paper these tools are briefly introduced as well. The question the paper also raises is How and where to offer a product of a project to target users and ensure its maximum utilization?

⁵¹ PhDr. Dana Pokorná, e-mail: dana.pokorna@mvso.cz, Ústav společenských věd Moravské vysoké školy Olomouc, Jeremenkova 42, 772 00 Olomouc, tel.: 587 332 323

⁵² Ing. Ladislav Chmela, e-mail: ladislav.chmela@mvso.cz, Ústav ekonomie Moravské vysoké školy Olomouc, Jeremenkova 42, 772 00 Olomouc, tel.: 587 332 384

Key words

Identification of training needs, training program, academic institutions, businesses, transfer of scientific knowledge into practice

Projekt Aplikovatelný systém dalšího vzdělávání ve vědě a výzkumu (dále jen APSYS) vznikl na Moravské vysoké škole v Olomouci (dále jen MVŠO). V projektu se jedná o hledání cesty, jak propojit akademické prostředí s podnikatelským na úrovni znalostí a dovedností využitelných v oblasti vědy a výzkumu. Proto jsou partnery projektu Fyzikální ústav ČAV, UP Olomouc, VŠLG Přerov, tedy akademické instituce a společnost TESCO SW jako zástupce komerčních organizací. Zapojení partnerů do projektu bylo rozhodováno na základě strategických cílů jednotlivých organizací. Vybírali jsme organizace, které deklarují v dlouhodobém horizontu přizpůsobení se potřebám trhu, inovativní přístupy, zájem o permanentní rozvoj kvality lidských zdrojů, vědomí potřeby práce s nejnovějšími informacemi (srov. *Aktualizace dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a tvůrčí činnosti Univerzity Palackého v Olomouci na rok 2011; Dlouhodobý záměr vzdělávací, výzkumné, vývojové, inovační a další tvůrčí činnosti na období 2011 – 2015 a aktualizace pro rok 2011; Dlouhodobý záměr vzdělávací, výzkumné, vývojové a další tvůrčí činnosti soukromé vysoké školy: aktualizace říjen 2010; Strategie společnosti TESCO SW, a.s.; Výroční zpráva o činnosti Akademie věd České republiky: 2010*). Všechny organizace tedy svou vizi mají a směřují své aktivity k jejímu ideovému naplnění.

Cílem projektu APSYS je vytvoření univerzálního vzdělávacího programu pro pracovníky v oblasti vědy a výzkumu a hlavně implementování potřebných aktuálních znalostí v podmínkách akademického prostředí i v podmínkách podnikatelského prostředí. Jednotlivým prvkem v obou prostředích je cílový pracovník, který v jakémkoliv prostředí má působit jako odborník pro vědecké a výzkumné úkoly, má být schopen samostatně působit v oblasti VaV a umět hledat cesty transferu VaV do praxe a opačně.

Cíl

Cílem příspěvku je po krátkém představení projektu APSYS definovat jeho fáze a popsat jeho výstupy se zaměřením na otázku, kde a jak je optimální zpracovaný produkt projektu nabídnout cílovým uživatelům a zajistit jeho maximální využití.

Materiál a metody

Na celou dobu realizace projektu byla ustavena pracovní skupina 8 odborníků v různých vědních oborech, tzv. odborných garantů (docentů a profesorů), kteří jsou odpovědní za odbornou úroveň všech fází projektu. Základní metody jejich práce jsou:

- týmová diskuse při tvorbě odborné části obsahu projektu,
- osobní i písemná konzultace při realizaci jednotlivých aktivit projektu,
- zpracovávání posudků a recenzí na všechny výstupy projektu.

Projekt APSYS má čtyři fáze:

1. zpracování odborných znalostí z oblasti VaV do vzdělávacích oborů a výukových opor,
2. vytvoření metodiky pro identifikaci vzdělávacích potřeb v oblasti VaV a provedení identifikace vzdělávacích potřeb u vybraných pracovníků,
3. provedení implementace potřebných znalostí jednotlivých oborů VaV u vybraných pracovníků akademického i podnikatelského prostředí,
4. ověření schopnosti využívat v praxi nabyté znalosti z různých oborů VaV formou realizovaných výstupů všech zapojených pracovníků.

Projekt APSYS má následující výstupy:

- výukové opory pro vzdělávání v různých oborech VaV (celkem 25 opor v 8 oborech)
- metodika identifikace vzdělávacích potřeb pracovníků v oblasti VaV,
- vzdělávací akce v jednotlivých oborech zaměřené na konkrétní potřeby organizací, a to klasickou cestou výuky v učebnách i zážitkovými týmovými aktivitami imitujícími reálné podmínky pro aplikaci VaV znalostí do praxe zapojených pracovníků,
- písemné výstupy všech zapojených pracovníků prokazující schopnost využití nabytých znalostí v jejich praxi,
- 2 odborné konference (1. konference na téma „Společenská odpovědnost firem – transfer vědeckých poznatků do praxe“ proběhla 17. 02. 2011, 2. konference na téma „Inovační přístupy ve vzdělávání“ se bude konat 16. 02. 2012).

Výsledky a diskuse

Projekt je rozpracován na dobu 36 měsíců. V současné době je po 26 měsících od zahájení ve 4. fázi realizace, která projekt ukončí. Můžeme tedy již nyní konstatovat, že máme připraveny výstupy projektu a je vhodná chvíle je nabídnout:

1. k širší diskusi,
2. k využití cílovými uživateli.

1. fáze projektu

V první fázi projektu byla odbornými garanty vytvořena struktura hlavních garantovaných oblastí, které reprezentují klíčové oblasti pro komplexní vzdělávání v oblasti VaV. V uvedených oblastech vznikly v širším odborném autorském kolektivu studijní opory pro potřeby dalšího vzdělávání ve vědě a výzkumu. Tabulka 1 uvádí výčet 25 studijních opor v 8 vzdělávacích modulech. Pro účastníky systému dalšího vzdělávání

ve vědě a výzkumu tak vznikla komplexní sada studijních textů podporujících větší orientaci a širší znalosti v rozmanitých oblastech vědy a výzkumu.

Tabulka 1: Studijní opory jednotlivých vzdělávacích modulů

Modul	Studijní opory
Management vědecko-výzkumné činnosti	Projektový a dotační management Marketing ve vědě a výzkumu Management výzkumné činnosti I.: Současnost a teorie Management výzkumné činnosti II.: Inovace a management VaV
Ekonomika	Financování vědy a výzkumu Specifika financování vědy a výzkumu z prostředků EU Ekonomie vědy a výzkumu Měnově politické otázky financování vědy a výzkumu
Exaktní metody řešení projektů VaV	Matematické metody vyhodnocování experimentů Modelování systémů v oblasti společenských věd Výpočetní technika a specializované programy pro podporu VaV činností I. Výpočetní technika a specializované programy pro podporu VaV činností II.
Společenské vědy	Metodologie vědecko-výzkumné činnosti Etika pro vědecko-výzkumné pracovníky Komunikace ve vědě a výzkumu
Právo ve vědě a výzkumu	Legislativa ve vědě a výzkumu: Česká právní úprava Právo duševního vlastnictví ve vědě a výzkumu
Logistika	Logistika ve službách výzkumu a vývoje Vývoj a navrhování logistických systémů
Věda a výzkum v praxi	Věda a výzkum v praxi Publikování a prezentace výsledků vědy a výzkumu Inovace v hospodářské praxi
Odborná jazyková příprava pracovníků vědy a výzkumu	Odborná angličtina pro řešení VaV projektů se zaměřením na specifické lexikální, gramatické a stylistické výrazové prostředky Odborná ruština pro řešení VaV projektů se zaměřením na specifické lexikální, gramatické a stylistické výrazové prostředky Česko-anglicko-ruský terminologický slovník pro řešení vědecko-výzkumných projektů

Zdroj: www.mvso.cz

2. fáze projektu

Ve druhé fázi projektu byla zpracována metodika identifikace vzdělávacích potřeb pracovníků ve vědě a výzkumu, tzv. „klíč“, pomocí kterého lze pracovníkům všech typů organizací zpracovat osobní rozvojový plán v oblasti znalostí ve vědě a výzkumu.

Zpracovaný klíč je výsledkem konference odborníků ze skupiny odborných garantů a jejich spolupracovníků pracujících v oblasti řízení lidských zdrojů a současně zainteresovaných v projektu. Touto metodou se provádí analýza nároků práce pracovníků ve vědě a výzkumu, určení klíčových pozic práce ve vědě a výzkumu a k těmto pozicím i popis adekvátního obsahu i forem vzdělávání. Přitom klíč respektuje požadavek projektu, tedy že systém musí odpovídat současným požadavkům praxe akademických pracovníků i pracovníků podnikatelských organizací zaměřených na transfer vědy do praxe.

Klíčové pracovní pozice identifikované a popsané v klíči jsou následující:

- administrativně organizační pracovník (asistenti, sekretářky, pracovníci administrativní podpory),
- odborný pracovník (akademičtí pracovníci, odborníci realizující výzkum),
- řídicí pracovník (manažeři, vedoucí projektových týmů).

Určení požadovaných znalostí a dovedností v jednotlivých oblastech VaV je rozděleno do 3 úrovní, které reprezentují realitu v praxi. Takto ohodnocenými úrovněmi kompetencí je v „klíči“ vytvořen prostor pro ohodnocení aktuální úrovně znalostí u pracovníků. Každé stanovené úrovni znalostí odpovídá i v biodatech doložitelné tvrzení:

1. aktivní znalost - pracovník je schopen v daném tématu samostatně pracovat, problematiku studoval, odborně se jí věnoval nebo věnuje,
2. orientace v problematice - pracovník se v daném tématu orientuje, již v dané tematické oblasti pracoval,
3. informovaný(á) - pracovník se již s danou problematikou setkal, má zprostředkované informace, nepracoval s ní,
4. žádná znalost - s danou tematikou nepřišel pracovník nikdy do kontaktu.

Analýza pracovních pozic vytváří modelové sestavy požadovaných znalostí a dovedností ve vědě a výzkumu pro klíčové pozice vycházející z doporučených úrovní jednotlivých oblastí znalostí pro pracovníky na klíčových pozicích. Interpretace je následující:

1. aktivní znalost - pracovník podává samostatný výkon v daném tématu, dovede odborně řídit a vést i jiné,
2. orientace v problematice - pracovník je v rámci týmové spolupráce schopen participovat v dané problematice, dovede vyhledávat další informace a pracovat s nimi,
3. informovaný(á) - pracovník má dílčí znalost problematiky, dovede kvalifikovaně akceptovat v rámci širších souvislostí.
4. žádná znalost - pracovník s danou tematikou nepracuje.

Poslední, co je do „klíče“ předdefinováno tak, aby „klíč“ vystihl potřeby pracovníků a možnosti zaměstnavatelských organizací, jsou plánované formy realizace vzdělávání. Volba formy odpovídá porovnání požadované úrovně kompetence na pracovní pozici a dosaženému stupni kompetence, a to následujícím způsobem:

- nepožadují výuku v daném modulu (kompetence není požadována nebo odpovídá požadavek reálné úrovně),
- doplní v rámci probíhajícího studia (je rozdíl mezi požadavkem a reálnou úrovní, identifikovaná potřeba je však obsahem již probíhajícího vzdělávání),
- žádáme zařazení do APSYS (je významný rozdíl mezi požadavkem a reálnou úrovní, identifikovaná potřeba bude realizovaná v rámci vzdělávacího programu v projektu),

- uloženo samostudium (je malý rozdíl mezi požadavkem a reálnou úrovní, identifikovaná potřeba bude realizovaná formou studia studijních opor zpracovaných v projektu a prerekvizit),
- jiné (pracovník sám navrhne pro něj nejdostupnější formu vytvoření požadované úrovně kompetence).

Klíč k určování vzdělávacích potřeb je v elektronické podobě, zpracovaný tak, aby každý pracovník mohl samostatně ohodnotit své kompetence a naplánovat si individuální vzdělávací program.

3. fáze projektu

Implementace připraveného vzdělávacího programu pro pracovníky ve VaV proběhla ve třech akademických organizacích a jedné podnikatelské organizaci pro celkem 60 účastníků. Obsahem fáze je dohoda s managementem organizace o rozsahu a postupu realizace vzdělávacího programu, výběr vhodných účastníků pro program, zpracování „klíčů“ všech účastníků, nastavení podmínek a pravidel pro průběh celé fáze vzdělávání, dohoda o výstupech a způsobu ukončení celého vzdělávacího programu. Z této fáze projektu je podstatné se zmínit o způsobu komunikace s jednotlivými typy organizací v rámci přípravy realizace vzdělávacího programu:

- Akademické prostředí preferuje implementaci vzdělávacího programu formou vytvoření podnětného informačního prostředí a spontánního hledání individuální motivace pro nabízenou změnu s otevřeným přístupem k seberealizaci každého jednotlivce. Akademické prostředí má v centru pozornosti rozvoj jednotlivců. Naplnění strategie celé organizace je s největší pravděpodobností považována za důsledek rozvoje jednotlivců. V tomto prostředí se prozatím neprojevují plánovité kroky propojující možnou změnu se strategií organizace (Pokorná, Sojková, 2011).
- Podnikatelské prostředí zvolilo implementaci vzdělávacího programu přístup jasně zacíleného řízení založeného na rozhodnutích vrcholového managementu v zájmu cílů celé organizace. Podnikatelské prostředí přistupuje ke změně plánovitě, organizovaně, ukotvuje změnu v cílech organizace. Stejně plánovitě a organizovaně přistupuje organizace i k jednotlivcům. Osobní angažovanost pracovníků je prozatím jakoby v pozadí skupinových zájmů celé organizace (Pokorná, Sojková, 2011).

Přístupy jednotlivých typů organizací ke komunikaci mají výpovědní hodnotu pro další případnou implementaci:

1. Je potřeba předem reálně a pravdivě znát, jaký efekt má mít vzdělávací program pro firmu jako celek a pro jednotlivce.
2. Je nutné přizpůsobit způsob komunikace s managementem typu dané organizace (podnikatelské/akademické) a zvážit míru zapojení managementu do přípravy kurzů.

3. Jasně stanovit pravidla průběhu výuky účastníkům při zpracování klíče a přitom zohlednit rozdílný přístup účastníka k výuce.

4. fáze projektu

Poslední fáze poskytuje účastníkům kurzu prostor pro to, aby v rámci svých pracovních úkolů a výkonů prokázali schopnost používat znalosti a dovednosti nabyté v kurzech. Účastníci podle projektu APSYS dostávají půlroční časový prostor k tomu, aby zpracovali projekt, návrh výzkumu, výzkumnou zprávu či jiný písemný výstup. Přitom je žádoucí, aby účastníci kurzu z různých oblastí vědy a z podnikatelského prostředí na písemných výstupech spolupracovali. Zadání pro písemné výstupy je proto optimální komunikovat s managementem organizací a nalézt vhodné náměty (návrh inovace do některého z procesů organizace, podnikatelský záměr nové organizační jednotky založený na VaV metodách, návrh na interdisciplinární VaV projekt).

Ač jsme v projektu teprve v této, 4. fázi, již nyní víme, že pokud zadání přichází od managementu a není ponecháno pouze na vůli jednotlivých pracovníků, vzniká optimální platforma pro spolupráci akademiků různých oborů a pracovníků z podnikatelského prostředí a přitom není bezpodmínečnou nutností, aby výstupy jejich spolupráce musely být také realizovány. Pracovníci takto shora stanovenou spolupráci berou jako součást své pracovní náplně, je pro ně tedy i v optimálním případě smysluplná, díky mezioborové a meziinstitucionální spolupráci jsou nuceni překročit hranice svého dosavadního odborného (často úzce profilovaného) působení, nehledě k tomu, že je to ideální fáze k tomu využít kontaktů a vazeb, jež byly navázány v předchozí fázi projektu APSYS.

Smyslem 4. fáze vedle meziinstitucionální a mezioborové spolupráce je pro management projektu APSYS obdobím nastavení adekvátních způsobů naplnění trvalé udržitelnosti projektu.

Závěr

Představili jsme projekt APSYS a jeho výstupy, které jsou v současné době připravené k použití, shrnuli jsme naše know-how k implementaci těchto výstupů a nyní jsme ve fázi nastavení adekvátních způsobů naplnění trvalé udržitelnosti projektu. Nyní je potřeba vzít v úvahu podmínky, které současná doba vytváří pro konkrétní implementace v reálném prostředí. Jsme si vědomi, že současná doba je otevřená inovacím a VaV (vědeckotechnické parky, finance v rámci grantové činnosti aj.) a je spatřován zvyšující se zájem akademického i podnikatelského prostředí o vzdělávání se v těchto otázkách. Firmy hledají cestu, jak se dále rozvíjet, aby obstály v této ekonomicky nestálé době.

Je tedy patrné, že uživatel našeho produktu projektu APSYS existuje, a to jak v akademickém, tak podnikatelském prostředí. Otázkou je, jakými cestami tato dvě prostředí propojit v dalších akcích navazujících a vycházejících z realizovaného projektu APSYS. Bude vhodnější směřovat tuto cestu na akademickou půdu (např. ve formě kurzů ČŽV, součást VŠ studia atd.)? Nebo jít přímo do podnikatelského prostředí (např. nabídka komerčních kurzů, součást interního systému vzdělávání zaměstnanců apod.)? Je optimální neutrální půda (technologické parky, aktivity veřejné správy, neziskových organizací apod.)?

Literatura

Aktualizace dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a tvůrčí činnosti Univerzity Palackého v Olomouci na rok 2011 [online]. Olomouc: UPOL, 2010 [cit. 2011-06-30]. Dostupné z WWW: <http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty/2011/UP_DZ-Aktualizace_2011.pdf>.

Aplikovatelný systém dalšího vzdělávání ve vědě a výzkumu. Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost, oblast podpory Lidské zdroje ve výzkumu a vývoji, registrační číslo CZ 1.07/2.3.00/09.0134.

Dlouhodobý záměr vzdělávací, výzkumné, vývojové, inovační a další tvůrčí činnosti na období 2011 – 2015 a aktualizace pro rok 2011 [online]. Přerov: VŠLG, 2010 [cit. 2011-07-27]. Dostupné z WWW: <http://www.vslg.cz/upload.cs/2/2c222ec4_1_dlouhodoby_zamer_2011_2015.pdf>.

Dlouhodobý záměr vzdělávací, výzkumné, vývojové a další tvůrčí činnosti soukromé vysoké školy: aktualizace říjen 2010 [online]. Olomouc: MVŠO, 1. 10. 2010 [cit. 2011-06-30]. Dostupné z WWW: <http://www.mvso.cz/Files/WEB/O_mvso/zakladni_informace/DLOUHODOBYZAMER_2010-1.pdf>.

Moravská vysoká škola Olomouc [online]. Olomouc: MVŠO, 2011 [cit. 2011-06-30]. Dostupné z <<http://www.mvso.cz>>.

POKORNÁ, D.; SOJKOVÁ, J. Řízení změny, systematický přístup ke vzdělávání nebo učící se organizace? Komunikace procesu implementace znalostí vědy a výzkumu do praxe. In *Rozvoj lidských zdrojů ve vědě a výzkumu*. Liberec: VÚTS, a.s., 2011, s. 53–60. ISBN 978-80-87184-21-9.

Strategie společnosti TESCO SW, a.s. [Soubor interních elektronických dokumentů společnosti]. Olomouc: TESCO SW, 2011.

Výroční zpráva o činnosti Akademie věd České republiky: 2010 [online]. Praha: AVČR, 2011 [cit. 2011-06-30]. Dostupné z WWW:

<http://www.cas.cz/miranda2/export/sites/avcr/data.avcr.cz/o_avcr/zakladni_informace/dokumenty/vyrocnizpravy/archiv_vyrocnich_zprav/2010/pdf/VZ_XXXVIII_2010.pdf>.

Dedikováno projektem: Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost, oblast podpory Lidské zdroje ve výzkumu a vývoji, název „Aplikovatelný systém dalšího vzdělávání ve vědě a výzkumu“; registrační číslo CZ 1.07/2.3.00/09.0134.

Nové formy informačního vzdělávání

New forms of informatics education

Jiří Potáček⁵³

Abstrakt

Informační vzdělávání k dosažení informační gramotnosti podle Státní informační politiky ve vzdělávání je v současné informační společnosti velmi potřebné. Dosavadní způsoby tohoto vzdělávání, které navazovaly na počítačovou gramotnost a snažily se klasickým způsobem organizovat vzdělávání i v oblasti informační, nesetkávají se s pochopením účastníků kurzů. Je to především proto, že odborné oblasti účastníků se značně liší a odlišují se proto i jejich informační potřeby. Podle zahraničních zkušeností je třeba volit nové formy, které jsou zaměřeny na konkrétní odbornost a tím nejen vzdělávat, ale poskytovat odborníkům informace o zdrojích z jejich profesního zaměření.

Klíčová slova

Informace, vzdělávání, informační gramotnost, informační zdroje

Abstract

The education of informatics enabling achievement of informative literacy according to the State Policy of Informatics in Education is vital in the current society. The present ways of informative education based on computer literacy used in the area of education of informatics as well are not favorably accepted by the course participants. It is caused by the different areas of specialization of participants and their needs. According to foreign experience, it is necessary to choose new forms of education focusing on specific needs thus providing the specialists with both education and information in the field of their professions.

Key Words

Information, education, information literacy, informative sources

⁵³ Ing. Jiří Potáček, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, potacek@mendelu.cz

V současné době probíhá mnoho vzdělávacích aktivit, které jsou zaměřeny na informační vzdělávání, tj. na dosažení potřebné informační gramotnosti pro odborníky v různých oborech, a to od úrovně studentů až po odborné a vědecké pracovníky. Způsob, jakým jsou dosud tyto vzdělávací aktivity organizovány, nezískává nejen potřebný zájem, ale také nedosahuje požadovaných výsledků.

Cíl

Cílem příspěvku je popsat nové formy informačního vzdělávání na základě zahraničních zkušeností, kdy není informační vzdělávání organizováno jako samostatný kurz, ale je zařazováno do odborných akcí, jako jsou semináře, aktivity a konference, a to ve formě odborného příspěvku, v němž jsou odborníkům překládány přístupy k informačním zdrojům právě z jejich oboru. Tento příspěvek má být i příkladem informačního vzdělávání zařazeného do konference ICOLLE pro pedagogy a celoživotní vzdělávání.

Materiál a metody

Ze zdrojů přednášejících, zejména zahraničních z USA, Velké Británie, Německa, Holandska a dalších, na odborných konferencích z oblasti informatiky, zejména na každoroční mezinárodní konferenci INFORUM, dále ze zdrojů poskytovatelů elektronických informačních zdrojů v rámci uzavřených konsorcií na úrovni vysokých škol a vědeckých pracovišť v ČR, vyplývají nové poznatky v přibližování informačních zdrojů uživatelům novými způsoby. V tomto příspěvku je zařazena i praktická aplikace informačního vzdělávání pro oblasti pedagogiky, sociologie a dalších souvisejících disciplín, které jsou vyučovány na Institutu celoživotního vzdělávání na Mendelově univerzitě v Brně.

Výsledky a diskuse

Vycházíme-li ze současné praxe, pak na různých úrovních se provádí informační vzdělávání. Jsou pořádány různé kurzy, v některých případech jsou zařazovány i do studijních programů předmětů, jejichž cílem je zabezpečení potřebné úrovně znalostí o získávání informací a jejich zpracování. Převážně se ale jedná o obecně zaměřené vzdělávání, které vychází z klasického rozdělení informačních zdrojů, obsahem je rozsáhlejší teoretická část a praktické zaměření rovněž uvádí obecně přístupné zdroje, i když jsou mezi klasickými i nové zdroje elektronické. Podíváme-li se však na strukturu posluchačů v pořádaných kurzech případně i studijních skupinách, musíme si uvědomit, že ve většině případů se jedná o dosti nespočetné celky, jejichž odborné zaměření není jednotné. Z toho vyplývá problém, že není dosti dobře možné v praktické části uvádět konkrétní příklady z určité odborné oblasti, jelikož se informační požadavky někdy více, někdy méně, odlišují. Proto mnohdy absolventi těchto vzdělávacích akcí odcházejí nespokojeni, protože jejich představy o získání informační gramotnosti nebyly splněny.

Získání pouze obecných návodů a informace o dostupných zdrojích jsou sice užitečné, ale do praktické aplikace v potřebné profesi s relativně úzkým zaměřením se již každý sám nedonutí, navíc když mu několik prvních pokusů nepřinese kladné výsledky.

Z různých diskusí mezi tuzemskými i zahraničními pracovníky, kteří se zabývají problematikou informační výchovy na školách, nebo v odborných institucích vyplynulo, že se s podobnými problémy setkávají téměř všichni a že informační vzdělávání není chápáno jako důležitý faktor, ačkoli se jeho potřeba často objevuje zvláště tehdy, když má být prováděn určitý výzkum nebo připravována publikace. Pokud má být výzkumná práce na vysoké odborné úrovni, musí jí také předcházet analýza dosavadní činnosti v dané oblasti a ta se neobejde bez literárních rešerší vypracovaných z tuzemských i zahraničních pramenů. Podobně je tomu i v oblasti pedagogiky. Jestliže máme vyučovat a vychovávat novou generaci odborníků, musíme neustále sledovat příslušný obor, jeho rozvoj a dosaženou úroveň. Nelze tedy setrvávat na jedné připravených studijních materiálech a přednáškách, ale je třeba neustále sledovat novinky v oboru a s nimi také seznamovat naše posluchače. Vždyť si musíme být vědomi skutečnosti, že naši studenti nastoupí do praxe po 3 či 5 letech studia a musí být nejen svými poznatky a vědomostmi na současné úrovni, ale musí být schopni svůj obor patřičně rozvíjet. A k tomu potřebují pedagogové průběžně sledovat odborné klasické i elektronické informační zdroje právě z určitého oboru. K tomu se ale potřebují dobře orientovat v existujících informačních pramenech a dokázat je posuzovat z hlediska důležitosti a správnosti. Každý chybný a neověřený zdroj, který by pedagog dále šířil, může způsobit nenapravitelné následky.

Jestliže tedy nejsme spokojeni se současným stavem v informačním vzdělávání, je třeba najít nové formy, jak lépe přibližovat informační zdroje našim posluchačům, jak nenásilně organizovat kurzy a hlavně jak se zaměřit na konkrétní odbornost. Je také třeba si uvědomit, že dnes existuje velká řada informačních zdrojů a také existuje jejich zaměření na určité obory. To umožní lépe připravit informační vzdělávání pro určitou odbornou skupinu.

Strategie nových forem informačního vzdělávání spočívá v tom, že musí být zaměřeno vždy na určitou odbornost. Víme, že pracovníci různých oborů, jejich skupin, příp. sekcí, pořádají čas od času pravidelně nebo nepravidelně svá setkání ve formě přednášek, seminářů, konferencí a dalších akcí, které se nám nabízejí, aby v jejich rámci byla zařazena i pasáž o informačních zdrojích, které se toho určitého oboru týkají. Co brání tomu, abychom se spojili s organizátory a do programu akce zařadili přednášku o informačních zdrojích, které se týkají oboru, ale také o jejich formách, způsobech přístupu k nim? To jsou náměty, které vyplynuly z uvedených diskusí mezi pracovníky, kteří organizují informační vzdělávání.

Konkrétním příkladem může být i tato konference ICOLLE 2011, která je zaměřena na zhodnocení trendu celoživotního vzdělávání v 21. století a transfer zkušeností, na témata z oblasti přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků, dalšího odborného vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a vzdělávání seniorů. Jistě

i tato vysoce odborná oblast vyžaduje informační zdroje a jejich výběr s konkrétním zaměřením. Rovněž uskutečněné přednášky, které přinášejí novinky, by neměly zapadnout, ale dostat se do databází, aby byly zpřístupněny širokému počtu odborníků.

Jaké odborné informační zdroje má tato naše skupina odborníků v pedagogice a celoživotním vzdělávání k dispozici, uvedme jako příklad některé vybrané a dostupné zdroje na Mendelově univerzitě (viz www.mendelu.cz/cz/sluzby_sz/icuk/database):

Gale eBooks
Journal Citation Reports
JSTOR kolekce Mathematics & Statistics
OECD iLibrary (dříve SourceOECD)
Oxford Reference Online (Premium Collection)
Patria Plus
Safari Business Books Online (přístup z platformy ProQuest)
ScienceDirect
SCOPUS
SpringerLink
Springer eBooks
Ulrichsweb.com
Web of Science (Web of Knowledge)
Wiley Online Library
Wiley eBooks

DOAJ (Directory of Open Access Journals)	Přístup do časopisů a sborníků
ERIH	Databáze pro hodnocení vědy v humanitních oborech
ERIH revised lists	Vyhledávání jednotlivých titulů časopisů
Faostat	Mezinárodní statistiky z oblasti zemědělství, lesnictví a potravinářství
Google Scholar	Ucelené vyhledávání odborné literatury
HighWire	Největší archiv volných plnotextových vědeckých článků
IUFRO	International Directory of Forest Information Services
PLoS Biology	Časopisy publikované Public Library of Science
PubMed Central	Archiv plných textů článků z oblasti přírodních věd a medicíny
Repec	Volně dostupná databáze věnovaná ekonomice
Scirus	Vyhledávací nástroj pro vědecké informace
Research Gate	Mezinárodní projekt vytvořený pro vědce a akademiky, který má usnadnit vzájemnou komunikaci, spolupráci a přístup k vědecké literatuře
Versita	Databáze volně přístupných plných textů univerzitních časopisů pro střední a východní Evropu

Další zdroje nám poskytuje Moravská zemská knihovna v Brně, která nabízí uživatelům, a to nejen registrovaným, tištěné publikace jako příjemce povinného výtisku z ČR, ale také některé volně přístupné databáze v elektronické podobě (viz <http://www.mzk.cz/katalogy-databaze/databaze>), z nichž uvádíme některé příklady:

Tabulka 1: Obsahy jednotlivých medií

Anopress	Články z českého tisku, záznamy zpravodajských, publicistických a diskusních pořadů rozhlasu a televize.	plné texty, dostupné pouze z budovy MZK
ČTK	Veřejnoprávní instituce, která zahrnuje slovní zpravodajství v češtině, slovenštině a v angličtině, obrazové a zvukové zpravodajství, videozpravodajství, infografiku a další služby.	plné texty, o přístup nutno požádat knihovníka
LIBRARY PRESSDISPLAY – newspapers	Více než 1 000 titulů novin z 82 zemí světa, celkem v 39 jazycích včetně ČR. Databáze je aktualizována každý den, k dispozici je i archiv z posledních 3 měsíců. Obsahuje např. Lidové noviny, MF Dnes, Herald Tribune či Wall Street Journal.	plné texty
MULTIOBOROVÉ DATABÁZE:		
Article First	Soupis článků z vědeckých časopisů s retrospektivou od r. 1990. OCLC	bibliografické záznamy
EBSCO	Soubor databází bibliografických záznamů i plných textů článků především z oblasti humanitních a společenských věd od vydavatelství EBSCO Publishing, obsahuje databáze Academic Search Complete Business Source Complete CASC GreenFILE LISTA with Full Text MEDLINE with Full Text Regional Business News	plné texty, bibliografické záznamy, abstrakty
Science Direct	Databáze nakladatelství Elsevier Science nabízí abstrakty a příp. i plné texty článků z 2 500 titulů časopisů a 11 000 monografií z oblastí přírodních a společenských věd, techniky a medicíny. <i>MZK nemá licenci do placené databáze, lze vyhledávat pouze ve volně dostupné bázi!</i>	volně dostupné abstrakty a plné texty
Scopus	Největší světová citační a bibliografická databáze vědecké literatury společnosti Elsevier se zaměřením na evropské zdroje. Tématicky pokrývá zejména oblast biologie, medicíny, společenských věd a techniky.	abstrakty
Springer-Link	Služba umožňuje on-line přístup k elektronickým verzím vědeckých časopisů nakladatelství Springer-Verlag (+ dřívějšího Kluwer Academic Publishers) a odborným monografiím. Publikace tématicky pokrývají zejména oblasti přírodních věd, medicíny, techniky, ekonomie a práva.	plné texty, bibliografické záznamy
Web of Science	Produkt Thomson-ISI umožňuje přístup do informačních zdrojů Web of Science a Journal Citation Reports. Obsahuje informace o článcích, autorech, obsahu a referencích, citovanosti a edičních údajích. Sleduje cca 7500 významných periodik převážně angloamerické produkce, multioborového zaměření. Ve WoS lze mimo jiné vyhledat citovanost autorů, v JCR lze vyhledat indikátor Impact Faktor.	bibliografické záznamy, plné texty
WorldCat	Souborný katalog OCLC s téměř 100 mil. záznamů knih, periodik	bibliografické

	a ostatních druhů dokumentů z knihoven celého světa, s lokacemi jednotlivých knihoven.	záznamy
Emerald	Engineering – databáze umožňující on-line přístup do abstrakt i plných textů článků kolekce 17 špičkových časopisů Emerald z oblasti vědy o materiálu, techniky a technologií. Retrospektiva od r. 1994, týdenní aktualizace. Industry and Public Sector Management – databáze odborných on-line časopisů – strategie a řízení v oblastech: potravinářství, živelní katastrofy, telekomunikace a média, klimatické změny, energetika, veřejný sektor, maloobchod, sociální politika, služby, policie.	

Celostátně přístupným zdrojem pro vyhledávání informačních pramenů je databáze spravovaná a zpřístupňovaná Národní knihovnou v Praze (ta je příjemcem povinných výtisků z České republiky) nazvaná Jednotná informační brána (viz <http://www.jib.cz>). Je to v současné době sekundární informační zdroj poskytující nejširší informace o informačních pramenech pro mnoho oborů:

Tabulka 2: Jednotná informační brána

Knihy v ČR Hlavní souborné katalogy	Zahraniční knihy Velké evropské a americké knihovny	České články Vybrané české článkové databáze
Zahraniční články Vybrané zahraniční články.	Zahran. články - licencované Licencované zahraniční články.	Periodika v ČR Noviny, časopisy, sborníky
Autority Databáze autorit a heslářů		

Tato databáze je neustále doplňována a rozšiřována o další poskytovatele informačních služeb, čímž při jednom přístupu lze získat přehled o existujících informačních zdrojích na různých místech.

V našem oboru pedagogického vzdělávání, včetně celoživotního, tvoří významný zdroj který je zaměřen na pedagogiku, zmíněná databáze Emerald Education Plus – Impact and knowledge in education (<http://info.emeraldinsight.com/tk/education-plus>), dále Impact and understanding in sociology (<http://info.emeraldinsight.com/tk/sociology-plus>), případně A virtual library of teaching cases spotlighting the world's emerging economies (http://info.emeraldinsight.com/products/case_studies).

Čerstvou informací pro publikující autory je také nově vyšla norma „ISO ČSN 690 (01 0197) Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace

informačních zdrojů“ z března 2011, vydaná v Praze Úřadem pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví. Tato nahrazuje dosud platné normy ISO ČSN 690 a ISO ČSN 690-2, bohužel není ještě zpracována v citačním generátoru (<http://www.citace.com>).

Závěr

Mezi odborníky v oblasti knihovnicko-informačních služeb se nyní velmi často hovoří o nutnosti informačního vzdělávání a snaze zařadit tento předmět do řádné výuky na středních i vysokých školách. Nesetkává se však s dostatečnou podporou především z důvodu nedostatku kvalifikovaných vyučujících. Knihovník, nebo informatik, který nemá ke své profesi též pedagogické vzdělání, nemůže vyučovat na střední škole nebo odborném učilišti. Na vysoké škole je třeba i odborná kvalifikace, aby byla výuka přizpůsobena profilu dané vysoké školy. Kromě toho je obtížné získat akreditaci pro předmět, jehož obsahem je informační vzdělávání, jestliže neexistují kvalifikovaní pedagogové.

Vzhledem ke konstatované a všeobecně přiznávané potřebě informačního vzdělávání se nabízí řešení, které vychází ze zahraničních zkušeností. V některých zemích se tak zaměřují převážně na cílové skupiny odborníků jednotlivých profesí, na jejichž odborných akcích, jako jsou konference, semináře nebo jiná setkání, jsou zařazovány v různých formách informace o informačních zdrojích a způsobech jejich vyhledávání a získávání. Tím, že je zaměření přímo na řešenou odbornou profesi, je toto neformální vzdělávání přijímáno kladně a dosahuje se tak i potřebného efektu, aby byli odborníci seznámeni s přístupem k dostupným informačním pramenům z jejich profesního profilu. Jde zde hlavně o celoživotní vzdělávání, některých odborných akcí se však mohou zúčastňovat i studenti středních a vysokých škol, případně se odborné akce konají přímo na těchto školách, kde jsou mezi účastníky nejen studující, ale i pedagogové. Iniciativu k zařazení informačního vzdělávání do odborných akcí musí ovšem vyvíjet knihovníci a informační pracovníci, kteří se musí řádně připravit a být schopni vyškolit vybrané skupiny odborníků. A to je již další úkol, který vyžaduje organizovat další doplňující pedagogické vzdělávání pro knihovníky a informační pracovníky, aby byli schopni nové formy informačního vzdělávání realizovat.

Literatura

Internetové zdroje:

<http://www.inforum.cz/cs/sbornik>

<http://www.citace.com>

<http://www.jib.cz>

http://www.mendelu.cz/cz/sluzby_sz/icuk/database

<http://www.mzk.cz/katalogy-database/database>

<http://info.emeraldinsight.com/tk/education-plus>

<http://info.emeraldinsight.com/tk/sociology-plus>

http://info.emeraldinsight.com/products/case_studies

Obtíže studentů s osvojováním základů obecné didaktiky

Difficulties of students with foundations mastery of general didactics

Jiří Semrád⁵⁴, Milan Škrabal⁵⁵

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na zkušenosti s výukou pedagogických předmětů, zejména obecné didaktiky, ve dvou studijních oborech: Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Sleduje výsledky výuky a reflexi poznatků z obsahu tohoto studijního předmětu u studentů, jak byly zjištěny při zkouškách, v rámci testu a dalších forem ověřování znalostí. Popisuje zejména tematické okruhy, v nichž studenti vykazují vyšší četnost chyb a nedostatků ve znalostech. Záměrem je poukázat na rezervy ve výuce pedagogických disciplín ve studijním programu Specializace v pedagogice.

Klíčová slova

Obecná pedagogika, obecná didaktika, studium učitelství odborných předmětů, praktického vyučování a odborného výcviku, test odborných znalostí, pedagogické zkušenosti, technické vzdělání a učitelství

Abstract

The paper focuses on the experience of teaching pedagogical subjects, general didactics in particular, in two fields of study: Teacher Teaching of Vocational Subjects and Practical Subjects and Vocational Training. It follows the results of the teaching process and reflection on the content of this knowledge of the subject among students, both found out during tests and other forms of knowledge testing. It describes in particular

⁵⁴ Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., e-mail: jiri.semrad@muvs.cvut.cz, tel.: 224 359 142; České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Katedra inženýrské pedagogiky, Horská 3, 128 00 Praha 2.

⁵⁵ PaedDr. Milan Škrabal, e-mail: milan.skrabal@muvs.cvut.cz, tel.: 224 359 122, České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Katedra inženýrské pedagogiky, Horská 3, 128 00 Praha 2

the thematic areas in which students show a higher frequency of errors and gaps in knowledge. The intention is to point out the reserves in classroom teaching disciplines in the program of Specialization in Pedagogy.

Key words

General pedagogy, general didactics, learning teaching vocational subjects, practical training and vocational training, test expertise, teaching experience, technical education and teacher

Vzdělávání učitelů odborných předmětů na ČVUT v Praze má více jak padesátiletou tradici. Během této doby se profil studia značně proměňoval pod vlivem aktuálních společenských potřeb, změn v systému školního vzdělávání, nových vědeckovýzkumných poznatků apod. Na počátku devadesátých let mělo vzdělávání učitelů-techniků podobu DPS. Přibližně před patnácti lety se pak podařilo prosadit bakalářské studium Učitelství odborných předmětů v rámci Specializace v pedagogice. I po této významné kvalitativní změně však struktura studia zůstala v podstatě stejná, jaká byla v DPS. Ústřední předměty, státnicové předměty pedagogika a psychologie nebyly vnitřně diferencované. To znamená, že se vyučovaly předměty pedagogika, psychologie obdobně jako na středních pedagogických školách a sociálně právních školách v pojetí vybraných témat z pedagogického a psychologického poznání (Semrád; Škrabal, 2009a).

Zásadní proměna nastala cca před pěti lety, kdy s další reakreditací došlo k vnitřní diferenciaci a z pedagogiky i psychologie vznikly vždy tři samostatné předměty zakončené dílčími zkouškami: obecná pedagogika, obecná didaktika, sociální pedagogika, obecná a vývojová psychologie, pedagogická psychologie a sociální psychologie. Struktura učitelského vzdělávání pro techniky se tak více přiblížila tradičnímu pojetí učitelského vzdělávání na pedagogických, filozofických a přírodovědeckých fakultách (Semrád; Škrabal, 2010), (Semrád; Škrabal, 2009b).

V další části našeho příspěvku se budeme zabývat pouze zkušenostmi s výukou pedagogických předmětů. V našem příspěvku se zaměřujeme na zkušenosti s výukou pedagogických předmětů, a to především obecné didaktiky. Zejména se zaměřujeme na výsledky výuky a reflexi poznatků z obsahu tohoto studijního předmětu u studentů, jak byly zjištěny v rámci forem ověřování znalostí při zkouškách.

Cíl

Cílem příspěvku je poukázat na rezervy ve výuce pedagogických disciplín, zejména obecné didaktice ve studijním programu Specializace v pedagogice, a to ve dvou

studijních oborech: Učitelství odborných předmětů (dále UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále UPVOV).⁵⁶

Materiál a metody

Při realizaci nové koncepce jsme předpokládali, že největší problémy bude studentům dělat předmět obecná pedagogika (není totožné s propedeutikou, úvodem do studia, jak se na některých vysokých školách akademičtí funkcionáři mylně domnívají). Vycházeli jsme mj. ze zkušeností, které jsme získali za dobu více jak čtyřicetiletého pedagogického působení na různých vysokých školách. Po téměř pětiletých zkušenostech s nově akreditovaným oborem jsme však svoje dosavadní zkušenosti a poznatky museli korigovat. Technicky vzdělaným či vzdělávaným odborníkům dělá z pedagogických předmětů největší problém předmět obecná didaktika. Položili jsme si proto otázku, kde je příčina tohoto pedagogického úkazu. Vzhledem k tomu, že od určité doby v důsledku nárůstu počtů studentů, dílčí zkoušky z pedagogických předmětů realizujeme formou testů, nebyl problém na základě analýzy zpracovaných testů jednotlivými studenty provést sondu po příčinách uvedeného problému.

Do empirického šetření jsme zahrnuli v této etapě 147 studentů učitelství, z toho 88 studentů oboru UOP a 59 studentů oboru UPVOV. Tato situace nám umožňuje i srovnání, v kterých tématech se nám problémy s osvojením poznatků překrývají a kde se naopak rozcházejí. Ukázalo se totiž, že ve skupině UPVOV, která má obecnou didaktiku rozšířenou o specifiku výcviku a praktického vyučování, rovněž dochází k problémům s osvojením některých témat. Zajímavé však je, že studenti oboru UPVOV celkově obecnou didaktiku (u UPVOV je předmět nazýván Vyučování a výcvik v odborném vzdělávání) zvládají lépe, nežli studenti UOP.

Používaný zkušební test je vlastní výroby. Obsahuje 20, respektive 25 položek, přičemž varianty A i B jsou obsahově totožné, jiné je jenom pořadí položek. U studijního oboru UPVOV byl test rozšířen o 5 položek oproti testu pro studijní obor UOP, které byly zaměřeny k oborové specializaci praktického vyučování a odborného výcviku, avšak tyto položky do vyhodnocení výzkumné sondy nebyly zahrnuty (studenti UOP je v testech obsaženy neměli). Pro účely tohoto příspěvku jsme tak vzali za základ 20 shodných položek testu ve variantách pro oba studijní obory. Každá položka nabízí čtyři varianty odpovědí, z nichž jenom jedna je správná. Položky se vyhýbají faktografickým otázkám, jsou spíše zaměřeny na úroveň pedagogického myšlení. Obsahově zahrnují většinu témat předkládaných vyučujícím k osvojení na přednáškách a seminářích (Semrád a kol., 2077). Studenti během studia jsou odkazováni na příslušnou odbornou literaturu (Skalková, 2007), kdy odkazy jsou vyvěšeny i na intranetu určeném pro studenty

⁵⁶ Studia studijního oboru UOP se účastní ti, kteří dle školských legislativních předpisů musí mít magisterské vzdělání, studijního oboru UPVOV pak ti, kteří mají předepsáno úplné střední odborné vzdělání s maturitou. U obou studijních oborů se jedná o technické obory.

příslušných studijních oborů, a dále také na studijní opory, studie a d., rovněž zveřejněné pro potřeby studentů na stránkách intranetu MÚVS ČVUT.

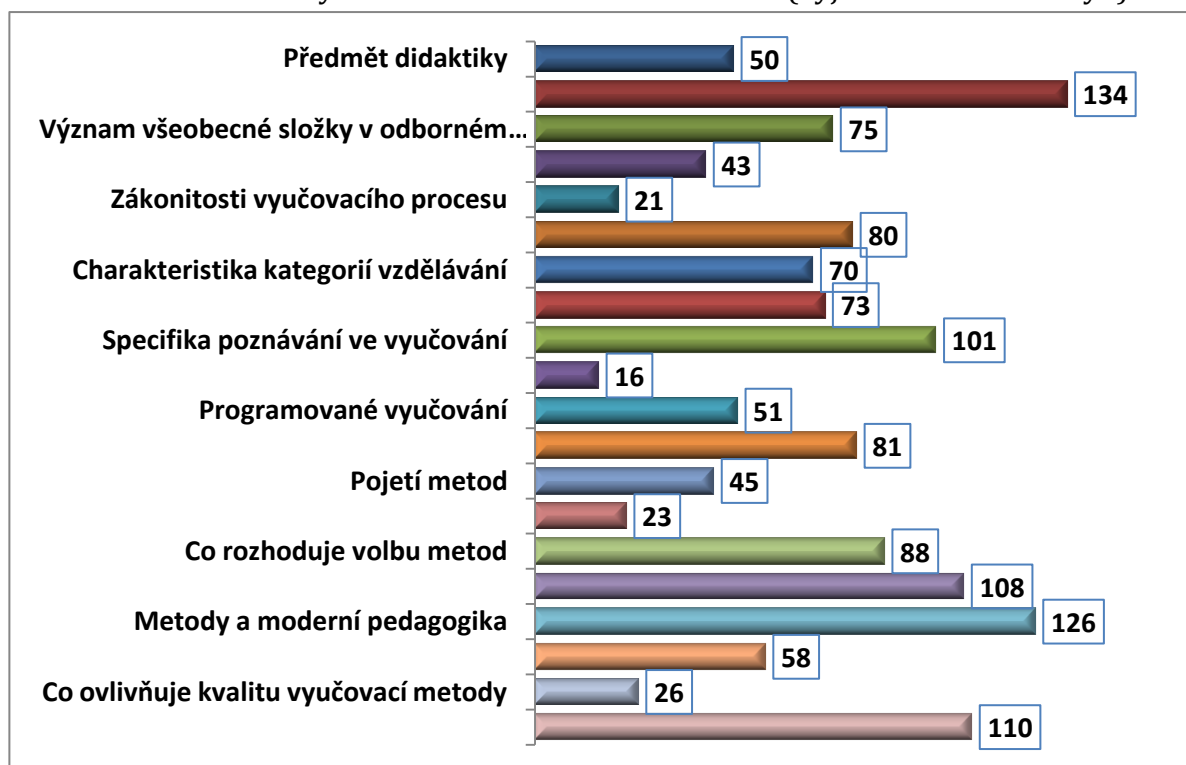
Podstatou empirické sondy bylo zjištění, které otázky ve zkušebním testu dělaly studentům největší problémy a co je toho příčinou. S ohledem na to, že testy jsou ve dvou variantách, A a B, a to jak v UOP, tak i v UPVOV, bylo nejprve třeba srovnat, zda chybovost v jednotlivých variantách je přibližně stejná, a to jak ve skupině UOP, tak ve skupině UPVOV. Po tomto prvním kroku následoval krok druhý, stanovení počtu chybovosti v jednotlivých otázkách. Na základě dosažených chyb v jednotlivých otázkách bylo stanoveno pořadí. Všímalí jsme si nejen otázek, ve kterých se nejvíce chybovalo, ale také otázek, které byly správně zodpovězeny, nebo s malým počtem chybujících.

Výsledky a diskuse

Co jsme zjistili?

Předně jsme rozkryli, která témata dělají studentům největší problémy, respektive ve kterých se nejvíce chybovalo a naopak ve kterých tématech se chybovalo nejméně, nebo vůbec ne. I když připouštíme, že testování vědomostí nemusí stoprocentně vypovídat o skutečném poznání, neboť studenti sami přiznávají, že někdy spíše odhadují, která z odpovědí je správná, určitou výpovědní hodnotu naše zjištění má.

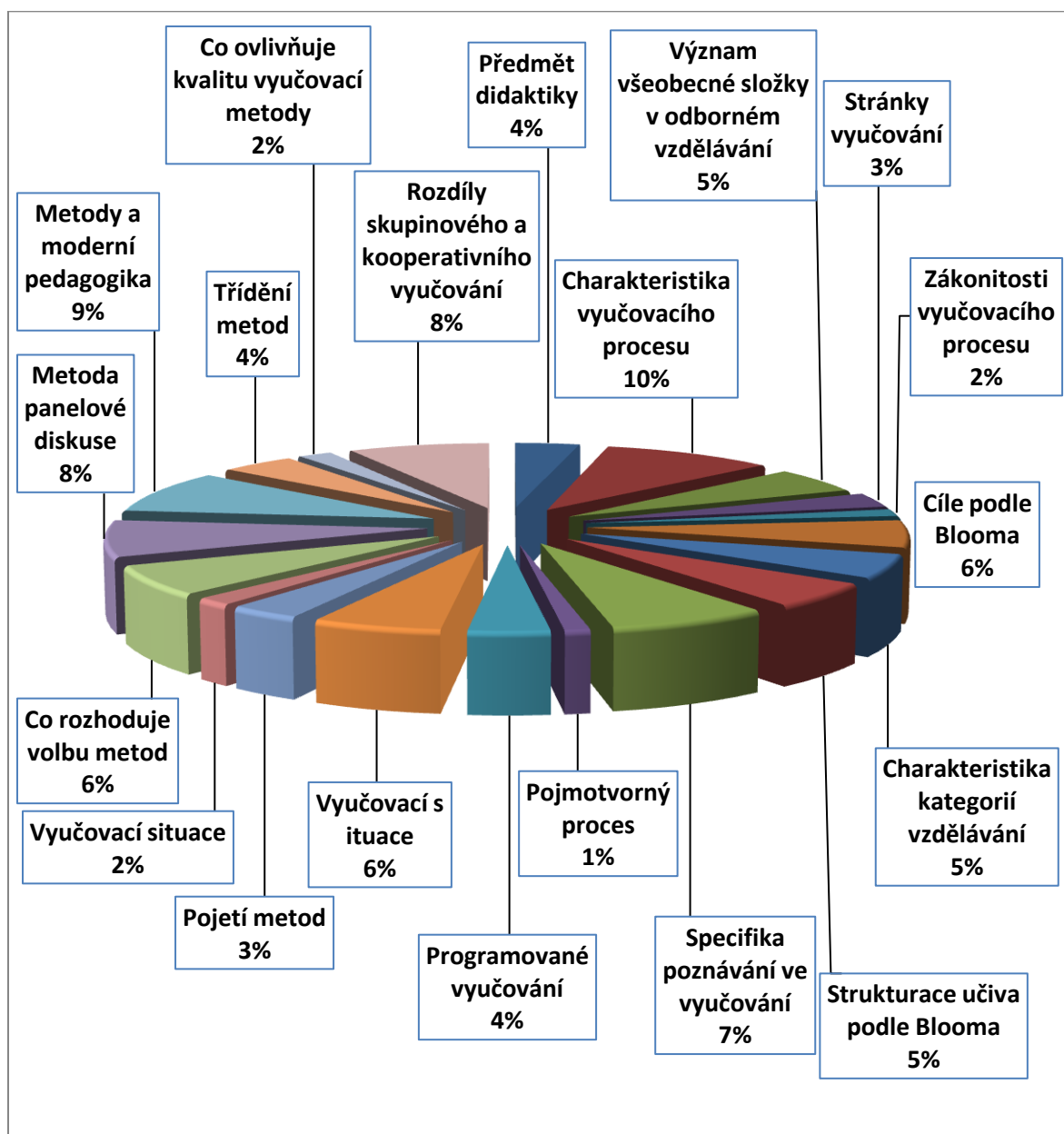
Obrázek 1: Přehled chybovosti v testu Obecná didaktika (vyjádření četnosti chyb)



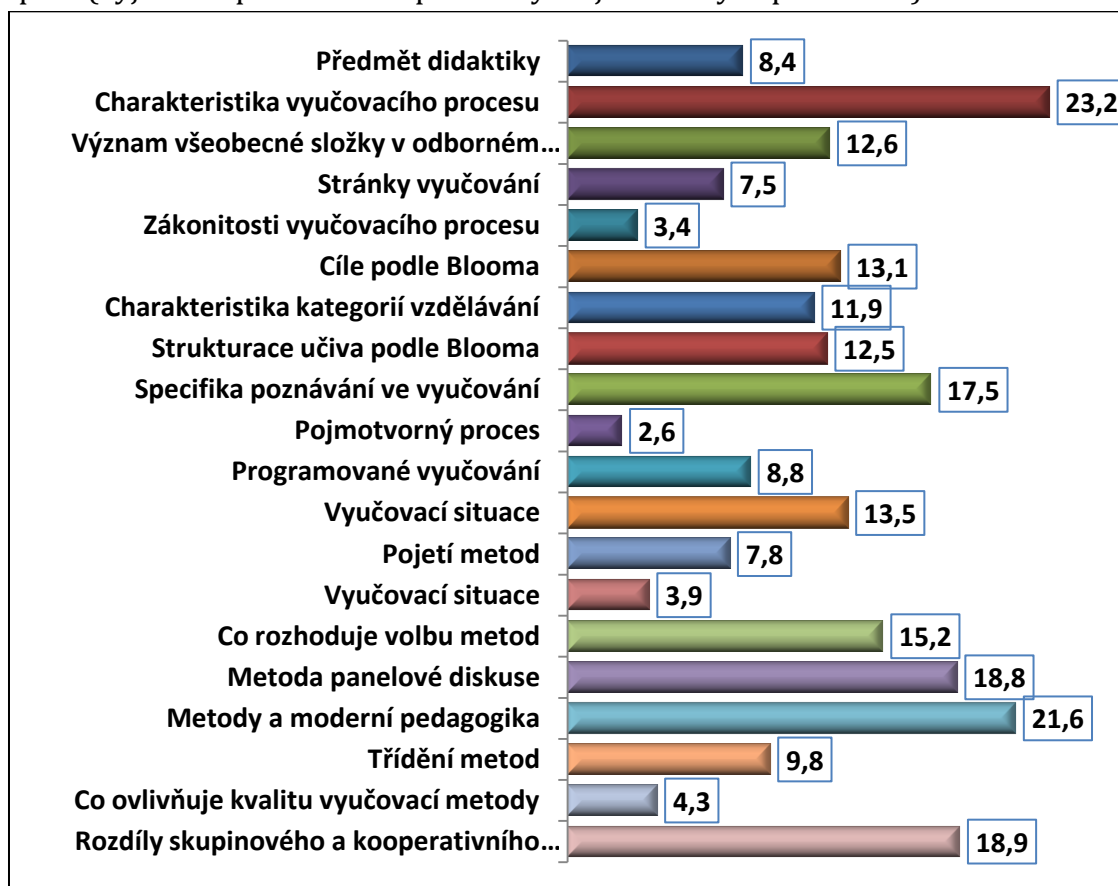
Za účelem zvýšení objektivitu výpovědní hodnoty jsme porovnali výsledky testů studentů UOP a UPVOV a vzali v úvahu především ty položky, ve kterých se ve všech testech nejvíce chybovalo. Naším záměrem napomohla i koncepce testů, ve které varianty jsou pouhou proměnou pořadí jednotlivých položek. Testy jsou tedy obsahově identické a výsledky jednoznačně srovnatelné.

Z obrázků 1, 2 (výsledky společně za oba studijní obory UOP a UPVOV) vyplývá, že nejmenší problémy studentům dělají témata typu vymezení didaktiky jako vědní disciplíny, zákonitosti vyučovacího procesu, k našemu překvapení i pojmotvorný proces a vyučovací situace. Naopak největší problémy studentům UOP činí charakteristika vyučovacího procesu, pojetí metod z hlediska moderní pedagogiky, ale i rozdíly mezi skupinovým a kooperativním vyučováním, některé metody a co rozhoduje o volbě metod. Větší obtíže jsme zaznamenali i u položky zaměřené na specifiku poznání ve vyučování, ale i u vymezování výchovně vzdělávacích cílů podle Blooma. Připomínáme, že většina studentů UOP jsou absolventi technických vysokých škol, zejména ČVUT, kteří působí ve výchovně vzdělávací praxi a mají větší či menší zkušenosti s řízením výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování. O to více překvapí, že jim činí problémy např. problematika metod. Počet chyb zaznamenaných u jednotlivých položek se váže k celkovému počtu zaznamenaných chyb, tj. 1378 chyb, průměrný počet chyb u jednotlivých tematických okruhů v položkách testu je zaznamenan v obrázku 3.

Obrázek 2: Přehled chybovosti v testu Obecná didaktika (procentuální vyjádření)



Obrázek 3: Přehled chybovosti v testu Obecná didaktika, studijní obory UOP a UPVOV spolu (vyjádření průměrného počtu chyb v jednotlivých položkách)



Nabízí se několik možných vysvětlení. Studenti obecně podceňují přípravu na zkoušku z obecné didaktiky v domnění, že mají dostatek zkušeností s vyučováním a tudíž nepotřebují nic studovat, neboť si poznatky odvodí ze svých zkušeností. Zkoušku tedy podceňují.

Druhé vysvětlení má opět zkušenostní bázi. Mezi tzv. odborníky z praxe a širokou veřejností panuje názor, že vzdělávat může každý, neboť každý prošel školním vzděláváním

a získal tak dostatek zkušeností, aby výchovně vzdělávací činnost mohl úspěšně vykonávat. Jak je tento názor škodlivý, ukázalo i naše šetření. Řada takto orientovaných studentů chápe výchovně vzdělávací proces jako pouhé předávání poznatků žákům učitelem. Tím je pojetí výchovně vzdělávacího procesu degradováno na úroveň poznání druhé poloviny 19. století, kdy byla pedagogika do jisté míry pod vlivem mechaniky a výchovně vzdělávací proces byl výlučnou záležitostí aktivity učitele. Třetí eventualita vysvětlení chybování v testu z obecné didaktiky souvisí se způsobem myšlení. Lépe se osvojuje to, co je jasně roztrženo v nějakých „škatulkách“, o čem nemusím příliš přemýšlet, co aplikuji a v každé situaci bude mít nějaký efekt, co je jasným návodem na použití. Kořeny takových chyb je třeba hledat v samotném pojetí výuky, které málo zdůrazňuje potřebu osvojit si složitost rozhodovacích procesů

ve výchovně vzdělávacím působení. Na podporu tohoto vysvětlení vypovídá i jedna z položek testu zabývající se tříděním metod. V této položce rovněž nebyla řada studentů úspěšných. Z rozhovorů se studenty (k výsledkům zkoušek, v rámci seminářů a konzultací atp.) vyplynulo, že řada z nich má tendenci osvojit si jednu „zaručenou“ metodu, která je nikdy nezklame a pomocí níž dosáhnou patřičného výchovně vzdělávacího efektu. Dokonce v některých případech i požadují označení takové metody, kterou by pak aplikovali v praxi vyučování jako univerzální, vždy úspěšnou a platnou v každé vyučovací situaci. Příčina chybovosti může ovšem spočívat i nedostatečné časové dotaci pro témata, v nichž se nejvíce chybovalo. Poslední variantou příčin vysoké chybovosti může být i výkon vyučujícího, způsob prezentace, míra názornosti apod.

Ve skupině studentů UPVOV jsme byli rovněž překvapeni některými výsledky ve zkušebním testu. Ve srovnání se skupinou studentů UOP není v dosažených výsledcích takový rozptyl (uvažujeme zde jak předmět obecná pedagogika, tak obecná didaktika). Hodnocení se pohybuje pouze v kategorii C až E (v sedmimístné stupnici A až F, uplatňované na ČVUT), přičemž celkově neuspěli pouze 4 studenti (u UOP v testu neuspělo celkem 15 studentů). U studentů UPVOV znamenáváme větší úsilí a snahu ve zkoušce uspět. Ze strany studentů UOP neodpovídá vynakládané úsilí předpokladům.

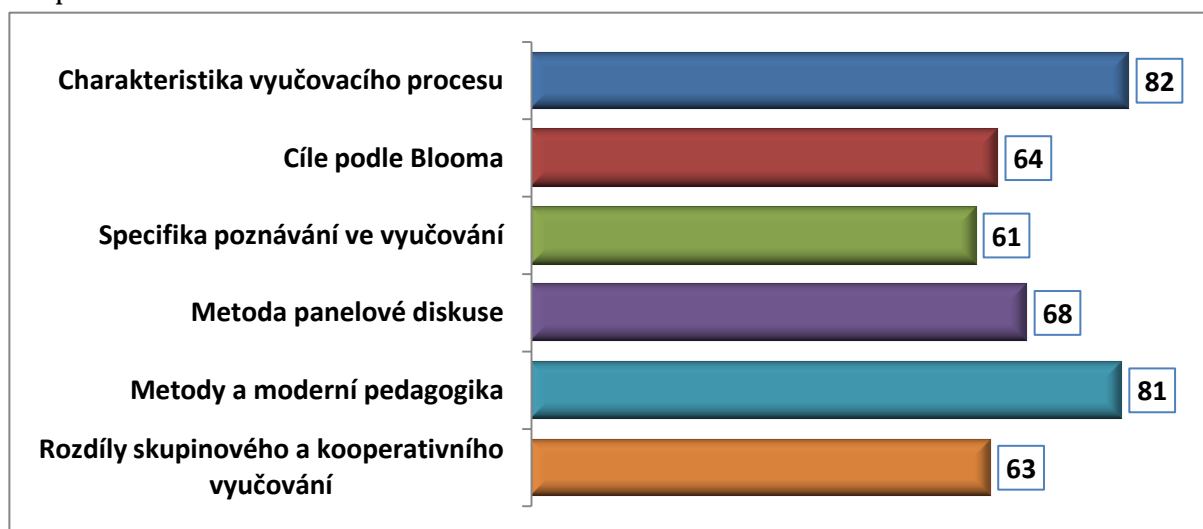
Studenti UOP mají, řečeno s určitou nadsázkou, své „jisté“, tj. svoji technickou odbornost a přicházejí studovat jenom za účelem splnění kvalifikačního předpokladu k výkonu učitelské profese. Ve většině případů jim tedy nejde o poznání jako takové, což je dnes konec konců nedostatkem velké části vysokoškolských studentů, a proto nepředpokládají ani měnit svoje vědomí a navyklé stereotypy v pohledu na vzdělávání a výchovu ve vyučování. Nevyvíjejí proto aktivitu ke konfrontaci zažitých zkušeností s výukou, s teoretickým poznáním.

Studenti UPVOV se naopak chápou své šance nejen získat kvalifikaci, ale dozvědět se něco, co by jim pomohlo v každodenní práci s řízením výchovně vzdělávacího procesu. U této skupiny se v praktickém naplnění projevuje to, co řada z nich i proklamuje, že považují za nezbytné ve studiu uspět, protože se tak stanou plnohodnotnými členy pedagogického kolektivu, kategorie pedagogických pracovníků a přitom cítí cestu k tomu prostřednictvím skutečného poznání, rozvoje vlastní osobnosti.

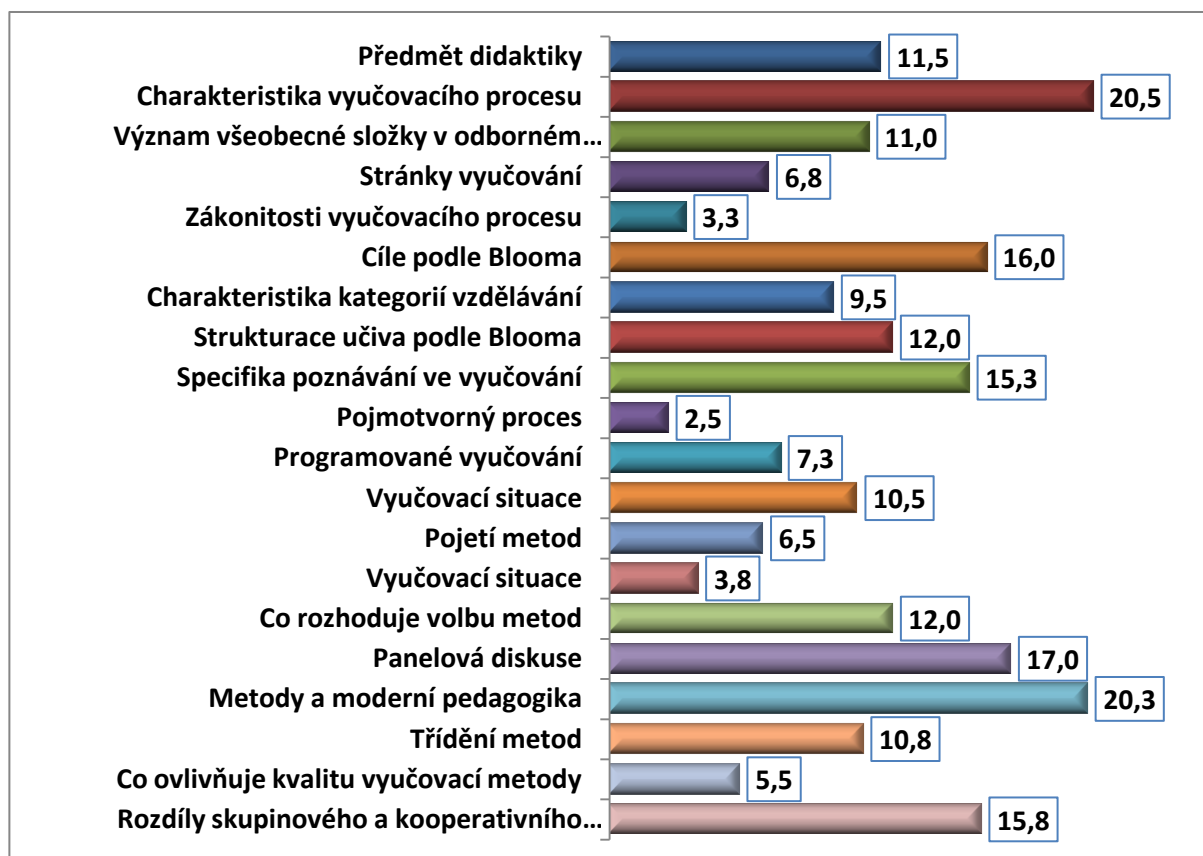
V čem se obě skupiny, tj. UOP a UPVOV shodují? Přibližně stejnou chybovost, jak to vyplývá z obrázků 4, 5, 6 a 7 jsme zaznamenali v testových položkách: charakteristika vyučovacího procesu, specifika poznávání ve vyučování, pojetí metod z hlediska moderní pedagogiky, rozdíly mezi skupinovým a kooperativním vyučováním a v metodě panelové diskuse.

Ve skupině UOP se navíc chybovalo v problematice třídění cílů podle Blooma a ve skupině UPVOV v položce, co rozhoduje o volbě metod.

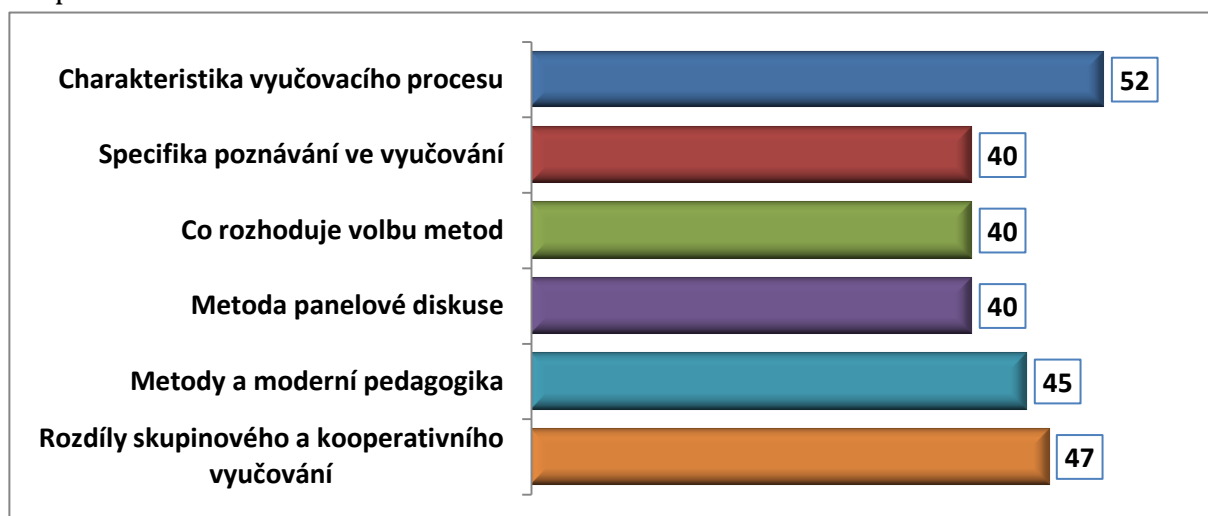
Obrázek 4: Přehled chybovosti v testu, nejvyšší četnost chyb v uvedených položkách ve skupině UOP



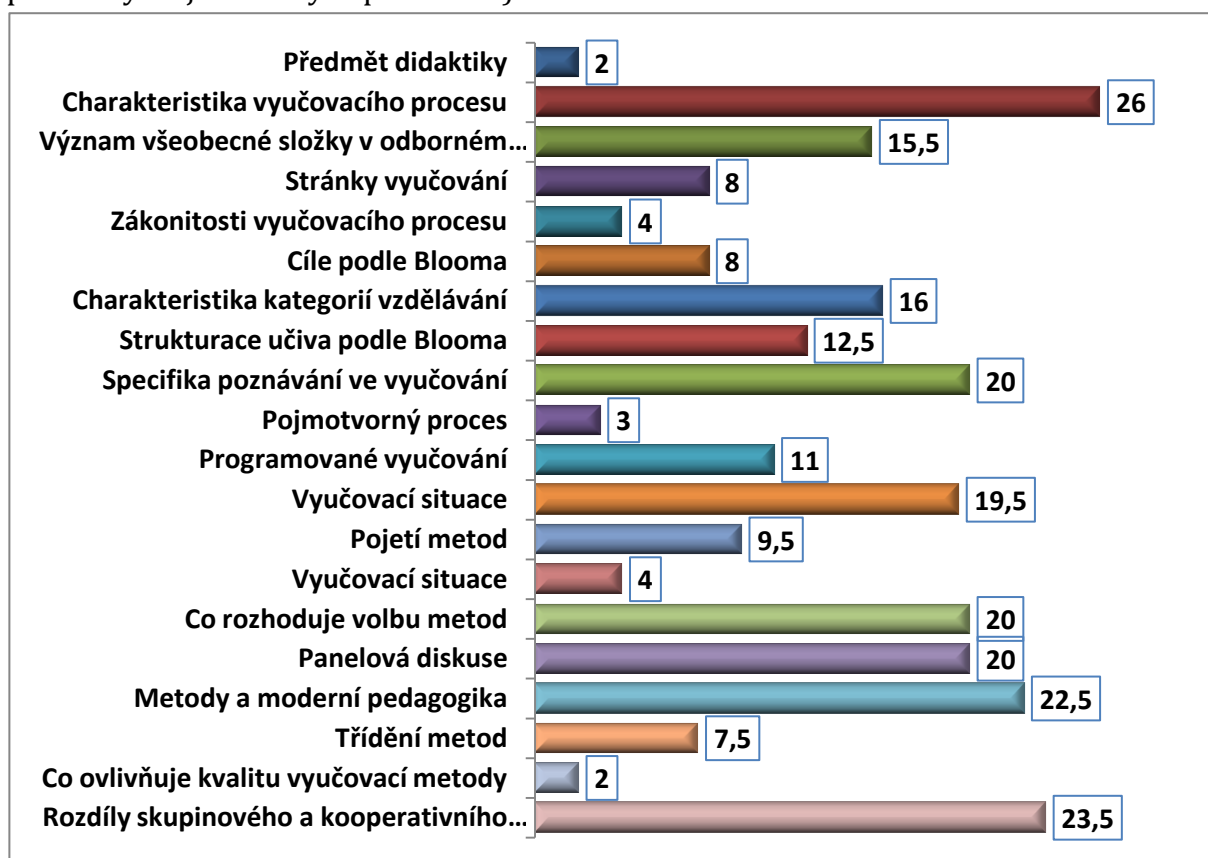
Obrázek 5: Přehled chybovosti v testu, studijní obor UOP (vyjádření průměrného počtu chyb v jednotlivých položkách)



Obrázek 6: Přehled chybovosti v testu, nejvyšší četnost chyb v uvedených položkách ve skupině UPVOV



Obrázek. 7: Přehled chybovosti v testu, studijní obor UPVOV (vyjádření průměrného počtu chyb v jednotlivých položkách)



Závěr

Uvedená empirická sonda ukázala, že problémy se zvládnutím učiva obecné didaktiky studenty UOP a UPVOV nejsou okrajové, neboť vysoká chybovost se týkala témat, která jsou z hlediska úspěšného řízení výchovně vzdělávacího procesu zcela zásadní.

Získané poznatky mohou jistě pomoci kolegům, kteří realizují obdobné studijní programy a nás vedou k hlubší analýze příčin, a to jednak opakováním sondy v dalších ročnících studia se zřetelem ke koncepčním změnám ve výuce, zejména přehodnocením časových dotací jednotlivých témat a způsobům prezentace témat, ve kterých se nejvíce chybovalo, s cílem optimalizovat podmínky výuky.

Literatura

- SEMRÁD, J.; JURÁČKOVÁ, I.; ŠÍMA, V. *Průvodce sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 122 s. ISBN 978-80-7041-897-0.
- SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. Ke koncepci studia učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. In *ICOLLE 2010* [CD-ROM]. Brno: Mendelova univerzita a Konvoj, spol. s r. o., 2010. S. 204 – 212. ISBN 978-80-7302-154-2.
- 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, 2009a. 88 s. ISBN 978-80-01-04287-8.
- SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. Příprava techniků na pedagogickou činnost. In *ICOLLE 2009* [CD-ROM]. Brno: Mendelova univerzita, 2009b, s. 105-117. ISBN 978-80-254-5330-8.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

Absence vzdělávacích programů zaměřených na diagnostiku chyby ve struktuře nabídek v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

The Diagnostics of Errors and Mistakes as One of the Educational Programs Missing in the Range of Pedagogues' Further Education Programs Offer

Markéta Šauerová⁵⁷

Abstrakt

Celoživotní vzdělávání pedagogů tvoří nepostradatelnou součást jejich profesního i osobního růstu. Je proto nezbytné, aby struktura nabídek seminářů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků reflektovala potřeby praxe. Při podrobné analýze nabídek různých institucí dalšího vzdělávání však zjišťujeme nedostatky v jejich obsahovém zaměření, chybí semináře zaměřené na diagnostické postupy v práci učitele, zejména na způsob práce s chybou žáka, na podporu práce s individuálními vzdělávacími plány. Minimálně jsou v nabídkách semináře věnované aktivizačním metodám a projektové výuce.

Príspevek se věnuje analýze struktury vzdělávacích nabídek a poukazuje na význam vedení současných učitelů ke kvalitní práci s chybou žáka jako jedné z významných diagnostických metod v péči o žáka.

Klíčová slova

Struktura nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, pedagogická diagnostika, práce s chybou

Abstract

The whole lifetime education of pedagogues is an inseparable part of their professional life and personal growth. Therefore it is necessary, that the offers of seminars for pedagogues' further training include practice related topics. However, through the detailed analysis of various seminars in offer we find out that there are gaps in the topic range. Missing are for example any seminars focusing on the diagnostic procedures in teaching, dealing with student's mistakes, support of individual work plans.

⁵⁷ PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D, e-mail: sauerova@palestra.cz, Katedra pedagogiky a psychologie VŠTVS PALESTRA, s.r.o., Pilská 9, 198 00, Praha, tel.: 281930160

Activating methods and project teaching just hardly ever appear. This article deals with the analysis of educational seminar offers and points out the importance of leading today's teachers to work with a student's mistake as a significant diagnostic method in teaching.

Key words

Offer range and structure of the offers for further education, pedagogical diagnostics, and dealing with a mistake

Celoživotní vzdělávání je nezbytnou součástí dobrého výkonu řady profesí. U pedagogů však tvoří nepostradatelnou součást profesního i osobního růstu.

Význam dalšího vzdělávání je zakotven jednak v základních legislativních dokumentech v zákoně o pedagogických pracovnících 563/2004, jednak je součástí i diskusí týkajících se stanovení standardů kvality učitele, podpory kvality prostředí školy.

Četné výzkumy bezpečně dokládají, že školy mohou mít velký vliv na úspěch žáků v učení a rozhodující část tohoto vlivu připadá na učitele. Rozdíly v práci konkrétních učitelů způsobují značné rozdíly v tom, jak dobře se žáci učí. Kvalita učitelovy práce má prokazatelně vyšší dopad na úroveň výsledků dosahovaných žáky v učení než počet žáků ve třídě nebo různorodost ve složení třídy.⁵⁸

Význam kvalitního školního vzdělání se stává společenskou prioritou. A kvalitní vzdělání přímo souvisí s kvalitou učitele.

Školy ve vyspělých zemích usilují o to, aby zvýšily účinnost své práce a aby vyrovnávaly nepříznivé mimoškolní vlivy v prostředí svých žáků. O nárůstu nepříznivých vlivů není třeba diskutovat, statistická data jsou toho jasným důkazem. Stačí se podívat na množství dětí svěřených do náhradní rodinné či ústavní péče (viz data Českého statistického úřadu), dále na nárůst dětí se specifickými potřebami učení, s rizikovým chováním apod.

Kvalifikační rozvoj rovněž souvisí se změnou v povaze učitelské profese, požadavky na učitele jsou nejen vyšší, ale změnily především svoji podstatu. Učitel již není považován za zdroj informací v daném oboru, v němž vyučuje, ale musí umět žáky provádět světem souvislostí, podporovat osobnostní rozvoj dětí a mládeže, vést je k porozumění, vhodným postojům k základním lidským hodnotám, k respektování

⁵⁸ DARLING-HAMMOND, L. Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. In: *Educational Policy Analysis Archives*, roč. 8, číslo 1, 2000. 44 str. ISSN 1068-2341. Dostupný z [www <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>](http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515).

lidských práv. Učitelská profese se již netýká pouze výuky jako takové, je nutné, aby učitel vykonával i řadu dalších odborných činností ve škole.

Cíl

Cílem textu je upozornit na nedostatky v obsahové nabídce seminářů v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zejména v oblasti diagnostické práce učitele, konkrétně v oblasti práce s chybou žáka.⁵⁹

Vzhledem k těmto společenským proměnám a postojům k učitelské profesi je nutné věnovat oblasti dalšího vzdělávání stále významnější pozornost.

Ve vztahu k navyšujícím se nárokům na profesní kompetence učitele je nutné považovat množství nekvalifikovaných učitelů za rizikový faktor kvality současného školství. Některé programy MŠMT jsou sice cílené na zlepšení situace v této oblasti, ale díky „úlevám“ ze zákona se situace příliš zlepšovat nebude. Jestliže bude možné, aby učil po dobu deseti let nekvalifikovaný učitel, pak skutečně nemůžeme uvažovat, že by se situace v českém školství mohla změnit. Jsem přesvědčena, že osobnost, která má příslušný dar navázat sociální vztahy s dětmi na kvalitní úrovni, má bohaté praktické zkušenosti a schopnost tyto zkušenosti předat i bez předchozího vzdělání, by neměla pociťovat obtíže pro splnění zákonem předepsaných podmínek pro výkon této profese a vzdělání si doplnit. Jak jinak než vlastním příkladem a sebevzděláváním chceme ukazovat dětem cestu k významu studia.

V poslední době lze zaznamenat diskuse, týkající se vzdělání učitelů vůbec. Objevují se názory, že učiteli stačí jen bakalářské studium, že podstatné jsou odborné zkušenosti, které získává člověk zejména v praxi. Považuji tento názor za vysloveně nebezpečný. Nemám na mysli, že profesní vzdělání je významnější než osobnostní předpoklady, které jsou či nejsou přirozenou součástí člověka. V profesi učitele však nelze rozhodovat, která z těchto složek je významnější, v profesi učitele musí obě dvě mít stejnou váhu a vzájemně se vhodně doplňovat. Při získávání pedagogické kvalifikace v rámci celoživotního vzdělávání často v přípravě učitelů postrádám oblasti, na něž by budoucí učitelé měli být teoreticky připraveni a v rámci praktických cvičení měli možnost hledat i cesty k uplatnění již získaných znalostí. Jednou z cest, jak učitelům pomoci při řešení velmi různorodých problémů vyplývajících z dané konkrétní praxe, jsou alespoň vhodně sestavené programy dalšího vzdělávání, a dobře dostupné nabídky různých institucí, které tyto programy realizují.

⁵⁹ Vynikajícím teoretickým zázemím je pro učitele publikace „Jaký jsem učitel“, která je aktuálně v nově přepracovaném vydání na trhu (2010). Z mého pohledu je však nutné vést učitele k možnostem praktické aplikace a diskusím, využít možností workshopů, v nichž budou mít učitelé možnost seznámit se s praktickými zkušenostmi dalších kolegů a odborníků z jiných profesí (psycholog, speciální pedagog).

Materiál a metody

Výchozím materiálem je obsahová analýza nabídek vzdělávacích seminářů institucí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve vybraných regionech. Sledována byla nejen celková nabídka, ale i struktura obsahového zaměření nabízených seminářů. Zjištěný stav obsahové nabídky je konfrontován s potřebami současné pedagogické praxe.

Výsledky a diskuse

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Oblast dalšího vzdělávání je velmi široká, ať už budeme uvažovat získání učitelské kvalifikace, či budeme mít na mysli další profesní růst.

Podle zákona o pedagogických pracovnících mají pedagogičtí pracovníci po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu⁶⁰ rozumí též její získání nebo rozšíření.

Ve svém příspěvku bych se ráda zaměřila na druhou oblast dalšího vzdělávání, a to na možnost získat studiem další dovednosti, které by vedly k efektivnějšímu výkonu učitelské profese.

K dalšímu vzdělávání přísluší pedagogickým pracovníkům volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce. Je na osobní volbě učitele, zda tyto dny a v jakém rozsahu pro sebevzdělávání využije. Dlouhodobě se ukazuje, že řada učitelů podceňuje další kvalifikační rozvoj, nesleduje nové trendy ve výchově a vzdělávání. Bohužel někdy ani v odborné sféře svého předmětu. Na druhé straně se lze setkat s případy, kdy učitel pociťuje potřebu dalšího vzdělávání, např. díky specifčnosti pedagogické situace, kterou musí v praxi řešit, a škola nemá dostatek prostředků k tomu, aby učiteli příslušné vzdělání zajistila. Častým jevem je rovněž špatně dostupná nabídka vzdělávacích kurzů či nedostatečná diferenciací nabídek. Je tedy nezbytné, aby nebyl stanoven jen počet dní (příp. hodin), které musí učitel v rámci profesního růstu absolvovat, ale stanovená výše prostředků, které mohou učitelé čerpat.

Jak již bylo řečeno, nutnou podmínkou kvalitního rozvoje osobnosti učitelů je dostatečně kvalitní nabídka seminářů, z nichž by si učitelé mohli vybírat.

⁶⁰ Zákon 563/2004 Sb se odkazuje na § 142b odst. 1 zákoníku práce č. 65/1965 Sb., nově tuto oblast upravuje § 231 zákona č. 262/2006 Sb.

Průzkum obsahové nabídky vzdělávacích seminářů v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Jak již bylo řečeno, je výchozím materiálem příspěvku obsahová analýza nabídek vzdělávacích seminářů institucí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve vybraných regionech (Středočeský kraj, Karlovarský kraj, Liberecký kraj, Brno, Nový Jičín). V rámci analýzy byla věnována pozornost podrobnému rozboru nabídek seminářů v Institutu středočeského kraje za období 2010 – 2011.

Nabídky v jednotlivých střediscích (zařízeních) se mírně svou obsahovou nabídkou liší, v obecném měřítku v nich však lze zaznamenat obecný trend, z něhož lze učinit závěry obecnějšího charakteru.⁶¹

Podíváme-li se na nabídku kurzů v dalším vzdělávání ve vzdělávacích institutech jednotlivých krajů, pak většina kurzů je věnována oblasti počítačové gramotnosti, jazykovému vzdělávání a legislativním otázkám. Nízká pozornost je věnována specifickým oblastem, v nichž nacházíme kritické momenty v práci učitele, jako je např. sestavování individuálního vzdělávacího plánu pro konkrétní předmět, výuka a hodnocení podle tohoto plánu, metody hodnocení jako součást motivace dítěte, tvorba pozitivního sociálního klimatu, diagnostická práce s chybou žáka.

Pro názornost je v následujícím textu předložena analýza struktury vzdělávacích programů nabízených Vzdělávacím institutem Středočeského kraje za období září 2010 – září 2011 (bez měsíců červenec a srpen, kdy středisko žádné vzdělávací programy nenabízí).

Mezi nejfrekventovanější nabídky patří kurzy zaměřené na:

- podporu čtenářské gramotnosti (12%);
- podporu rozvíjení tvořivosti a využití různých výtvarných technik ve výuce (9%);
- jazykové vzdělávání (7%);
- metody podpory matematické gramotnosti (6%).

Často je věnována pozornost:

- oblasti školské legislativy (5%);
- zpracování školních vzdělávacích programů (6%);
- sportovním aktivitám (5%).

Prostor je rovněž věnován vzdělávacím programům zaměřeným na:

- podporu komunikativních dovedností (4%)⁶²;

⁶¹ Odlišně je zaměřena nabídka vzdělávacích seminářů v Krajském zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, kde se setkáváme s nabídkou seminářů cíleně orientovanými na aktuální problémy současné pedagogické praxe. Nabídka v tomto krajském zařízení se vymyká obecnému trendu, jenž stojí v popředí kritiky autorky tohoto příspěvku.

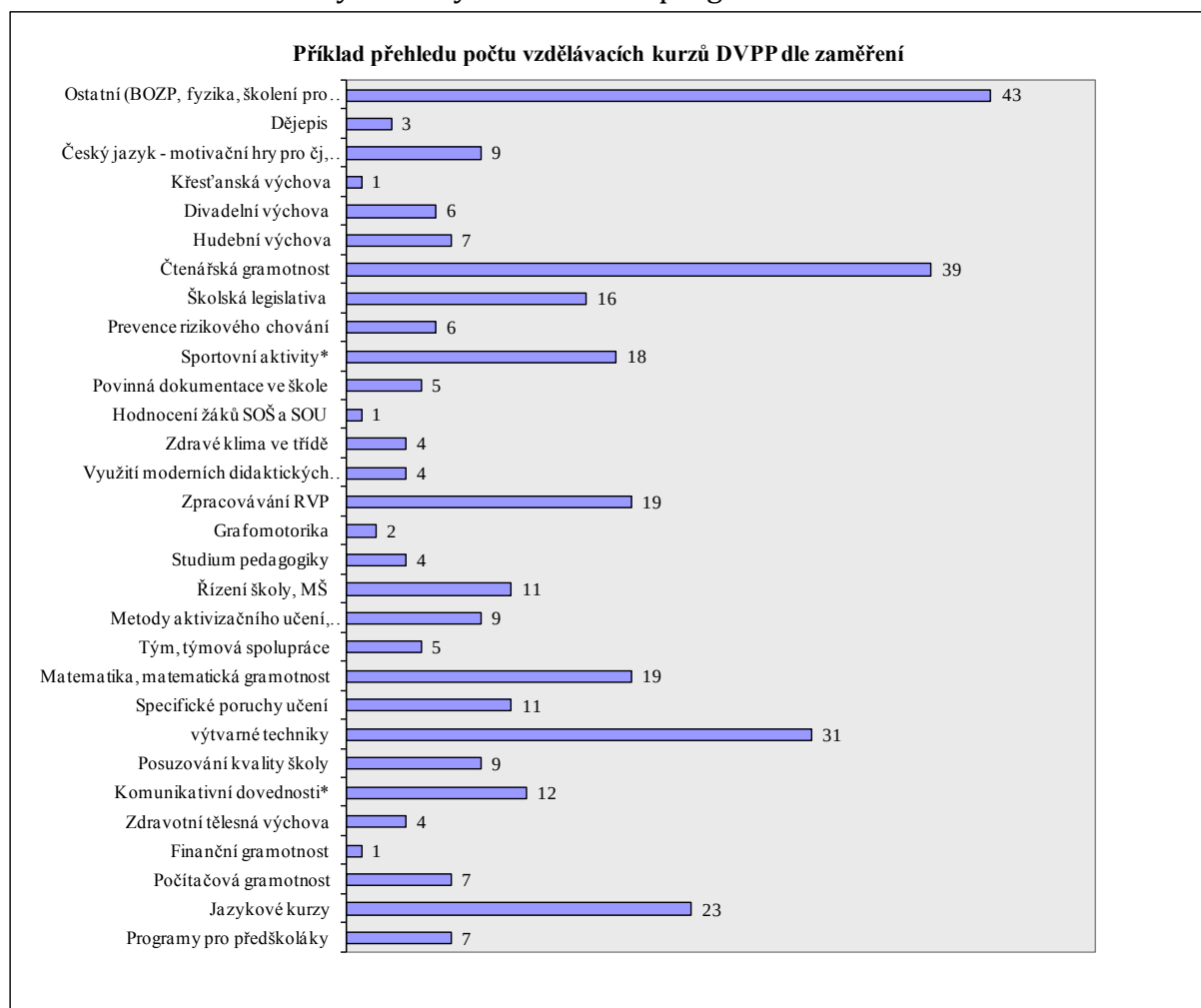
⁶² Z mého pohledu jsou však 4% z celkové nabídky nedostačující, zejména vzhledem k velmi časté zhoršené komunikaci na úrovni učitel - rodič

- řízení školy (3%);
- problematice SPU (3%).

Množství nabídek takto orientovaných kurzů je bohužel nižší, než by praxe potřebovala⁶³.

Následující graf č. 1 ukazuje zastoupení jednotlivých vzdělávacích programů v tomto vzdělávacím institutu.

Graf 1: Přehled struktury nabídky vzdělávacích programů



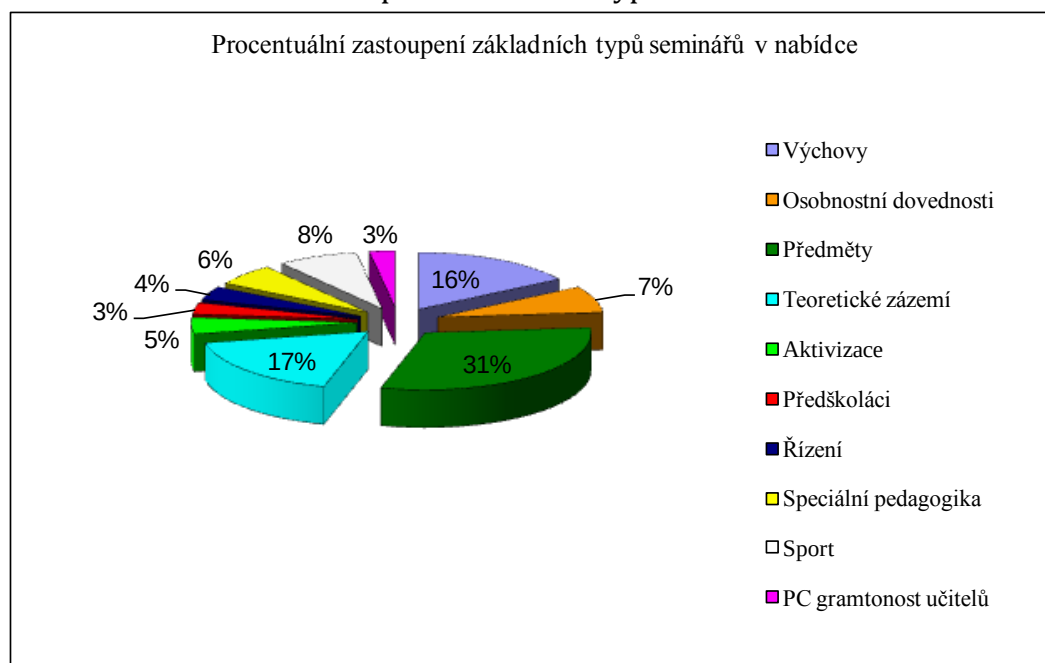
Abychom mohli lépe graficky znázornit oblasti, jimž je věnována v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků častěji pozornost, sloučíme některé typy seminářů do základních oblastí: semináře týkající se různých výchovných předmětů (Výchovy), semináře týkající se předmětů naukových – český jazyk, dějepis, jazyk, matematika, fyzika apod. (Předměty), semináře podporující osobnostní kompetence učitele – např. komunikační dovednosti, týmová spolupráce, podpora pozitivního klima (Osobnostní dovednosti), semináře věnované práci s předškolními dětmi, rozvoji grafomotoriky

⁶³ Viz již výše zmiňovaný nárůst dětí s SPU, rizikovým chováním, potřeba kvalitně pracovat s individuálními vzdělávacími plány.

(Předškoláci), semináře podporující uplatnění nových didaktických metod ve výuce a aktivizační a projektové metody (Aktivizace výuky), semináře věnované teoretickému zázemí výuky – legislativa, zpracování rámcových vzdělávacích programů, posuzování kvality školy, vedení dokumentace (Teoretické zázemí), semináře věnované řízení základních a mateřských škol (Řízení), semináře týkající se sportovních aktivit včetně zaměření na zdravotní tělesnou výchovu (Sport), semináře zaměřené na práci s dětmi s rizikovým chováním, specifickými poruchami učení a prevenci (Speciální pedagogika) a semináře zaměřené na zvýšení počítačové gramotnosti učitelů (PC gramotnost učitelů).

V následujícím grafu č. 2 vidíme procentuální rozložení nabídky vzdělávacích kurzů podle příslušné obecnější kategorie.

Graf 2: Procentuální zastoupení základních typů seminářů v nabídce



Kromě analýzy nabídek vzdělávacích kurzů ve vybraném vzdělávacím zařízení můžeme zaměřit pozornost i na jiná pracoviště. Obecně je zde situace obdobná. Podíváme-li se na nabídky poradenských pracovišť (pedagogicko-psychologických poraden), setkáváme se již s cílenější nabídkou týkající se podpory dětí se specifickými poruchami učení a chování, nabídky různých relaxačních technik, se semináři jógy jako jedné z forem práce s hyperaktivními dětmi⁶⁴, správného využívání individuálních vzdělávacích plánů. Opomenout nelze ani centrální projekty MŠMT, např. zaměřené na podporu prostorové orientace u žáků s poruchami zraku.⁶⁵

⁶⁴ Srov. ŠAUEROVÁ, M. Bojová umění – cesta pro hyperaktivní děti. *Fighters magazine*. č. 3-4, roč. 16, 2011. ISSN 1211-6319.

Srov. NECHLEBOVÁ, E. Jóga. *Fighters magazine*. č. 5-6, roč. 16, 2011. ISSN 1211-6319.

⁶⁵ Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých České republiky. [Http://www.msmt.cz/file/14200](http://www.msmt.cz/file/14200).

Nabídky vzdělávacích programů pro učitele středních škol jsou nejčastěji určeny učitelům středních odborných škol a středních odborných učilišť. Mohou využívat nabídek seminářů pro učitele ZŠ, ale jen v určitých tematických zaměřeních. Sledujeme-li nabídky zaměřené na oblast motivace, projektového vyučování a aktuální problémy prevence rizikového chování (nejčastěji šikanu a adaptační kurzy), jsou typické spíše pro regionální vzdělávací střediska (např. Brno, PPP Tachov, PPP Plzeň – projekt KÁPéZet), zatímco velká vzdělávací střediska (např. Vzdělávací institut Středočeského kraje) se zaměřují převážně na oblast týkající se školních vzdělávacích programů (sestavení, hodnocení apod.). V menší míře se tato střediska věnují rovněž problematice týmové spolupráce, rozvoji kompetencí učitele, rozvoji kompetencí žáků, prevenci rizikového chování (např. projekt Aplikace klíčových kompetencí pro pedagogy ZŠ a SŠ či program Projektové vyučování pro pedagogy ZŠ A SŠ). Ojedinele lze najít nabídky týkající se problematiky integrace znevýhodněných žáků či etiky v práci učitele. Semináře věnované šikaně jsou typicky nabízené spíše metodikům prevence než přímo učitelům. Běžně nejsou vůbec dostupné semináře zaměřené na problematiku specifických poruch učení u žáků středních škol. Semináře zaměřené na diagnostiku v práci učitele na středních školách, stejně jako pro učitele základních škol, také v nabídkách absentují, přestože i učitelé středních škol by měli velmi pečlivě využívat autodiagnostických metod a měli by mít kvalitní možnost v seminářích formou workshopů si své zkušenosti ověřovat.

Podíváme-li se tedy komplexně na nabídku kurzů pro další vzdělávání učitelů, dojdeme k závěru, že v kurzech se zrcadlí všeobecný trend týkající se rozvoje klíčových kompetencí jakýchkoliv zaměstnanců (podpora týmové spolupráce, rozvoj komunikativních dovedností). Co však v nabídce kurzů pro učitele chybí, je specifčnost zaměření těchto seminářů vzhledem k odlišnosti učitelské profese a nerespektování odlišnosti profesního prostředí učitelů⁶⁶ (týmová spolupráce učitelů při současném samostatném vedení žáků různého věku, s nutností respektovat individuální zvláštnosti žáka vyplývající jak z věku, ale i osobnostních zvláštností, různé míry nadání, příp. existence handicapů. Podobně je nutné zvažovat i různé osobnostní charakteristiky učitelů, vyplývající z jejich osobnostního profilu i povahy předmětu, kterému se věnují).

Z analýzy nabídky konkrétního vzdělávacího zařízení i struktury nabídek dalších zařízení na různých úrovních zjišťujeme, že v nabídce vzdělávání pro učitele naprosto absentuje oblast zaměřená na způsoby efektivního hodnocení žáků⁶⁷ a na oblast diagnostiky chyby žáka jako důležitého a nepostradatelného diagnostického nástroje v práci učitele.

V oblasti diagnostiky nebyl za sledované období v konkrétním vzdělávacím zařízení vypsán jediný seminář zaměřený ani na oblast diagnostických metod v práci učitele, ani

⁶⁶ Často se můžeme setkat se semináři zaměřenými na podporu týmové spolupráce, jejichž princip je však přenesen z práce se zaměstnanci např. bankovního sektoru.

⁶⁷ V oblasti hodnocení žáků byl ve Vzdělávacím zařízení Středočeského kraje vypsán a realizován pouze jediný seminář (Hodnocení žáků na SOŠ a SOU).

na oblast autodiagnostiky a jejího významu. Tímto směrem orientovaný seminář nebylo možné dohledat ani v jiných vzdělávacích zařízeních, ani přes webové vyhledávače.

Protože se ve své poradenské praxi setkávám právě s vážnými nedostatky v oblasti práce s chybou žáka, považuji absenci těchto vzdělávacích programů za velký nedostatek v současné nabídce vzdělávacích programů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Nejde přitom jen o učitele jednotlivých předmětů, ale i o výchovné pracovníky, kteří s dětmi realizují řadu zájmových činností a kde diagnostika „chyby“ hraje rovněž důležitou úlohu. Abych doložila nutnost vřadit takto orientované semináře do komplexních nabídek vzdělávacích zařízení, budu věnovat pár slov problematice práce s chybou a důsledkům, které nedostatečná práce s chybou žáka vyvolává jak ve výuce jako takové, tak i při poradenské péči o dítě s výukovými obtížemi.

Diagnostika chyby dítěte jako autoevaluační nástroj učitele

Práce s chybou je důležitým diagnostickým nástrojem v práci učitele. Neustále zdůrazňujeme nutnost kvalitní reflexe a sebereflexe jak na straně žáků, tak na straně učitele. Ale pokud primárně nebudeme vést učitele k vhodnému zacházení s chybou žáka jako s cenným diagnostickým nástrojem, nemůžeme požadovat, aby následná reflexe v obou skupinách byla dostatečně kvalitní.

Jedním z ojedinělých projektů zaměřených na cílenou práci s chybou je např. projekt určený pro pedagogy mateřských a základních škol náhodského regionu týkající se Feuersteinova instrumentálního obohacování.⁶⁸ Tento projekt je realizovaný v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, prioritní osa 1 Počáteční vzdělávání, oblast podpory 1.3. Další vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení.

Cílem projektu je vytvořit regionální pracovní skupinu pedagogů z mateřských a základních škol Náchodska, kteří budou schopni úspěšně metodu aplikovat v praxi – tj., kteří ji pochopí a přijmou nejen jako pedagogický nástroj, nýbrž i jako zcela nový způsob nazírání na proces výuky a vzdělávání vůbec.

Abychom lépe porozuměli nutnosti rozšířit nabídku vzdělávacích kurzů pro učitele v oblasti diagnostické práce s chybou, stručně si ukažme na význam kvalitní práce s chybou žáka. Nemám zde na mysli tak často kladený důraz na zachycení konkrétní opakuji se chyby v konkrétní žakovské skupině, která by pro učitele měla být cenným vodítkem, že v procesu výuky někde vznikla didaktická chyba a následně by měla být

⁶⁸ Metoda prof. Feuersteina přináší pedagogům jedinečný nástroj pro rozvoj kognitivních schopností dětí a žáků, umožňuje naučit je strategiím, které potřebují k třídění a hodnocení informací o sobě i o světě. Základním pilířem metody je tzv. zprostředkované vyučování - angažovaný učitel vede s žákem dialog, zprostředkovává situace, ve kterých se znalost nebo dovednost osvědčí, zprostředkovává význam (proč určitou činnost dělám), zprostředkovává pocit kompetencí, učí pracovat s chybou. Vždy vychází z předpokladu, že dítě má možnost být úspěšné. Tato metoda je využívána mimo jiné i v oblasti speciálně pedagogických náprav. V nabídce vzdělávacích zařízení téměř není k dohledání, patří mezi ojedinělé projekty takto zaměřené. Běžné semináře zaměřené na práci s chybou nejsou dohledatelné.

učitelem odstraněna. Jde mi o charakter individuálních chyb dítěte, které pro nás mohou být velmi cenným vodítkem při diagnostice výukových obtíží, neúspěšnosti dítěte, obtíží v sociálních vztazích, nespokojenosti dítěte, při podezření na možné specifické poruchy učení apod. Mohou nám být varovným signálem⁶⁹, který by měl učitele upozornit na nestandardní situaci, který by měl upozornit na konkrétní obtíž u konkrétního dítěte. V řadě případů by totiž kvalitní práce s individuální chybou žáka vedla rychleji k odstranění či zmírnění obtíží, které mohou přerůst ve vážné problémy, ať už celkovou neschopnost dítěte plnit požadavky daného předmětu, tak v psychosomatické obtíže vyplývající z dlouhodobého neúspěchu.

Kromě podceňování typu chyby ve školní práci je dalším častým jevem, který zároveň s podceněním chyby ve školách souvisí, tlak učitelů na upravenost školní práce. To ve svém důsledku vede k používání zmizíků či přepisovacích per, aby v práci nebyly vidět škrty a práce na první pohled vypadala upraveně a správně. Dítě chyby, které ve školní práci dělá, ihned odstraňuje, čímž se celkově snižuje možnost diagnostiky, neboť učitel nemá možnost typ chyby rozpoznat. Tuto možnost pak následně ztrácí i poradenský psycholog, neboť jsou tato důležitá vodítka odstraněna.

Příklady z praxe

Pro názornost si uveďme příklady z praxe, s nimiž se lze často setkat. Dítě druhé třídy je odesláno učitelem na vyšetření s podezřením na sníženou mentální úroveň, neboť není schopné počítat z hlavy. Celkové vyšetření svědčí o nadprůměrném intelektu, v písemném projevu je dítě pomalejší, velmi pečlivé. Při početních příkladech zapsaných na papíře dítě počítá pomaleji, ale bez obtíží. Vážné problémy vyvstávají při zkoušce opakování číselné řady, dítě si pamatuje jen dvě čísla jdoucí po sobě, dále není schopné úkol plnit. Ve zkouškách zaměřených na koncentraci pozornosti dosahuje dítě velmi nízkého skóre. Při úkolu zaměřeném na počítání z hlavy dělá na první pohled nelogické chyby. Jako příklad si uveďme jeho výpočty: $21 + 36 = 27$, $56 + 15 = 611$. Při písemném rozboru početního postupu dítěte je vidět, jak dítě rozdělí druhého sčítance na desítky a jednotky, ale již s nimi dále nedokáže správně pracovat (k prvnímu sčítanci připočítá část druhého, nikoliv však už desítkovou část sčítance, čímž vznikne uváděný výsledek, případně si sečte desítky v obou sčítancích a připíše jen součet jednotek, místo toho, aby jednotlivé části sečetlo). Při zápisu příkladu však postupuje správně. V tomto případě se pečlivým rozbořem chyby našla příčina špatných výpočtů, v souvislosti s těžkou poruchou koncentrace pozornosti se doporučilo učiteli, aby minimalizoval příklady z paměti či dovolil dítěti, aby si alespoň zapsalo diktovaná čísla na papír.

Obdobnou situaci můžeme zaznamenávat i v oblasti českého jazyka. V rámci diagnostiky specifických poruch učení je velmi důležité vidět, jak dítě pracuje ve škole, jak v domácím prostředí, jak je jeho projev upravený (ve smyslu přirozené úpravy,

⁶⁹ ŠAUEROVÁ, M. "Varovné signály" v diagnostice školní zralosti, Pedagogika, mimořádné číslo, 1996

nikoliv korigované), jaký typ chyby se v projevu objevuje. Dítě vymazáním chyb odstraní chyby v psaní tvrdých a měkkých souhláskách, vyjmenovaných slovech, v koncovkách. Z krátkého diagnostického šetření lze sice udělat závěry, ale sledovat vývoj chybovosti, způsob reakce učitele na chybu, její uchopení a vedení k nápravě je natolik cenným diagnostickým nástrojem, který žádnou jinou metodou nelze nahradit.

V seminářích by bylo velmi důležité věnovat pozornost právě práci s chybou, postupům, jak s diagnostikovanou chybou naložit, jakými metodami vést dítě k odstranění chyby. V této fázi se víceméně přesouváme do oblasti specifických poruch učení, kde se s těmito jevy setkáváme nejčastěji, a do oblasti práce s individuálními vzdělávacími plány. Je nutné poskytnout učitelům dobře dostupné, často realizované praktické semináře, v nichž by měli možnost osvojit si praktické způsoby metod, které doporučují poradenští psychologové, ukázat, jak lze jednoduše vyrobit řadu kompenzačních pomůcek pro nápravu specifických obtíží jak ve školním, tak domácím prostředí.

Často se setkávám na straně pedagogů s argumenty, že mají ve třídách příliš mnoho dětí, že jako poradenští psychologové po učitelích chceme příliš nadstandardní péče. Jaký má ale potom smysl, že věnujeme mnoho hodin kvalitní diagnostice? Jaký smysl má pečlivé vyplnění podkladů pro sestavení individuálního vzdělávacího plánu? Jaký smysl má, že tento plán podepisují jednotliví učitelé, žáci i rodiče? Když ve svém důsledku zjišťujeme, že postup podle plánu není vždy dodržován ani v hlavních bodech.

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že obsahové zaměření sledovaných nabídek vzdělávacích kurzů nereflkuje dostatečně potřeby současné pedagogické praxe. Zkušenosti s hodnocením výstupů řady učitelů ukazují na nutnost směřovat semináře více do oblasti podpory týmové práce se žáky jak v obecném měřítku, tak se zaměřením na individuální odlišnosti daného žáka. Stále je možné se při řešení výukových obtíží žáka setkat s téměř středověkými názory a postoji učitelů (třicetiletá učitelka zašle na sestavený individuální plán pro dítě s diagnostikovanou dyslexií a dysortografií písemně dotaz, zda by nebylo jednodušší, kdyby rodiče daného dítěte, s dobrým ekonomickým zázemím, zakoupili nějaký drahý lék a dítě se rychle vyléčilo - ZŠ Mladá Boleslav; dysortografické dítě dostává nedostatečné známky z výtvarné výchovy, přestože v plánech žádáme o maximální motivaci dítěte - ZŠ Praha 4, ZŠ Česká Lípa, ZŠ Praha 10; dítě s koktáním učitel denně vyvolává a posazuje zpět s nedostatečnou a poznámkami, že je drzé - ZŠ Praha 2). Jistě, ve všech těchto případech žádné další vzdělávání pravděpodobně nepomůže, je to osobnostní nekvalita příslušného učitele. Nechci však tvrdit, že neexistují učitelé, kteří dokážou se svými žáky zázraky. Ale bohužel při práci s problémovými žáky vidím bohužel častěji ty typy učitelů, kteří řešení problému spíše blokují. Tam, kde učitel řešení takové situace napomáhá sám a aktivně, se totiž dítě ani do poradenské péče dostat díky vhodnému přístupu učitele nemusí. I tak jsem

přesvědčená, že širší nabídky vzdělávacích programů, více zaměřené na jednotlivé úseky pedagogické práce (od využití aktivizujících metod při výuce přes rozvoj komunikativních dovedností s rodiči žáků, s problémovými žáky, diagnostické postupy v práci učitele včetně zaměření pozornosti na diagnostiku chyby, metody utváření postojů ke společenským hodnotám až po důraz na kvalitně a efektivně prováděnou zpětnou vazbu, vedení dětí k reflexi a sebereflexi) mají svůj význam a v praxi pomohou právě těm učitelům, kteří mají aktivní zájem o vzájemnost v pedagogickém procesu, kteří mají zájem řešit pedagogickou situaci individuálně a s pozitivním naladěním.

Literatura

DARLING-HAMMOND, L. Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. In: *Educational Policy Analysis Archives*, roč. 8, číslo 1, 2000. 44 str. ISSN 1068-2341. Dostupný z www <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>>.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

ŠAUEROVÁ, M. "Varovné signály" v diagnostice školní zralosti, *Pedagogika*, mimořádné číslo, 1996.

ŠAUEROVÁ, M. Bojová umění – cesta pro hyperaktivní děti. *Figher's magazine*. č. 3-4, roč. 16, 2011. ISSN 1211-6319.

NECHLEBOVÁ, E. Jóga. *Fithers' magazine*. č. 5-6, roč. 16, 2011. ISSN 1211-6319.

Kompetence absolventů Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně na trhu práce

Competence of Institute of lifelong learning Mendel University in Brno graduates on the work market

Jana Stehlíková⁷⁰

Abstrakt

Příspěvek seznamuje s parciálními výsledky vědecko-výzkumného projektu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, který byl zaměřen na celkové posouzení uplatnění absolventů ICV MENDELU na trhu práce. Je zde hodnocena především úroveň kompetencí, s nimiž absolventi na trh práce vstupují. Dále jsou diskutovány kompetence, které dle zaměstnavatelů nabudou v budoucnosti na významu. Získaná data jsou interpretována a diskutována v kontextu analogických výzkumů realizovaných v českém prostředí.

Klíčová slova

Klíčové kompetence, profesní kompetence, schopnost, absolvent, Institut celoživotního vzdělávání, zaměstnavatel, trh práce

Abstract

The paper gets acquainted with partial outcomes of a research project, which was done on Institute of Lifelong Learning at Mendel University in Brno. The project was focused on a whole evaluation assert of ILL MENDELU graduates on the work market. The competence level, which graduates enter to the work market with, is especially assessed. Furthermore, competences that will become more important in future are also discussed. Gained data are interpreted and discussed in the context of analogous researches, realized in Czech environment.

Key words

Key competences, professional competences, ability, graduate, Institute of lifelong learning, employer, work market

⁷⁰ Ing. Bc. Jana Stehlíková, e-mail: jana.stehlikova@mendelu.cz, Ústav sociálních věd ICV MENDELU v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 774 841 485

Trh práce je místem, kde dochází ke střetu poptávky po pracovní síle s její nabídkou, a tedy i ke konfrontaci požadavků a nároků zaměstnavatelské sféry se skutečným charakterem a kvalitou disponibilní pracovní síly (Kalousková, Vojtěch, 2008). Mladí lidé vstupují do pracovního života vybaveni kompetencemi a znalostmi, které je nezbytné dále rozvíjet v závislosti na konkrétním pracovním uplatnění a přizpůsobovat požadavkům jednotlivých zaměstnavatelů.

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).

Kompetence, kterými pracovníci a uchazeči o zaměstnání v různé míře disponují, lze dle Kalouskové (2007) rozdělit na profesní a klíčové. Profesní kompetence jsou úzce svázány s konkrétní odborností a jejich zvládnutí umožňuje, případně usnadňuje výkon určitých profesí či povolání.

Klíčové (přenositelné) kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které se jeví jako nezbytné pro zdárné uplatnění nejenom na trhu práce, ale i v běžném životě. Jejich zvládnutí by mělo přispět k větší flexibilitě pracovníků v širokém slova smyslu, tzn. k jejich schopnosti vykonávat rozličné odborné úkoly nebo měnit bez větších problémů různé profese, a napomáhat harmonizovat schopnosti pracovníků a požadavků kladených ze strany zaměstnavatele.

Při přijímání nových pracovníků hodnotí firmy kromě celkové úrovně vzdělání a délky praxe právě také úroveň kompetencí (profesních a klíčových), s nimiž kandidáti na trh práce vstupují.

Kalousková a Vojtěch (2008) dále uvádějí, že se nároky zaměstnavatelů na jednotlivé kompetence často odvíjejí od konkrétní pracovní pozice, celkově (tzn. bez ohledu na velikost či odvětví firmy) je možné říci, že zaměstnavatelé pouze mírně preferují profesní dovednosti oproti dovednostem klíčovým (tzn. že pokud mají rozdělit 100 % mezi tyto dva typy dovedností, pak v průměru přisuzují 51,5 % profesním kompetencím a 48,5 % kompetencím klíčovým v sekundárním sektoru, 51,9 % a 48,1 % v terciárním sektoru, 54,6 % a 45,3 % v kvartérním sektoru). Jde o poměrně důležité zjištění, že zaměstnavatelé si uvědomují důležitost klíčových dovedností, které považují za srovnatelné s profesními dovednostmi.

Pořadí klíčových kompetencí, které mají vliv na přijetí či odmítnutí absolventa, je dle Kalouskové a Vojtěcha (2008) v jednotlivých sektorech do určité míry odlišné. Například

na znalost jazyků je kladen větší důraz v sekundárním a terciárním sektoru než v kvartéru. Naopak komunikační schopnosti jsou důležitější spíše pro terciér a kvartér; v sekundárním sektoru figurují až na jednom z dalších míst žebříčku důležitosti. Ve všech sektorech bývají absolventi hodnoceni také podle zručnosti v práci s výpočetní technikou, adaptability a flexibility; důležitý je rovněž zájem o práci a chuť pracovat; zejména sekundární sektor pak klade důraz i na předchozí praxi, tzn. praxi absolvovanou během studia.

Cíl

Předkládaný příspěvek si klade za cíl seznámit s dílčími výsledky empirického šetření, jehož záměrem bylo zjistit subjektivní hodnocení důležitosti vybraných kompetencí absolventů studijních programů a kurzů Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně jejich zaměstnavateli. Dále se článek snaží vymezit kompetence, které podle názoru institucí majících zkušenosti se zaměstnáváním těchto absolventů získají v budoucnosti na významu. Tím budou poskytnuta východiska pro komparaci s relevantními výzkumy realizovanými v českém prostředí a přispějeme k probíhající diskuzi o zefektivňování studijních programů a vzdělávacích kurzů.

Materiál a metody

Empirické šetření bylo realizováno v letech 2009 a 2010 s využitím metody dotazování. Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník, který obsahoval 18 převážně uzavřených otázek. Osloveni byli zaměstnavatelé z celé České republiky, kteří by byli vhodní pro zaměstnávání absolventů studijních programů nebo kurzů Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Vrátilo se celkem 273 plně vyplněných dotazníků, jehož vzorek je opravdu pestrý. Mezi firmami převažovaly státní organizace (např. státní podniky, příspěvkové a rozpočtové organizace) – 61,5 %, dále pak společnosti s ručením omezeným – 12,5 % a akciové společnosti – 10,2 %. V menší míře byli zastoupeni také živnostníci, družstevní společnosti a ostatní obchodní společnosti. Nejčastěji se v průzkumu vyskytovaly firmy spíše menší, a to od 6 do 50 pracovníků ve více než 50 % a společnosti mezi 51 a 250 zaměstnanci – 25 %. Společnosti do 5 pracovníků a nad 251 pracovníků byly zastoupeny spíše zřídka.

Co se týče zaměření firem, většinou korespondovalo se studijními programy a kurzy Institutu celoživotního vzdělávání. Nejčastější byly zastoupeny instituce z oblasti veřejné správy (46 %), dále pak vzdělávací instituce (15 %) a zemědělské a lesnické podniky (11 %).

Výsledky a diskuse

V roce 2010 byl rozeslán dotazník týkající se uplatnění absolventů ICV na trhu práce zaměstnavatelům z celé České republiky. Vedle obecných dotazů týkajících se požadavků na své budoucí zaměstnance se měly firmy také vyjadřovat ke konkrétním zkušenostem s absolventy kurzů a studijních programů ICV MENDELU. Velice častou jsou v dnešních dnech diskutovány klíčové kompetence v návaznosti na profil absolventa vysoké školy, proto jsme se v průzkumu zaměřili nejvíce na ně. Jsou zde zmíněny pouze dvě dílčí části průzkumného šetření, a to hodnocení stavu kompetencí u absolventů ICV a poté výčet kompetencí, které v budoucnosti nabudou na významu.

Úroveň klíčových kompetencí absolventů ICV dle jejich zaměstnavatelů

Absolventi Mendelovy univerzity v Brně jsou nejlépe hodnoceni v **používání výpočetní techniky**. Dle Kalouskové a Vojtěcha (2008) je dovednost práce s počítačem stěžejní pro 10 % firem pohybujících se v terciérním sektoru, který nejčastěji zaměstnává tyto absolventy.

Další často zmiňovanou a kladně hodnocenou kompetencí pak byla **zběhllost ve vlastním oboru**. Důležitost této kompetence potvrzuje i studie Kouckého a Zelenky (2009), podle nichž se od absolventů vysokých škol stále více očekává, že se stanou experty v daném oboru práce. Odborné znalosti a dovednosti jsou rovněž klíčovými kritérii při výběru pracovníků zaměstnavateli (srov. Šťastnová et al., 2008).

Dále mají absolventi dobrou **schopnost učit se** a oplývají **ochotou k dalšímu vzdělávání**. Právě ochota k dalšímu vzdělávání a následná schopnost naučit se něco pro svou současnou pracovní pozici je jedním z nejmarkantnějších kritérií, které rozhodují o přijetí nebo nepřijetí budoucího zaměstnance pro 17 % českých firem (Kalousková a kol., 2007).

Naopak negativně je u absolventů ICV MENDELU vnímána kompetence **schopnost objasnit význam ostatním, umění převzít odpovědnost a orientace v oborové legislativě**. Zaměstnavatelé často požadují odklon výuky od memorování značného množství encyklopedických znalostí směrem k získávání základních obecných znalostí a všeobecného přehledu a především pak ke schopnosti pracovat s informacemi, tzn. samostatně je vyhledávat, zpracovávat a využívat, vyhodnocovat, zobecňovat, nacházet v nich souvislosti. Důležité je, aby studenti měli možnost diskutovat a konfrontovat názory.

Zcela nejhůře jsou na tom absolventi ve **znalosti cizích jazyků**. Právě poslední zmiňovaná znalost cizího jazyka, kterou absolventi Institutu celoživotního vzdělávání ovládají nejméně, však většinou rozhoduje o úspěchu při hledání pracovního místa. Například studie Uplatnitelnost absolventů škol v podnicích a organizacích Moravskoslezského kraje (2008) označuje znalost cizích jazyků za třetí největší výhodu,

kteřé by absolventi mohli využít při hledání pracovního místa. Důležitější už je pouze znalost nových teoretických poznatků a zkušenosti s nejmodernějšími technologiemi. Studie ještě dodává, že znalost cizího jazyka je všeobecně na VŠ málo rozvíjena a absolventi SŠ opouštějí školu s nízkou znalostí jazyka. Tato znalost byla nejčastěji označována jako nedostatečná (28,9 %), špatná pak v 23,5 % případů.

Tabulka 1: Odhadnutá úroveň znalostí absolventů studijních programů a kurzů Mendelovy univerzity v Brně

Schopnost	Průměrná známka
Používání výpočetní techniky	1,7
Zběhlost ve vlastním oboru	1,9
Schopnost učit se	1,9
Ochota k dalšímu vzdělávání	2
Komunikační schopnosti	2,1
Orientace v informačních zdrojích	2,1
Schopnost rozhodovat se	2,26
Adaptabilita a flexibilita	2,3
Schopnost týmové práce	2,3
Prezentační dovednosti	2,3
Schopnost řešit problém	2,31
Umění převzít odpovědnost	2,4
Orientace v oborové legislativě	2,4
Schopnost objasnit význam ostatním	2,5
Znalost cizího jazyka	2,6

Zdroj: vlastní data

V další části dotazníku měli zaměstnavatelé možnost uvést nějaké další kompetence, které jsou pro ně důležité a postrádali je ve výčtu předchozích kompetencí. Často byla zmiňována kreativita, nadšení a cit pro práci, dále také samostatnost, organizační schopnosti, všestrannost, empatie, etika a pracovní morálka.

Vymezení kompetencí, které v budoucnosti nabudou na významu

Jak se dalo očekávat z předchozí otázky, zaměstnavatelé očekávají další nárůst poptávky po absolventech disponujících znalostí alespoň jednoho světového jazyka. Velké četnosti odpovědí dosáhla také schopnost řešit problém a zběhlost ve vlastním oboru. Stále širší využití počítačových technologií kopíruje předpokládané zvyšování používání výpočetních technologií. Nejméně dle názorů respondentů poroste poptávka po prezentačních dovednostech a s ní související schopnosti objasnit význam ostatním.

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 zběhlosti v cizích jazycích, což koresponduje s anticipací zaměstnavatelů v našem šetření. Na druhé místo zaměstnavatelé zařadili zběhlost v používání výpočetní techniky. Této skutečnosti respondenti přikládali i v našem případě spíše vyšší význam. Na třetím místě následuje ochota učit se, na čtvrtém zběhlost v zacházení s informacemi a na pátém místě adaptabilita a flexibilita.

Lze tedy konstatovat, že žádné markantnější difference u zaměstnavatelů v případě klíčových kompetencí nezaznamenáváme.

Tabulka 2: Seznam kompetencí, které dle zaměstnavatelů nabudou v budoucnosti na významu

Schopnost	četnost
Znalost cizího jazyka	118
Schopnost řešit problém	102
Zběhlost ve vlastním oboru	91
Používání výpočetní techniky	83
Schopnost rozhodovat se	68
Umění převzít odpovědnost	67
Schopnost týmové práce	64
Orientace v informačních zdrojích	60
Ochota k dalšímu vzdělávání	57
Adaptabilita a flexibilita	56
Komunikační schopnosti	53
Orientace v oborové legislativě	51
Schopnost učit se	40
Schopnost objasnit význam ostatním	22
Prezentační dovednosti	22

Zdroj: vlastní data

Závěr

V uplynulých letech provedl Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně průzkum zaměřený na stav klíčových kompetencí svých absolventů. Oslovena byla široká škála zaměstnavatelů.

Při interpretaci dat jsme došli k závěrům téměř shodným s obdobnými empirickými studiemi (srov. Kalousková, Vojtěch, 2008). Absolventi vstupující na trh práce jsou vybaveni kvalitními teoretickými poznatky a umí pracovat s nejmodernějšími technologiemi, včetně počítačů. Právě zběhlost v práci s počítačem patřila při

posuzování kompetencí absolventů k nejlépe hodnoceným. Studenti ICV jsou dále ceněni pro zběhlost ve vlastním oboru a ochotu dále na sobě pracovat a vzdělávat se.

Velký potenciál existuje ještě ve znalosti cizích jazyků, která by měla být u studentů dále rozvíjena, a to také proto, že patří mezi jednu z nejdůležitějších kompetencí, která ještě v budoucnosti nabude na významu.

Na závěr lze tedy říci, že absolventi ICV MENDELU kopírují požadavky a očekávání trhu v práci a měli by využívat každé mezery, která se na trhu vyskytne pro svou širší uplatnitelnost v praxi.

Literatura

Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení (ERK). Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2009. 15 s. ISBN 978-92-79-08470-6.

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.

KOUCKÝ, J., ZELENKA, M. *Uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce: expertní studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009b. 37 s.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.

ŠŤASTNOVÁ, P., et al. *Potřeby zaměstnavatelů z pohledu analýzy inzertní nabídky zaměstnání a názorů pracovníků personálních agentur*. Praha: NÚOV, 2008. 88 s.

Uplatnitelnost absolventů škol v podnicích a organizacích v Moravskoslezském kraji [online]. Ostrava: Technická univerzita v Ostravě, 2008 [cit. 2011-06-30]. Dostupné z WWW: <<http://resa.rza.cz/www/file.php?id=72>>.

Koučink pro vedoucí pracovníky VFU a MENDELU

Coaching for managers of VFU and MENDELU

Mirko Treu⁷¹, Jana Čihounková⁷²

Abstrakt

Příspěvek seznamuje čtenáře s koučováním a vzděláváním v oblasti koučování, které je pracovníkům Veterinární a farmaceutické univerzity Brno a Mendelovy univerzity v Brně v rámci projektu OP VK s názvem Inovativní systém přípravy pracovníků ve výzkumu a vývoji nabízeno. Shrnuje také vybrané výsledky dotazníkového šetření mapujícího názory pracovníků univerzit na koučování v prostředí vysokých škol a jejich hodnocení absolvovaného vzdělávání v této oblasti.

Klíčová slova

Koučink, vedoucí pracovník, vzdělávání

Abstract

The paper informs readers with the coaching and training in coaching to the employees of University of Veterinary and Pharmaceutical Sciences Brno and Mendel University in Brno in the project called Innovative system for staff in research and development offered. It summarizes the selected results of the survey mapping opinions on coaching staff at universities in the environment of universities and their evaluation of completed education in this area.

Key words

Coaching, manager, education

Od roku 2009 je Veterinární a farmaceutická univerzita Brno (VFU) společně s Mendelovou univerzitou v Brně (MENDELU) řešitelem projektu OP VK s názvem Inovativní systém přípravy pracovníků ve výzkumu a vývoji. Jednou z klíčových aktivit projektu je Vyrovnání manažerského hendikepu pracovníků vědy a výzkumu, jejímž

⁷¹ MVDr. Mirko Treu, CSc., e-mail: treum@vfu.cz, Institut celoživotního vzdělávání a informatiky, Palackého 1-3, 612 42 Brno, tel.: 541 562 090

⁷² PhDr. Jana Čihounková, e-mail: cihounkova@mail.muni.cz, Fakulta sociálních studií Masarykova univerzita, Joštova 10, 602 00, tel.: 777 64 98 78

dílčím cílem je nabídnout vedoucím pracovníkům univerzit koučování – jednak jako metodu jejich vlastního osobnostního a profesního rozvoje, jednak jako další nástroj a metodu vedení lidí v rámci jejich pracovních či projektových týmů. V rámci projektu mají pracovníci obou univerzit k dispozici certifikovaného profesionálního kouče, s nímž mohou absolvovat individuální koučovací sezení zaměřené na řešení jejich aktuálních témat či problémů, nebo se mohou účastnit seminářů o koučování. V rámci celkem čtyř na sebe navazujících interaktivních seminářů jsou účastníci seznámeni s koučováním, jeho základními principy a metodami, osvojí si základní znalosti a dovednosti potřebné k tomu, aby sami byli schopni koučovací přístup v rámci svojí práce používat.

Cíl

Cílem příspěvku je seznámit čtenáře s koučováním a vzděláváním v oblasti koučování, které probíhají na Veterinární a farmaceutické univerzitě Brno a Mendelově univerzitě v Brně jako dílčí část klíčové aktivity Vyrovnání manažerského hendikepu pracovníků vědy a výzkumu v rámci projektu Inovativní systém přípravy pracovníků ve výzkumu a vývoji, dále potom s výsledky dotazníkového šetření mapujícího názory účastníků na koučování v prostředí vysokých škol a jejich hodnocení absolvovaného vzdělávání v této oblasti.

Materiál a metody

Metodou použitou v rámci dotazníkového šetření byl anonymní dotazník o celkem 15 otázkách, z nichž první dvě byly identifikační (pohlaví, škola a fakulta). V dotazníku byly kombinovány otázky vyžadující po respondentech volnou formu odpovědi (celkem 7 otázek), na zbylých 6 otázkách odpovídali respondenti pomocí pětibodové škály. Získaná data byla vyhodnocena pomocí převážně deskriptivních statistických metod.

Výsledky a diskuse

Koučink na VFU

Koučink je moderní metoda rozvoje a vedení, která uvolňuje potenciál člověka a maximalizuje tak jeho výkon (Gallwey, 2004). Česká asociace koučů definuje koučování jako proces kontinuální podpory klienta při stanovování a dosahování jeho vlastních profesních i osobních cílů, který vede k trvalému zvyšování kompetence klienta. Můžeme jej vymezit také jako vztah mezi dvěma rovnocennými partnery založený na vzájemné důvěře, otevřenosti a upřímnosti. Jedná se v zásadě o specifickou péči o člověka, jeho úspěšnost a růst v profesním i osobním životě.

Základní metodou koučinku je vedení správně pokládanými koučovacími otázkami. Tím, že se ptáme a nementorujeme, vyvoláváme u koučovaného zájem, motivujeme ho

k hledání a objevování vlastního řešení. Cílem koučování je tedy dovést koučovaného k tomu, aby si sám odpověděl, poznal lépe sám sebe i své okolí, stanovil svou vizi budoucnosti, odvodil z ní cíle a pak je začal krok za krokem uskutečňovat.

Koučování je velice efektivní metodou rozvoje a vedení lidí, proto je stále více využíváno nejen jednotlivci, ale i firmami, které ji implementují do svých firemních kultur. Koučink může mít mnoho podob – od individuálního koučování externím koučem až po koučování týmů vedoucím pracovníkem. I když každá z těchto variant má svá určitá specifika, základní přístup klidem, vzájemná důvěra a otevřená a jasná komunikace bez manipulace je to, co zůstává vždy stejné a všechny spojuje.

Od března do června 2011 proběhly na VFU celkem čtyři semináře o koučování. Obsahem prvního v nich bylo základní seznámení účastníků s tím, co to koučink je, jaké jsou jeho principy a možnosti využití. V navazujících seminářích si pak účastníci sami na sobě vyzkoušeli efekt sebekoučování, byly jim představeny základní nástroje koučinku a v malých skupinkách si postupně osvojovali dovednost tyto nástroje používat. Ve stejné době proběhlo také celkem 17 individuálních koučovacích sezení, z toho některá s účastníky seminářů, jiná s pracovníky, kteří se jich neúčastnili.

Popis vzorku

Prvního semináře s názvem Koučování: moderní metoda vedení a rozvoje lidí se zúčastnilo ve dvou bězích celkem 40 účastníků. Zpětnovazebné hodnotící dotazníky se nám zpětně podařilo získat od 32 z nich, návratnost tedy byla 80%. Většinu respondentů (celkem 21, tj. cca 66 %) tvořili zaměstnanci Mendelovy univerzity v Brně a polovinu (50 %) respondentů zaměstnanci Provozně ekonomické fakulty MENDELU. Mezi respondenty převažovaly ženy (celkem 17, tj. 53 %) a 11 respondentů také již kromě prvního semináře absolvovala další navazující vzdělávání v koučování. Podrobnější popis vzorku respondentů obsahují tabulky 1 až 3.

Tabulka 1: Počty respondentů dle univerzit

Univerzita	Počet respondentů	Rel. četnost [%]
MENDELU	21	65,6
VFU	10	31,3
Neuvedeno	1	3,1
Celkem	32	100

Zdroj: vlastní výpočty

Tabulka 2: Počty respondentů dle fakult či součástí VŠ

Univerzita	Fakulta/část	Počet respondentů	Rel. četnost [%]
MENDELU	Provozně ekonomická	16	50,0
	Lesnická a dřevařská	2	6,3
	Agronomická	1	3,1
	Institut celoživotního vzdělávání	1	3,1
	Rektorát	1	3,1
VFU	Fakulta veterinární hygieny a	8	25,0

	ekologie		
	Farmaceutická	1	3,1
Neuvedeno	Neuvedeno	2	6,3
Celkem		32	100,0

Zdroj: vlastní výpočty

Tabulka 3: Počty respondentů dle pohlaví

	Počet respondentů	Rel. četnost [%]
Ženy	17	53,1
Muži	15	46,9
Celkem	32	100,0

Zdroj: vlastní výpočty

Jednou z prvních věcí, která nás v dotazníku zajímala, byl důvod, který přiměl respondenty k účasti na semináři. Otázka vyžadovala volnou formu odpovědi a její vyhodnocení je následující. Téměř všichni respondenti neměli před účastí na semináři žádné, nebo pouze minimální informace o tom, co to koučink je. Předchozí zkušenost – ať už teoretickou nebo z pozice koučovaného uvedli pouze 4 z nich. Nejčastější odpovědi respondentů (17 odpovědí, tj. 53 % odpovědí) byl tedy zájem o toto téma a zájem dozvědět se více informací. Druhou nejpočetnější skupinu tvořili respondenti, jejichž důvod k účasti souvisel s možnostmi uplatnění koučinku v rámci vedení jejich stávajících pracovních týmů (celkem 7 odpovědí, cca 22 %).

Dalšími otevřenými otázkami jsme se respondentů ptali, co se jim na semináři nejvíce líbilo. V tomto případě se mezi odpověďmi nejčastěji objevoval přístup lektorky (15 odpovědí) – příjemné vystupování, pozitivní přístup, pedagogické i odborné kompetence a ochota odpovídat na dotazy. Dále to byly praktické příklady, úkoly, diskuse a zapojení účastníků (9 odpovědí) a srozumitelné a výstižné předání informací (5 odpovědí).

Tím, co ze seminářů respondenti nejvíce využijí, budou prezentované koučovací otázky (9 odpovědí) a model GROW (4 odpovědi), sebekoučování (3 odpovědi) a koučovací přístup k ostatním lidem (2 odpovědi). Mezi tím, co by se mělo na seminářích vylepšit, v 18 případech uvedli respondenti, že nic, neví nebo nechali otázku bez odpovědi. V ostatních odpovědích se objevila lepší informovanost a navigace k místu konání semináře, zkrácení času na skupinové úkoly, zařazení více cvičení a praktického nácviku a požadavek na zkrácení časového odstupu mezi jednotlivými semináři.

Dotazník obsahoval také otázky, na které odpovídali respondenti pomocí pětibodové škály, a jejich výsledky jsou shrnuty v tabulce 4.

Tabulka 4: Hodnocení semináře – otázky s nucenou volbou

Otázka		Varianty odpovědí					Bez odpovědi	Průměr
		1	2	3	4	5		
Jaký je Váš celkový dojem ze semináře?	počet	13	18	1	0	0	0	1,6
	%	40,6	56,3	3,1	0,0	0,0	0,0	-
Jak jste byl spokojen s obsahovou stránkou?	počet	17	15	0	0	0	0	1,5
	%	53,1	46,9	0,0	0,0	0,0	0,0	-

Jak jste byli spokojeni s organizační stránkou?	počet	19	11	1	1	0	0	1,6
	%	59,4	34,4	3,1	3,1	0,0	0,0	-
Jak hodnotíte přínos účasti na semináři pro praxi?	počet	10	11	9	1	0	1	2,1
	%	31,3	34,4	28,1	3,1	0,0	3,1	-
Jak jste byl spokojen s přístupem lektorky/koučky?	počet	28	4	0	0	0	0	1,1
	%	87,5	12,5	0,0	0,0	0,0	0,0	-
Jak jste byl spokojen s podklady k seminářům - prezentace?	počet	24	7	0	1	0	0	1,3
	%	75,0	21,9	0,0	3,1	0,0	0,0	-
Jak jste byl spokojen s podklady k seminářům - text?	počet	24	6	0	0	0	2	1,2
	%	75,0	18,8	0,0	0,0	0,0	6,2	-

Zdroj: vlastní výpočty

S ohledem na tvorbu harmonogramu na příští semestr, ve kterém ještě koučování jako součást výše zmíněného projektu poběží, nás také zajímalo, zda po absolvovaném úvodním semináři mají respondenti zájem o další vzdělávání v oblasti koučování. Od většiny respondentů jsme obdrželi kladnou odpověď (rozhodně ano, ano, spíše ano), viz tabulka 5.

Tabulka 5: Zájem účastníků o další vzdělávání v oblasti koučování

Zájem o další vzdělávání v koučování	Počet odpovědí	Rel. četnost [%]
Ano	26	81,2
Ne	2	6,3
Bez odpovědi	4	12,5
Celkem	32	100,0

Zdroj: vlastní výpočty

Poslední otázkou v dotazníku jsme se pokusili zjistit, jaký je názor respondentů na koučink a jeho místo ve vysokoškolském prostředí. Docela nás překvapilo nejen to, že celkem 23 respondentů (cca 72 %) odpovědělo v tom smyslu, že koučink do vysokoškolského prostředí patří a měl by v něm mít své místo, ale i to, že se ve volných odpovědích respondentů objevovaly i různé další možnosti aplikace koučovacího přístupu na vysokých školách, např. ve vztahu učitel – žák, které v rámci semináře vůbec zmíněny nebyly. 5 respondentů na tuto otázku neodpovědělo a 4 odpovědi vyjadřovali sice názor, že by byl koučink na vysokých školách užitečný, současně ovšem i skepsi k tomu, že by se ho mohlo podařit, vzhledem ke specifickým, kterými se liší akademická sféra od komerční, ve větší míře prosadit.

Závěr

Koučink představuje moderní a efektivní metodu rozvoje a vedení lidí, se kterou se mají možnost pracovníci VFU a MENDELU, díky projektu OP VK s názvem Inovativní systém přípravy pracovníků ve výzkumu a vývoji, blíže seznámit. Ať již formou seminářů o koučování, nebo prostřednictvím individuálních koučovacích sezení. Zpětné vazby získané od účastníků seminářů pomocí anonymního dotazníku nejen hodnotí již

realizované vzdělávání o koučování, ale dokladují také zájem pracovníků univerzit o toto téma a aplikaci koučování do vysokoškolského prostředí. Závěry vyplývající z dotazníkového šetření budou dále zpracovány a prakticky využity v aktivitách týkajících se koučování v následujícím semestru.

Literatura

GALLWEY, W. T. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti. Metoda Inner Game*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 112 s. ISBN 80-7367-009-7.

HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8.

WHITMORE, J. *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. rozšířené vyd. Praha: Management Press, 2007. 185 s. ISBN 978-80-7261-101-0.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Příspěvek je součástí řešení projektu OP VK CZ.1.07/2.3.00/09.0041 Inovativní systém přípravy pracovníků ve výzkumu a vývoji.

Mladí senioři žijí... a vzdělávají se

Young seniors live... and educate the

Mojmír Vážanský⁷³

Abstrakt

Příspěvek nabízí aktuální obraz staršího člověka ve smyslu permanentní práce na sobě. Vrcholná etapa života umožňuje nejen bilancování, ale rozvoj všech sil. Touha po doplnění vzdělání se naplňuje.

Klíčová slova

Kvalita života, sebeobraz, vzdělávání, uspokojení potřeb člověka

Abstract

Post offers up to date picture of an old man in the sense of permanent work on oneself. The climactic phases of life can not only balancing, but the development of all forces. The desire to complete education is being fulfilled.

Key words

Quality of life, self-image, education, satisfaction of human needs

Předložený písemný materiál si klade za cíl nabídnout autorův pohled na problematiku kvality života. Zprostředkovaná vazba na aktuální a potenciální sociální problémy spolu s postupující proměnou věkové struktury nejen střeoevropské populace nutí urychleně hledat adekvátní odpovědi na otázky smysluplného života i starší generace.

Cíl

Vyburcování osob z letargie normálního rytmu života probuzením jejich doposud latentní ochoty k prosazování osobního přínosu do celosvětové polemiky o problémech zkvalitňování nynějšího způsobu života znamená zdánlivě malý úspěch, ale současně

⁷³ PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc. e-mail: mojmir.vazansky@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: +420545135225

splnění dílčího cíle. Na základě bližšího seznámení se s níže uvedenými údaji poskytně eventuelní erupce individuálního souhlasu jedinečnou příležitost k vyjádření osobních myšlenek. Propagace skutečně aktivního prožívání soukromého časového úseku spolu s evidentní orientací na kultivaci všech životních podmínek později nepochybně přispěje k účinné korekci vnímání významu a pozice člověka různého věku ve třetím tisíciletí. Oslovení osob dříve narozených, životně zralejších a zkušenostmi bohatších přináší šanci optimálního vlivu na mladší generaci při výchovných aktivitách v průběhu životních situací. Existující kult mladých v sociálním prostředí k vlastní škodě přehlíží značnou a účinnou roli střední generace a především význam kategorie seniorů.

Materiál a metody

Nabídnutý příspěvek přináší zpřístupnění vybraného souboru informací o prožívání druhé poloviny života starších osob a jejich individuálních attributech v rámci konkrétní společenské konstelace. Pro přiblížení sledované tematiky se nabízely strategie deskripce a explanace (přiměřeného popisu a vysvětlování) dílčích otázek kvality života seniorů. Jako dostatečné zdroje poučení posloužily dostupné materiály v tištěné i elektronické podobě.

Originální postoje ke kvalitě života sotva odhalují pouze vybrané otázky vůči minulosti nebo přítomnosti. Pokaždé se jedná o konkrétně zvolený záměr, naplnění smyslu bádání. V souladu s rozsahem akceptovaného pojetí se vždy uvádí kvalita života člověka jako individua nebo člena dyády (manželský vztah, přátelství, respektive nerovnoměrná relace v pracovním, školním nebo zájmovém prostředí) až skupiny, komunity, společnosti.

Zřetel postižení bytostně vnímaného tematického okruhu a kontext sledované kvality života silně ovlivňuje i osobu autora, který cíleně zaměřuje pozornost na odlišné stránky kvality života. Obecně lze konstatovat, že se k prezentaci interního chápání kvality života vyjadřují představitelé specialistů různých profesí a skupin lidí s rozličnými spektry zájmu o uvedenou problematiku.

Výsledky a diskuse

Pojetí kvality života

V odborné literatuře existuje řada definic kvality života; u žádné však v posledních třiceti letech nedošlo ke všeobecné akceptaci. Podle Z. Kučery (2004, s. 108) zájemce o poučení nalezne na internetovém prohlížeči www.google.com u slovního spojení „kvalita života“ přes 16 milionů odkazů. **Pojem kvalita života** se definuje jako úroveň osobní pohody (*well-being*) spojená se životním stylem a podmínkami, v nichž lidé žijí, jako pocit naplnění nebo uspokojení, pramenící z faktorů vnějšího prostředí. Jiná

přijatelná verze vymezuje kvalitu života jako dostupnost možností, z nichž si člověk může svobodně vybírat při naplňování vlastního života.

Situaci navíc komplikuje fakt, že existují pojmy jako „sociální pohoda“ (*social well-being*), „sociální blahobyt“ (*social welfare*) a „lidský rozvoj“ (*human development*), používané jako ekvivalenty nebo analogické termíny. Na obecné úrovni se kvalita života posuzuje jako evidentní důsledek interakce mnoha různých faktorů. Zejména se jedná o společenské, zdravotní, ekonomické i environmentální podmínky, které kumulativně vzájemně reagují, ovlivňují lidský rozvoj na úrovni jednotlivců i společenství. Subjektivní kvalita života (jako jedna ze dvou zjednodušených dimenzí) se týká lidské emocionality a všeobecné spokojenosti se životem. Objektivní kvalita života představuje hladinu splnění požadavků, které si navíc všímají sociálních a materiálních podmínek života, sociálního statusu a fyzického zdraví. Pro koncept kvality života se za klíčový považuje pocit pohody, který pramení z tělesné, duševní a sociální vyrovnanosti každého jedince. Obecně lze s jistou nadsázkou souhlasit s názorem H. Hnilicové (2004, s. 48) a posuzovat koncept kvality života jako „...kognitivní ohodnocení vlastního života“ týkající se nejen uspokojení v dílčích oblastech života (vztahy, práce, přátelé, finance, volný čas atd.), nýbrž také spokojenosti s celkovou kvalitou života.

Zevrubné studium kvality života prodělává velkolepý rozmach, především v posledních letech. Představuje dosavadní vrchol hledání a identifikace veškerých činitelů, které přispívají k dobrému, smysluplnému životu a iluzornímu pocitu lidského štěstí. Většina badatelů se rovněž zajímá o interakce a vztahy mezi sledovanými faktory. „Ideologický“ důvod pro studium kvalitativních stránek života a jeho nejdůležitější cíl naplňuje podpora a rozvoj životního prostředí, včetně životních podmínek, které lidem umožní prožívat soukromý život optimálním způsobem, v němž naleznou smysl a který si dovedou a mohou plně „užít“ s přítomností požitku, potěšení a radosti.

Jako bazální termíny kvalitního života se chápou mezilidské vztahy, aktivita, přiměřené zdraví a uspokojená potřeba (určitý standard). Za primární sociální jednotku nebo komunitu se považuje rodina, ale kvalitní život i zahrnuje širší chápání prosociability (Křížová, 2005, s. 222). Kvalita života evidentně představuje jedincovo vnímání subjektivní pozice v okolním prostředí v kontextu kultury a hodnotových systémů, v nichž žije, současně i v poměru k privátním cílům, očekáváním, zájmům a životnímu stylu. Kvalita života současně vypovídá o vlivu dřívějšího i aktuálního zdravotního stavu a podmínek na člověka. Předpokládá se, že relace mezi objektivní stránkou kvality života, kterou je možné ideálně ztotožnit se životní úrovní a stavem fyzického zdraví, a subjektivně vnímanou kvalitou života (subjektivním hodnocením) zprostředkovává jedincovo očekávání (významná role aktuálně idealizované představy o sobě samém a vlastním životě).

H. Hnilicová (2005, s. 208-209) se zmiňuje o významu teoretického rámce výzkumných projektů kvality života, vycházejícího z pojetí Centra pro podporu zdraví při torontské univerzitě, kde její odborní pracovníci (Quality of Life Research Unit,

Centre for Health Promotion) navrhli komplexní škálu profilu kvality života. Kvalita života totiž podle kanadských kolegů představuje stupeň, v němž člověk plně využívá veškerých signifikantních možností vlastního života. Možnosti vyplývají z příležitostí a omezení, které každého člověka v životě determinují, a jsou reálným odrazem interakce mezi ním samotným a prostředím. Vícerozměrný model vychází z holistického pojetí kvality života a zahrnuje trojici základních domén a devět dílčích domén. Opravdovou kvalitu života jedince určuje osobní konkrétní význam jednotlivých domén a ve skutečném životě naplňovaný jeho rozsah.

Užívání si života (*enjoyment*) obsahuje zážitek spokojenosti a dosažení určitého naplnění v rozhodujících oblastech života („užívání si dobrého zdraví“). V této souvislosti se uvádí základní životní domény, každá se subdoménami⁷⁴: a/ být (*being – who is one*) jako souhrn osobních charakteristik člověka se subdoménami: fyzické bytí (tělesné zdraví, osobní hygiena, výživa, tělesný pohyb, způsob oblékání, celkový vzhled), psychologické bytí (mentální zdraví a adaptabilita, kognitivní úroveň, pocity a emoce, sebedůvěra, sebeúcta, autoregulace), doplněné spirituálním bytím (osobní hodnoty, standardy chování vůči okolí, přesvědčení, víra); b/ někam patřit, přilnutí (*belonging*), vyjadřující spojení s konkrétním prostředím, také se subdoménami: fyzické sounáležitost (k domovu, pracovišti nebo škole, sousedství, komunitě), užší sociální napojení (k rodině, přátelům, spolupracovníkům, sousedům) a napojení k širšímu prostředí, společnosti (prostřednictvím pracovních příležitostí, přiměřených finančních příjmů, zdravotní péče a sociální služeb, vzdělávacích programů a rekreačních příležitostí, společenských aktivit); c/ o něco usilovat, něčím se stát, realizace (*becoming*) v podobě dosahování osobních cílů, aspirace a zdrojů naděje se skládá: z praktického uskutečňování (domácí činnosti, placená práce a zaměstnání, školní a zájmové aktivity, péče o vlastní zdraví, uspokojování sociálních potřeb), volnočasových aktivit (relaxační činnosti, podporující redukci stresu) a zabezpečení růstu a osobního rozvoje (aktivity podporující udržení nebo zvyšování dosažené úrovně znalostí a dovedností, adaptace na změnu). Rozsah kvality života v uvedených oblastech podmiňuje nejen faktor důležitosti pro jedince, nýbrž také faktor jejich využívání. Skutečnou kvalitu života přitom určuje osobní význam jednotlivých dimenzí a rozsah, v němž u člověka dochází k jejich naplňování ve skutečném životě, což znamená měřítko lidského užívání si života.

R. Veenhoven dokonce na základě dlouholetých zkušeností vypracovala jednoduchý model čtyř kvalit života, který poskytuje přiměřenou představu o vzájemných vazbách mezi kvartetem *životních šancí* (předpoklady), *životních výsledků* (výsledky), *vnějších kvalit* (charakter prostředí, včetně společnosti) a *vnitřních kvalit* (charakteristika individua) – tab. 2. Domnívá se (Veenhoven, 2000, s. 24), že využití veškerých potencialit člověka „... závisí nejen na něm samotném, ale také na podnětnosti životního prostředí, v němž žije a na příležitostech, které se mu naskytanou.“

⁷⁴ Model kvality života rozšířil J. Mareš (2006, s. 16) o další podobory působnosti.

Tabulka 1: Modifikovaný model kvality života

	Vnější kvality života (prostředí)	Vnitřní kvality života (jedinec)
Životní šance, životní příležitosti	Fyzická sounáležitost Sociální sounáležitost Komunitní sounáležitost	Fyzické (somatické) bytí Psychologické bytí Spirituální bytí
Výsledek života, podoba života	Spirituální bytí, chování vůči okolí, duchovní potřeby, víra Praktické usilování: dobrovolná práce	Praktické usilování: snahy ve sféře volného času, péče o osobní rozvoj

Zdroj: podle R. Veenhoven (2000) a J. Mareše (2006, s. 17), upravil autor

Konkrétní poměr mezi životními šancemi a vnější kvalitou života poukazuje na hladinu vhodnosti prostředí pro život, schopnosti přežití (*livability*), všímá si podmínek, životní úrovně a sociálního zabezpečení jedince i skupiny. Uvedený úsek zajímá zejména sociology, ekology i ekonomy. Běžně používané označení environmentální kvalita života (*environmental quality of life*) se někdy propojuje s kvalitou zdraví (*health related enviromental quality of life*). Druhý pojem, který leží v pozornosti pracovníků medicínské sféry a psychologů, upozorňuje na vztah životních příležitostí ke třem složkám životaschopnosti individua (*life-ability*) jako zdatnosti, odolnosti, zručnosti, kapacity zvládání problémů nebo způsobilosti k životu, připravenosti vyrovnávat se s nároky života až ke specifickým termínům účinnosti, působnosti, výkonnosti (*efficacy*), respektive docility (*attainment*), připravenosti učit se na základě minulých zkušeností i nových příležitostí (Kulič, 1992).

Zbývající části si všímají konečného stavu, finálního výsledku individuální životní cesty člověka. Vnější hledisko opouští hranice jedince a zaměřuje se na stanovení míry užitečnosti, výhodnosti a funkčnosti života (*utility of life*), hledá momenty prospěšnosti a možnosti konkrétního osobního příspěvku obohacení vůči ostatním. Evidentně přitahuje pozornost filozofů (s orientací na otázky hodnot, etiky), pedagogických a sociálních pracovníků, teologů. Jako neméně důležitá se jeví poslední rovina, sledující stupeň a porozumění vlastnímu životu (*appreciation of life*), kdy jedinec podrobuje obraz sebe sama hodnocení z hlediska ocenění, pochvaly, uznání, docenění, příznivého přijetí. Profesně zaujatí odborníci se rekrutují ze zdravotnické a psychologické oblasti, ale pozornost na problematiku soustředí i filozofové a teologové. Používají se termíny osobní pohoda (*subjective well-being*), životní spokojenost, štěstí aj.

Za základní faktory nebo komponenty kvality života se považuje (Kučera, 2004, s. 114) tělesné zdraví, osobní bezpečí, finanční a materiální zabezpečení, interpersonální vztahy, participace ve společenství, příležitost k vlastnímu uspokojení a hladina „sebenaplnění“ (seberealizace). V odborné literatuře se opakovaně uvádějí i starší pojetí kvality života, v němž se do popředí dostávají následující domény kvality života (QOL): tělesná a zdravotní pohoda (hmotný blahobyt a finanční zabezpečení, zdraví a osobní bezpečí), mezilidské relace (poměr k dětem, rodičům, sourozencům, přátelům), sociální,

komunální a občanské aktivity (pomoc spojená s povzbuzováním ostatních, účast na lokálních, regionálních i dalších akcích), osobní rozvoj (intelektuální vývoj, porozumění a plánování, profesní kariérní role, tvořivost a originální výraz) a rekreace (kontakt s ostatními, pasivní i aktivní rekreační aktivity, účast na čínorodé zábavě).

Měření objektivní stránky kvality života se realizuje zejména prostřednictvím zvolených indikátorů. Na různých úrovních (místních, regionálních, národních, mezinárodních) umožňují identifikovat stav a trendy vývoje, zprostředkovávat informace o sociálních, demografických, ekonomických, environmentálních a dalších důležitých jevech. Objektivní měření kvality života pomocí vybraných faktorů se soustřeďuje zejména na předpokládané zdroje kvality života. Většinou se předpokládá, že člověk vede kvalitní život tehdy, jestliže se v relativně dobrém zdravotním stavu dožije vysokého věku, s patřičným vzděláním a slušnou životní úrovní, obklopen blízkými lidmi (kteří se mají vzájemně rádi a navzájem si projevují úctu) a zúčastňují se veřejného života.

Jeden z mnoha pokusů vyjádření kvality lidského života (human well-being) představuje nejznámější parametr, tzv. index lidského rozvoje⁷⁵ (*human development index – HDI*). Vypočítává se z řady kategorií faktorů; k základním patří zdraví, úroveň vzdělanosti a hmotná životní úroveň. Lidské zdraví se v současnosti vysvětluje jako průměrná očekávaná délka života při narození, poněvadž uvedený demografický ukazatel zahrnuje negativní i pozitivní vlivy. Úroveň vzdělanosti se všeobecně stanovuje jako podíl gramotného obyvatelstva i jako kombinované zastoupení populace příslušné věkové skupiny, navštěvující školy všech tří stupňů. Hmotnou životní úroveň vymezuje hrubý domácí produkt na osobu v USD, přepočítávaný na rovnost kupní síly. Používá se metodika, v níž se za kritéria příslušného indexu diferencovaně aplikují faktory jako očekávaná délka života při narození (gender), procento lidí, u nichž se stěží očekává přežití 40. roku věku v rozvojových zemích a 60. roku v industrializovaných zemích. Dále se sleduje gramotnost dospělých a snaha o vyšší vzdělání (pohlaví), v rozvojových zemích také funkční gramotnost dospělých.

Pro plné pochopení šíře kvality života je vhodné zmínit se o dalších cílech vedoucích k optimální kvalitě života. Jedná se o tzv. generativní cíle. Generativita⁷⁶ upozorňuje na snahy člověka tvořit něco pro obohacení druhých, dobrovolně pomáhat ostatním (prostřednictvím kreativity, umělecké a vědecké činnosti, zásluhou profesionální i politické aktivity, prosociální činnosti, ochrany prostředí), s vědomím „něco po sobě zanechat“ příštím generacím. Obecně lze v souvislosti s generativními cíli prohlásit, že se lépe žije nejen integrovaným osobnostem, ale též jedincům, v jejichž postoji k ostatním

⁷⁵ Index lidského rozvoje se od roku 1990 každoročně zveřejňuje ve statistické publikaci „Zpráva o lidském rozvoji“ (Human Development Report), vydávané pod záštitou UNDP (United Nations Development Programme). Česká republika podle uvedeného indexu obsadila 36. místo, Slovensko 42., Polsko 44. a Maďarsko 47. místo ze 175 hodnocených zemí světa (Kováč, 2004a, s. 177).

⁷⁶ Generativita, termín známý psychologům zásluhou E. H. Ericksona od roku 1950, vysvětluje úsilí o vytváření něčeho, co přesahuje hranice egocentrických až egoistických zájmů člověka.

členům společnosti lze vystopovat nebo diagnostikovat tvůrčí, kreativní a generativní prvky.

Vzdělávání v období účtování a ohlédnutí za životem

Poslední roky druhé poloviny života přinášejí seniorovi rozdílně dlouhou a náročnou závěrečnou část jeho životní pouti. Často osamělý člověk uprostřed společenství jemu podobných samotářů v duchovní dimenzi, bloudí světem a marně hledá konkrétní maják, světelný bod, který mu nabídne pomocnou ruku pro zajištění odpovídajícího prožití stáří. Životní partner ho většinou předběhl v ukončení životního běhu, zůstává tedy sám, prožívá soukromé ponižující a skličující osamění ve vybraných sociálně rizikových skupinách (Žiaková et al., 2008).

Avšak někteří starší lidé si ještě uchovali dřívější punc kvalitní osobnosti ve smyslu smysluplného prožívání opravdového vyvrcholení života. Pro ostatní se stali strůjci nebo nositeli pozitivního vztahu k zajímavým, líbivým i odmítaným aktuálním otázkám, „lampami stáří“, průvodci na cestě životem. Řídí se kvartetem zásad: *„Neztrácej glanc. Bud' formát. Zachovej si svou důstojnost. Nevzdávej lehce svá přátelství.“* I v závěrečné životní fázi posuzují osobní život jako hodnotu, smysl a dar, který přináší úlevu, podobně jako vědomí lásky, porozumění a potřeby.

S klidem a porozuměním čekají na životní finále. Infikovaní mottem *„Využívej času, neboť dny jsou krátké“* se permanentně rozhlíží, hledají smysluplnou náplň. Jako ideální příležitost vítají možnosti dalšího sebevzdělávání, třeba s přispěním univerzit třetího věku. Setkávají se s novými lidmi, poznávají taje zajímavých oborů lidské činnosti, jsou aktivní, pozorní, nacházejí pomyslné parkety závěrečné etapy na pouti životem. Pomáhají sobě i druhým během cesty za poznáním, při objevování neznámých světů. Jsou ideálním příkladem vstřícnosti, skutečným vzorem, jasnou hvězdou.

Společností mnohdy přehlížení „geronti“ získali nový náboj, povzbuzující a neškodlivý medikament, jedinečnou příležitost k osobnímu rozvoji. Stali se bojovníky s neduhy vlastního organismu a bezprostředního okolí. Filtrem subjektivního úsilí našli originální tvář, objevili dosud latentní možnosti svého já. Poučení pochopili dřívější stinné stránky, strádání i výhry dosavadního života.

Závěr

Relace mezi individuálními možnostmi jedince v disponibilním čase, s vědomím jeho snížených osobních fyzických a psychických možností, často skličujících sociálních, ekonomických, zdravotních a dalších obtíží přináší otevřenou mozaiku dnešního člověka na prahu stáří. Věk a způsob dosavadního přístupu k životu samozřejmě determinuje konkrétní zaujetí odpovědného postoje. Daleko razantněji upozorňuje na význam

osobního přínosu, aktivitu, tvořivost, ochotu střetávat se a vyrovnávat se s příznaky destruktivních změn.

Uspokojení vnitřní touhy až potřeby po vzdělávání v pozdním věku otevírá novou životní kapitolu. Dřívější nutnost návštěvy školních výchovně vzdělávacích zařízení v dětství a mládí vystřídalo soukromé palčivé nutkání najít neznámý a zajímavý svět v různých částech lidského poznání. Kromě subjektivního významu každému zainteresovanému přináší i hřejivý interní pocit drobného vítězství nad vlastní pohodlností nebo schopností překonávat překážky, zvládnout duševní zatížení, překonat svízele, již zapomenutý nápor odlišného druhu úkolů. Motivace samozřejmě hraje zásadní roli. Povinnost vystřídala dobrovolnost, chuť k novému dobíjení „lidské baterky“, zájem o odhalování prozatím cizích životních zákoutí. Někdy se dokonce výrazně starší student stane i příkladem vlastním potomkům nebo blízkému okolí. Objeví málo uvědomované subjektivní předpoklady, získá nadhled, konfrontuje osobní posuzování skutečnosti s jinými frekventanty kurzů, školení, výuky a dalších forem doplňování vzdělání. Postaví se čelem k překážkám, zažije pocity vítězů. Studijní úspěchy přinesou pohlazení na duši, radost, pohodu.

Literatura

- HNILICOVÁ, H. Dopad společenských změn po roce 1989 na kvalitu života v ČR. In HNILICOVÁ, H. (Ed.) *Kvalita života*. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky, 2004, s. 45-57.
- HNILICOVÁ, H. Kvalita života a její význam pro medicínu a zdravotnictví. In PAYNE, J. et al. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005, s. 205-216.
- HNILICOVÁ, H. (Ed.) *Kvalita života*. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky, 2004, s. 45-57. ISBN 80-86625-20-6.
- KOVÁČ, D. Quality of Life: A Mega-Concept of Coming Époque. *Psychology Science*, 2004, roč. 46, příloha 1, s. 176-186. dostupné na www.past-publisher.de
- KŘÍŽOVÁ, E. Kvalita života v kontextu všedního dne. In PAYNE, J. et al. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005, s. 217-233.
- KUČERA, M. Podpora zdraví a kvalita života. In HNILICOVÁ, H. (Ed.) *Kvalita života*. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky, 2004, s. 108-120.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. 242 s. ISBN 80-200-0447-5.
- MAREŠ, J. Problémy s pojetím pojmu *kvalita života* a s jeho definováním. In MAREŠ, J. et al. *Kvalita života u dospívajících I*. Brno: MSD, 2006, s. 11-27.

MAREŠ, J. et al. *Kvalita života u dospívajících I*. Brno: MSD, 2006. 228 s. ISBN 80-86633-65-9.

PAYNE, J. et al. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005. 630 s. ISBN 80-7254-657-0.

VÁŽANSKÝ, M. *Kvalita života starších dospělých a seniorů v kontextu výchovné a sociální pomoci*. Brno: Mendelova univerzita, MDS, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7392-130-9.

VEENHOVEN, R. The Four Qualities of Life. Ordering Concepts and Measures of the Good Life. *Journal of Happiness Studies*, 2000, roč. 1, č. 1, s. 1-39. ISSN 1389-4978.

ŽIAKOVÁ, E. et al. *Osamělost jako sociální a psychologický jav: prežívanie osamelosti vo vybraných sociálne rizikových skupinách*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovské univerzity, 2008. 174 s. ISBN 978-80-8068-731-1.

Certifikace v oboru arboristika

Certification in arboriculture

Barbora Vojáčková⁷⁷, Jaroslav Kolařík⁷⁸

Abstrakt

Provozní bezpečnost dřevin rostoucích v našich městech je stále aktuálnější, s tím souvisí i rozvoj arboristiky a příbuzných oborů zabývajících se péčí a hodnocením stavu stromů. Dynamický vývoj a stále větší zájem o tento relativně mladý obor vyžaduje definici kvalitativní úrovně prováděných prací a zajištění neustálé obnovy a rozvoje znalostí odborných pracovníků. Cílem certifikačního programu Český certifikovaný arborista (dále ČCA), organizovaným Lesnickou a dřevařskou fakultou Mendelovy univerzity v Brně, je zajištění dostatečně velké skupiny odborníků, kteří složením zkoušky před odbornou komisí prokázali svou způsobilost pro jednotlivé úrovně prací v oblasti péče o dřeviny a nadále dokazují svou kompetenci průběžným vzděláváním, případně splněním zkoušky recertifikační. ČCA má nyní dvě úrovně: I. Český certifikovaný arborista (se zaměřením Specialista práce s plošinou a Specialista pro práci stromolezeckou technikou) a II. Konzultant – Český certifikovaný arborista. Celý proces vede k vydání certifikátu, kterým odborní pracovníci mohou prokazovat svou kompetenci pro jednotlivé úkony.

Klíčová slova

Arboristika, certifikace, celoživotní vzdělávání, dřeviny

Abstract

Safety in connection with trees is a current concern in our towns, which provides good opportunity for arboriculture and similar disciplines engaged with tree care and tree assessment. This relatively young profession is in fast progression and is very popular. This brings requirements for qualification of specialists in arboriculture. The main aim of Certificate program "Český certifikovaný arborista - ČCA" (Czech Certified Arborist), running under Faculty of Forestry and Wood Technology of Mendel University in Brno,

¹ Barbora Vojáčková, DiS., e-mail: barbora.vojackova@mendelu.cz, Ústav nauky o dřevě LDF MENDELU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 134 313

² Ing. Jaroslav Kolařík, Ph.D., e-mail: jaroslav.kolarik@mendelu.cz, Ústav nauky o dřevě LDF MENDELU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 134 313

is to provide sufficient specialist database. Certified arborists have to show competence during exam to do quality tree care or tree assessment. Also certified arborists have to keep their qualification standard further by continuous education or passing recertification exam every three years. ČCA is now divided into two levels I. Český certifikovaný arborista (with specialization for work with a platform and for work with tree climbing technique) and II. Konzultant (Consultant) – ČCA. After passing the exam arborists get a certificate issued by Mendel University in Brno which guarantees their professional level.

Key words

Arboriculture, certification, continual education, trees, tree care

Asi není překvapením, že mladý obor musí být nejdříve prosazen a ustálen. Při tomto vývoji nového odvětví také obvykle dochází k častým změnám. Ovšem dalo by se říci, že dynamický vývoj arboristiky v České republice je až výjimečný. Dnešní úroveň péče o dřeviny rostoucí mimo les se pohybuje mezi zeměmi v tomto oboru vyspělými. I přes to jsou zde oblasti, které mají své nedostatky a kde je zcela nezbytné posunout se zase o krok dál. Jednou z takovýchto oblastí je zajištění odborné úrovně pracovníků a jejich průběžné vzdělávání. Cílem programu Český certifikovaný arborista je právě standardizace úrovně vzdělání, která je přijatelná pro péči o dřeviny v městském prostředí.

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je představit certifikační program Český certifikovaný arborista, jehož organizace přešla od roku 2011 pod Lesnickou a dřevařskou fakultu Mendelovy univerzity v Brně. Vznik certifikace je důsledkem dynamického vývoje arboristiky v České republice a představuje další krok v zajištění kvality odborných pracovníků oboru.

Materiál a metody

Arboristika – řešená problematika

Arboristika je obor zabývající se péčí o dřeviny rostoucí mimo les. Ačkoliv je tato definice jasná a jednoduchá, je až překvapivé, kolik odvětví v sobě arboristika zahrnuje. Činnosti spojené s péčí o dřeviny je možné rozdělit na dvě základní: na část čistě praktickou, při které dochází k řezu, výsadbám, ochranně při stavební činnosti a ostatním typům ošetření, a na činnost konzultační, při níž jsou dřeviny a okolí

hodnoceny jak z hlediska jejich stávajícího stavu, tak i perspektivy a stavu okolí. Svými specifiky tento obor zasahuje do několika odvětví, které je nezbytné na různých úrovních znát. Strom samotný je třeba chápat jak ze strany ekofyziologické a biologické, tak i ze strany mechanické (biomechanické). Následně je zde samozřejmě nutné znát techniky řezu, instalace vazeb apod. To vše by mělo být posuzováno jak v kontextu okolí (zde je klíčovým faktorem půda), tak také v souvislosti s ochranou přírody, českou legislativou a historickým aspektem. V neposlední řadě je zde souvislost s velice rychlým posunem v tomto oboru a se stále novými poznatky, které je důležité sledovat a průběžně se vzdělávat.

Sledováním historického vývoje arboristiky a situace, která v České republice nastává nyní, se příspěvek ubírá k začátku certifikačního programu Český certifikovaný arborista. Pro zpracování příspěvku jsou použity především publikované informace a praktické zkušenosti.

Historie vzdělávání v arboristice

I přesto, že arboristika je obor především v České republice mladý, jeho počátky sahají mnohem dále do minulosti. Vzhledem k tomu, že stromy jsou klíčovým prvkem zahradní a krajinné architektury, je možné usuzovat, že historie arboristiky začala už s tvorbou okrasných zahrad a parků. Největší zásluhu na rozvoji tzv. moderní arboristiky má Anglie, kde stromy byly důležitou součástí pozemků a majitelé byli ochotni investovat do jejich údržby. Odtud se péče o dřeviny rozšířila do USA, která se na dlouhou dobu díky vhodným podmínkám pro masivní rozvoj oboru stala jejím centrem.

Klíčovým momentem bylo založení první arboristické organizace International Shade Tree Conference v roce 1924, jenž byla v roce 1975 přejmenována na International Society of Arboriculture - ISA (Kolařík J. a kol., 2003). Význam Mezinárodní arboristické společnosti ISA spočívá, kromě činností zahrnujících podporu výzkumu, publikační činnosti atd., ve vedení programu certifikace arboristů. Program byl zahájen v roce 1992 a nyní více než 25 000 lidí certifikaci úspěšně absolvovalo (International Society of Arboriculture, 2011). Certifikace pořádaná společností ISA má šest možností. Základní úroveň je ISA Certified Arborist a nejvyšší Board-Certified Master Arborist. Každá úroveň má svá specifika, kdy je možné zaměřit se na práci s plošinou, stromolezení, péči o dřeviny ve městech a případně práce pro veřejné služby (International Society of Arboriculture, 2007a). Board-Certified Master Arborist je stupeň zahrnující všechny oblasti konzultační činnosti (International Society of Arboriculture, 2007b).

V Evropě vznikla v roce 1992 Evropská arboristická rada (EAC - European Arboricultural Council) s cílem sjednotit arboristické vzdělávání v rámci Evropy a vytvořit evropský certifikační program. Certifikační program běží ve dvou úrovních European Tree Worker (ETW) a European Tree Technician (ETT) (European Arboriculture Council, 2011).

V České republice se za takový mezník arboristiky dá zřejmě považovat založení Sekce péče o dřeviny, jako jedné ze složek Společnosti pro zahradní a krajinnou tvorbu, o.s. Sekce je členem jak Mezinárodní arboristické společnosti ISA, tak i Evropské arboristické rady EAC.

V oblasti vzdělání byla péče o dřeviny většinou součástí zahradnických či lesnických škol, pokaždé však s důrazem na jiné cílové zájmy a byla tak okrajovým tématem. Výjimkou se stala Střední zahradnická škola Mělník, kde byl v roce 1990 zahájen jednoletý kurz s názvem Komplexní péče o dřeviny. Kurz stále trvá a na výuce se podílejí odborníci z několika nezávislých organizací. Roku 1995 se zde otevřela Vyšší odborná škola zahradnická, která až donedávna jako jediná v ČR poskytovala komplexnější vzdělání v arboristice. Arboristika se vyučovala jako předmět volitelný. Po uzavření dohody s Českou zemědělskou univerzitou v Praze a vytvoření bakalářského studijního programu Zahradnictví byla arboristika zařazena mezi výuku povinnou (Vyšší odborná škola zahradnická a Střední zahradnická škola Mělník, 2011). Velkou měrou k rozvoji péče o dřeviny přispěl svou pedagogickou a publikační činností Ing. František Smýkal, který spolupracoval na zpracování řady norem a studijních materiálů (ČSN 83 9061, 2006).

Zásadním bodem ve vzdělání v oboru arboristiky bylo vytvoření dedikovaného bakalářského studijního programu na Mendelově univerzitě v Brně. V roce 2009 nastoupila první „dvacítká“ studentů a již po dvou letech bylo přijato pro velký zájem přibližně 60 studentů. Ačkoliv byl program otevírán právě pro uspokojení požadavků praxe na odborníky, rostoucí popularita je až překvapující. Také původní plán, kdy měl být studijní program zaměřen čistě na bakalářský stupeň, se nyní mění a v blízké budoucnosti je naplánován stupeň magisterský, který bude zaměřen na problematiku městského lesnictví (Urban Forestry).

Ze soukromého sektoru se na poli vzdělávání podílí společnost Schola Arboricultura, s.r.o., která prostřednictvím kurzů poskytuje možnost získávání nových znalostí v oboru. Společnost poskytuje jedenáct školení zaměřených od řezu keřů, řezu stromů přes dendrologii až po školení o provozní bezpečnosti. Další možnost průběžného vzdělávání je poskytována na konferencích a seminářích. Mezi nevýznamnější patří konference pořádána Společností pro zahradní a krajinnou tvorbu Strom pro život – život pro strom a série odborných seminářů na aktuální témata pořádaná Lesnickou a dřevařskou fakultou Mendelovy univerzity v Brně.

Výsledky a diskuse

Český certifikovaný arborista

I přes rychlý a dynamický vývoj arboristiky dochází k jeho ustálení a zvyšujícímu se tlaku na jeho standardizaci. Prvotní nasazení zaměřené na popularizaci arboristiky

mezi širší veřejností již splnila svůj účel. Nyní se obor dostává k návaznostem, které sebou toto prosazení oboru přináší. Jak již bylo zmíněno, zájemců o práci v oboru je stále více a také zájem o odborníky v oboru dynamicky roste. Velký nárůst sebou přinesly dotace z Evropské unie, státní dotační programy a také zákon o ochraně přírody a krajiny (č. 114/1992 Sb.), který uvádí, že dřeviny rostoucí mimo les jsou chráněné mimo jiné i před poškozováním. Všechny tyto aspekty vyžadují standardizaci v oboru, součástí které je i definice kvalifikačních předpokladů realizátorů jednotlivých prací. Tento nástroj je následně použitelný i např. pro výběrová řízení a popis pracovních povinností odborných zaměstnanců.

Jako první byla s myšlenkou zajistit kvalitu oboru v České republice roku 2001 převzata certifikace Evropský arborista (ETW), která je uznávána v zemích Evropské unie. Tato certifikace probíhá pod záštitou Společnosti pro zahradní krajinnou tvorbu a je zaměřena na práci stromolezeckou technikou. Zájemci musí prokázat své znalosti zahrnující péči o dřeviny, zásady bezpečnosti práce a schopnost bezpečné práce v korunách stromů. Ačkoliv je stromolezení podstatnou součástí arboristiky, je tento obor mnohem širší. A potřebuje tedy i zajištění odbornosti v ostatních oblastech a to především v oblasti konzultační, která se stává klíčovou. Také specifika české legislativy a českých podmínek vyžadují národní certifikaci.

V roce 2006 byl pod garancí Českého svazu ochránců přírody zahájen certifikační program Český certifikovaný arborista (dále Program ČCA). Hlavním cílem tohoto programu bylo a je nastavit a zajistit ověřitelnou odbornou kvalitu pracovníků v arboristice na všech úrovních (LDF MENDELU Brno, 2010). Roku 2011 přešla organizace program pod záštitu Lesnické a dřevařské fakulty Mendelovy univerzity v Brně. Certifikát potvrzující odbornou způsobilost pracovníka je udělen za úspěšné složení zkoušky. Obsah zkoušky je definován Odbornou komisí programu ČCA a je specifikován pro každou úroveň zvlášť. Zároveň je na internetových stránkách programu uveden seznam certifikovaných odborníků.

Program ČCA probíhá ve dvou úrovních. První je Český certifikovaný arborista (dále ČCA). ČCA je definovaný jako odborný pracovník, který provádí základní pěstební opatření na dřevinách rostoucích mimo les. Tato opatření provádí v souladu se svými odbornými znalostmi, s aspekty ochrany přírody a s požadavky bezpečnostních předpisů a norem. První úroveň má dvě nástavbové specializace:

- specialista pro práci stromolezeckou technikou
- specialista pro práci s plošinou.

Evropský arborista ETW je uznáván jako adekvátní pro úroveň Český certifikovaný arborista – specialista pro práci stromolezeckou technikou. Stupeň ČCA – specialista pro práci s plošinou začne být v blízké době organizačně zajišťován.

Druhá úroveň Programu ČCA je Konzultant – Český certifikovaný arborista (dále Konzultant). Náplní práce Konzultanta je poradenská činnost, která je spojená

s ochranou a péčí jednotlivých dřevin rostoucích mimo les. Mezi hlavní činnosti Konzultanta spadá hodnocení dřevin, včetně posouzení jejich stávajícího stavu i stavu po realizaci péstebních opatření. Zhodnocení v sobě zahrnuje složku fyziologickou i biomechanickou. Konzultant musí být schopen také navrhnout péstební a ochranná opatření. Zde je kladen velký důraz především na ochranu stromů při stavební činnosti a návrh technických opatření pro zajištění vhodných stanovištních podmínek. Zároveň během hodnocení, případně návrhu péstebních opatření nesmí být opomíjena složka zachování a podpory biodiverzity. Dalším důležitým bodem je schopnost ocenění dřevin dle metodik používaných v České republice (LDF MENDELU Brno, 2010)

Certifikační zkouška pro Konzultanta se skládá z písemné a praktické části, kdy účastník musí prokázat před zkušební komisí, že je způsobilý k vykonávání činností spojených s úrovní Konzultant – ČCA. To znamená, že musí úspěšně absolvovat test shrnující všechny okruhy (dendrologie, fytopatologie, legislativa, ošetření dřevin, hodnocení dřevin), identifikační zkoušky z dendrologie, hmyzu a dřevokazných hub. Musí také prokázat, že je schopen stanovit hodnotu dřevin dle uznávaných českých metodik, vypočítat stabilitu stromu dle metody WLA (Kolařík J. a kol., 2010) a zpracovat projekt pro ochranu při stavební činnosti. V praktické části pak musí prokázat své znalosti zhodnocením vybraných stromů a praktickou ukázkou jejich ochrany při stavební činnosti. Zkušební komisaři jsou voleni Odbornou komisí programu ČCA a jmenováni děkanem Lesnické a dřevařské fakulty. Pro každou část zkoušky je přítomen odborník na danou oblast.

Certifikace ČCA a Konzultant – ČCA je udělována s platností na tři roky. Certifikovaný arborista si může certifikaci prodloužit doložením dokladů o průběžném vzdělávání v odboru nebo složením zkoušky recertifikační. Mezi uznávané aktivity se řadí absolutorium komplexního vzdělávacího programu, absolutorium odborného předmětu, účast na vědeckých případně odborných konferencích, seminářích a podobně.

Jak již bylo zmíněno, mezi další cíle programu Český certifikovaný arborista je začít s organizací ČCA – specialista pro práci s plošinou a zajistit, aby se stávající stupně certifikace staly standardní součástí pro hodnocení kvality odborných pracovníků v arboristice v České republice.

Kromě organizace programu ČCA Lesnická a dřevařská fakulta ve spolupráci s Agenturou ochrany přírody a krajiny podporuje a podílí se na organizaci vývoje arboristických standardů. Do vývoje arboristických standardů je zapojena široká odborná veřejnost a její organizace je přizpůsobena tomu, aby se při tvorbě na obsahu standardů shodla většina odborníků. Standardy by měly ve výsledku sjednotit základní postupy při péči o stromy a to ve formě stručné a uchopitelné pro rozsáhlé spektrum uživatelů.

Obrázek 1: Logo programu Český certifikovaný arborista



Zdroj: Kancelář Programu ČCA

Závěr

Cílem tohoto příspěvku je představit certifikační program Český certifikovaný arborista. S tím souvisí představení oboru a nastínění situace v České republice, která s tímto specifickým odvětvím souvisí. Při postupném přehledu jednotlivých bodů se pomalu skládá obraz doby, kdy arboristika prošla rychlým vývojem a změnou přístupu k péči o stromy. Nyní se dostává k bodu sjednocení názorů a standardizace. Vzdělání se stává běžnou součástí oboru a je nezbytné nastavit jistou standardní úroveň odborných pracovníků.

Lesnická a dřevařská fakulta Mendelovy univerzity v Brně udělala zásadní krok v posunu arboristiky otevřením nového studijního programu. Pro podporu standardizace a zajištění odborné kvality je organizace programu Český certifikovaný arborista a podíl na vývoji arboristických standardů klíčovým prostředkem. Také zcela zásadní je fakt, že certifikovaní arboristé musí svou certifikaci průběžně obnovovat. Tím dokazují průběžné vzdělávání a sledování, jakým směrem se péče o dřeviny vyvíjí. Právě toto se zdá být u tak rychle se vyvíjejícího oboru zcela zásadní.

Literatura

KOLAŘÍK, J. a kol. *Péče o dřeviny rostoucí mimo les - I.* 2. vyd. Vlašim: ČSOP, 2003. 87 s.: il. – (Metodika Českého svazu ochránců přírody: č. 5) ISBN 80-86327-36-1.

KOLAŘÍK, J. a kol. *Péče o dřeviny rostoucí mimo les - II.* 3. vyd. Vlašim: ČSOP, 2003. 696 s.: il. – (Metodika Českého svazu ochránců přírody: č. 5) ISBN 80-86327-44-2.

ČSN 83 9061. *Technologie vegetačních úprav v krajině – Ochrana stromů, porostů a vegetačních ploch při stavebních pracích*. Praha: Český normalizační institut, 2006. 8 s.

Český certifikovaný arborista [on-line]. [cit. 2011-06-26] <http://arborista.mendelu.cz/>

International Society of Arboriculture [on-line]. [cit. 2011-06-26] <http://isa-arbor.com/>

European Arboricultural Council [on-line]. [cit. 2011-06-26] <http://www.eac-arboriculture.com/en/default.aspx/>

Sekce péče o dřeviny [on-line]. [cit. 2011-06-26] <http://www.arboristka.cz/>

Vyšší odborná škola zahradnická a Střední zahradnická škola Mělník [on-line]. [cit. 2011-06-26] <http://www.zas-me.cz/>

LDF MENDELU Brno. *Status certifikačního programu Český Certifikovaný Arborista* [on-line]. 2010 [cit. 2011-06-26]. Dostupné z http://arborista.mendelu.cz/dokumenty/Status_CCA.pdf

International Society of Arboriculture. *ISA Certified arborist, Handbook/Application* [on-line]. Poslední revize 2007-11a [cit. 2011-06-26]. Dostupné z http://www.isa-arbor.com/certification/resources/cert_Application_CertifiedArborist.pdf

International Society of Arboriculture. *ISA Board certified master arborist, Handbook/Application* [on-line]. Poslední revize 2007-11b [cit. 2011-06-26]. Dostupné z http://www.isa-arbor.com/certification/resources/cert_Application_BCMA.pdf

Význam hodnocení edukační činnosti v organizaci

Importance of educational evaluation activities in the organization

P. Vyleťal, ml.⁷⁹, P. Vyleťal, st.⁸⁰

Abstrakt

Každá organizace (včetně školského typu) a jeho management je odpovědný za výchovný a vzdělanostní rozvoj svých jednotlivých pracovníků. Význam a úloha uvedeného procesu s ohledem na současnou realitu v rámci konkurenceschopnosti vzdělávacích institucí nabývají na důležitosti. Současný trend ve vývoji organizací je zaměřen na tvorbu intelektuálního kapitálu, jehož hlavními cíli jsou znalosti, jako jeho součást. Příspěvek je koncipován formou teoretického diskursu, který poukazuje na některé důležité atributy jmenovaného procesu.

Klíčová slova

Edukační proces, organizace, intelektuální kapitál, celoživotní učení, vzdělávání, výchova

Abstract

Any organization (including school-type organizations) and its management are responsible for education and educational development of its individual employees. The importance and role of this process is gaining importance, according to current realities in the competitive educational institutions. The current trend in organizations' development is focused on creating intellectual capital, whose main goal is knowledge as part of itself. The paper is designed in the form of theoretical discourse, which highlights some important attributes of the appointed process.

Key words

Educational process, organization, intellectual capital, lifelong learning, education

Rozvoj širokého spektra organizací (nevyjímaje vzdělávací instituce) je v průběhu 21. století ovlivňován v celé své šíři nejenom zaváděním a využíváním nových,

⁷⁹ Mgr. Pavel Vyleťal, ml., OSV ICV MENDELU v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, pavel.vyletal@node.mendelu.cz

⁸⁰ Ing. Pavel Vyleťal, st., Fakulta ekonomiky a managementu UO v Brně, Kounicova 65, 613 00 Brno, pavel.vyletal@unob.cz

nejmodernějších technologií a techniky, ale zejména různými inovacemi v kontextu konkurenceschopnosti na trhu (všeobecně). Uvedený proces má určující vliv i na řízení školských zařízení, tzn. na řízení všech jejich činností a aktivit vedoucích k vytyčeným cílům. Jedním z hlavních strategických přístupů přítomnosti je rozvoj tzv. „intelektuálního kapitálu“. S ohledem na uvedené se stává hlavním tématem proces „inovace edukačního přístupu k výchově a vzdělávání všech zainteresovaných pracovníků v organizaci“, včetně hodnocení kvalitativního přínosu jmenovaného procesu pro organizaci jako celek.

Cíl

V kontextu uvedeného si můžeme položit následující otázku: *„Má význam, věnovat se v organizaci (v obecné rovině jakkoliv profesně zaměřené či cíleně, v rámci konference upřesněné, např. školského typu) hodnocení edukační činnosti jednotlivých pracovníků?“*

Příspěvek se pokusí na zmíněné najít odpověď teoretickým diskursem, který je směřován zejména do oblasti řízení školského managementu.

Materiál a metody

Výchozím a stěžejním dokumentem charakterizujícím oblast přístupu k výchově a vzdělávání jedince (společnosti) v současných podmínkách je „Strategie celoživotního učení v České republice“⁸¹, kde se mimo jiné uvádí: *„Základním předpokladem České republiky pro dosažení úspěchu v moderním, dynamicky se rozvíjejícím ekonomickém prostředí není rozsáhlá surovinová základna ani finanční kapitál. Stěžejním pilířem úspěchu je pro Českou republiku zejména schopnost našich obyvatel obstát na globálním, rychle se měnícím trhu práce. V současnosti je naše pracovní síla ceněná především pro svoji kvalifikaci, zručnost, preciznost a schopnost pružně reagovat v nenadálých situacích. Tomuto pozitivnímu vnímání však nesmíme bezmezně podlehout a rezignovat tak na další rozvoj lidských zdrojů v České republice. Zvláštní pozornost musíme věnovat také novým výzvám udržitelného rozvoje a možnostem, které se nám při jejich řešení otevírají především v oblasti celoživotního učení.“*⁸²

Na podkladě jmenované strategie a na základě soustředění získaných teoretických znalostí a seznámení se s problematikou z praxe, kdy budeme usuzovat z dějů, které obklopují zkoumanou oblast (edukační proces) a její subjekty (tj. zaměstnance, manažery, apod.), dojde k vyprofilování odpovědi na výše položenou, zadanou otázku.

⁸¹ Strategie celoživotního učení ČR, schváleno vládou ČR usnesením č. 761/2007. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

⁸² Strategie celoživotního učení ČR s. 5 [on-line]. [cit. 2011-6-19] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf>.

Základní východiska

V souladu se „Strategií celoživotního učení...“ je nezbytné věnovat se všem uváděným souvislostem, které musí či měly by být co nejdříve realizovány v každém socio-ekonomickém objektu (např. školské organizaci) z hlediska jmenovaného procesu.

S eskalací příležitostí celoživotního vzdělávání (např. různých vzdělávacích a specifických kurzů apod.), které jsou nabízeny jak v rámci standardních nabídek formálního (školského) výchovně-vzdělávacího systému, tak ze strany neformálního (mimoškolského) prostředí, dochází kupevňování a zejména k rozvoji výše jmenovaného intelektuálního kapitálu v organizaci. Vyrůstající kvantita a kvalita znalostí a dovedností znamená, že současný manažer (např. ředitel školy) musí daleko více přemýšlet nad kroky, které provádí v rámci řízení organizace (tj. např. při řízení tzv. „osobnostního růstu pracovníků organizace“ a dalších složek řízení, tzv. „lidského kapitálu“). Je nutné, aby uvedené edukační aktivity probíhaly integrovaně v kontextu kultury organizace a v možnostech jednotlivých subjektů managementu (všech pracovníků organizace).

Za uskutečnění, realizaci výše uvedeného je odpovědný management organizace, který má prvořadý vliv na rozvoj všech oblastí v rámci prostředí organizace. Je odpovědný za posilování kompetencí a způsobilostí zainteresovaných pracovníků (tj. všech pracovníků školského zařízení), kteří mají ať již přímý či nepřímý vliv na pozitivní vývoj (růst) organizace ve všech jejích oblastech.

Pro zvládnutí schopnosti hodnotit kvalitativní růst „intelektuálního kapitálu“ organizace je v první řadě nutné se zabývat východisky, tj. výchovou a vzděláním. Bez objasnění východisek by význam hodnocení edukační činnosti nebyl ucelený.

Výchova

Vývoj, kterým prochází každý člověk, můžeme zahrnout pod pojem výchova. Výchova je procesem přeměny, „procesem formace“⁸³ a lze souhlasit s konstatováním Patočky (1996), že „výchova je kulturní formující proces“,⁸⁴ který se odbývá v environmentálním prostředí (např. v rodině, v organizaci apod.). Obecně lze proces výchovy chápat ze dvou pohledů. První pohled jako proces bezděčné, neuvědomělé formace jedince, který se jej účastní po celý svůj život. „Předpokladem celého tohoto procesu je ovšem proměnlivost organismu“⁸⁵, která se projevuje dvojím způsobem, a to po „stránce fyzické a po stránce prožívání“⁸⁶. Druhý pohled, bez kterého se žádná společnost (organizace) nemůže obejít, je, že výchova je uvědomělý řízený proces.

⁸³ PATOČKA, Jan. *Péče o duši*. 1.vyd. Praha: OIKOMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0. s. 385

⁸⁴ Tamtéž, s. 383

⁸⁵ Tamtéž, s. 383

⁸⁶ Tamtéž, s. 383

Výchova jako proces formace, zejména z hlediska „pochodu“ učení (výchovy), není nikdy ukončena, trvá po dobu existence subjektu (vychovávané osobnosti). Zcela vychovaný jedinec neexistuje, je pouze jedinec disponující určitou mírou informací, které jsou v daný okamžik nutné pro jeho existenci v rámci společnosti.

Následně, ve vazbě např. na zvyšující se požadavky organizace, musí vychovávaný subjekt procházet dalším procesem formace, který je odvozován od požadované, očekávané úrovně vzdělání, znalostí a dovedností, které budou přínosné pro organizaci v době budoucí. Touto skutečností se mění přístup k subjektům výchovy, to znamená k těm lidem, kteří budou vychováváni i těm, kdo budou vychovávat. Zároveň se však mění velmi podstatně okolnosti ovlivňující proces výchovy, neboť se mění vztahy mezi lidmi (skupinami lidí), to znamená mezi tím, kdo vychovává a tím, kdo je vychováván.

Objasnění procesu výchovy je úzce provázáno s člověkem (subjektem výchovy). Člověk jako součást společnosti (organizace) ve vzájemné interakci společnost (organizaci) zpětnovazebně ovlivňuje v kontextu převýchovných snah podněcovaných sociálním prostředím organizace (společnosti), které je součástí. Z výše uvedeného pohledu je možné konstatovat, že jaká budou očekávání společnosti (organizace), tak budou i orientovány výchovné snahy organizace, která daného jedince obklopuje a podílí se na jeho výchově (tzv. převýchově k obrazu svému, tj. k svým očekáváním a požadavkům).

Požadavky organizací (společnosti) na výchovu jedince a skupin lidí jsou pro období 21. století nově koncipovány (viz „Strategie celoživotního učení v České republice“). Z hlediska současných a budoucích potřeb, je pojetí a přístup k výchově založen na požadavku kladeném na jedince ve smyslu celoživotní výchovy (celoživotního učení) a na nutnosti reagování jedince na nové změny, např. na vědecké, technické a technologické poznatky uváděné do praxe apod.

V případě, že připustíme, že výchova je nutnou funkcí organizace ve společnosti, pak musíme respektovat i změny, které ve společnosti v 21. století nastávají, a to jak v souvislosti s pojetím výchovy, tak s působením současné a zejména budoucí vědy a techniky v rámci běžného života společnosti, nově organizovaných subjektů či jedinců.

Vzdělání

Je všeobecně respektován názor, že *„vzdělání je citový, kognitivní a volní informačně-komunikační proces, který je orientovaný na získávání a rozvíjení vlastností, vědomostí a dovedností člověka, které ovlivňují jeho aktivity, konání, chování a prožívání v práci i osobním životě“*⁸⁷. S tím souvisí vzdělávací proces jako proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob,

⁸⁷ PORVAZNÍK, J., LADOVÁ, L., RAJOŠOVÁ, V. *Management I*. 1. díl. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2008. ISBN 978-80-7318-692-0. s. 26

jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání (tj. formální životní připravenost) a vstoupily na trh práce.⁸⁸ Následný vzdělávací proces je realizován v odpovědnosti jednotlivých organizací, kde se jedná dle Palána⁸⁹ o „*systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace.*“ Jeho formy dle Novotného⁹⁰ souvisí s rozdělením na učení formální („vzdělávání externí – školské“), neformální („jako interní vzdělávání mimo pracoviště, tzv. *off-the-job training*, příp. jako externí ve specializovaném zařízení“) a neformální („jako interní vzdělávání/učení na pracovišti, tzv. „*off-the-job training*“, *learning-by-doing*“, *mentoring*, *tutoring* apod.“). Zmíněné kopíruje formy celoživotního učení uvedené ve „*Strategii celoživotního učení...*“. Evans⁹¹ zpřesňuje výčet termínem „*workplace learning*“ (volný překlad do češtiny znamená „učení na pracovišti, nebo učení v podniku podle obsahu, ke kterému se vztahuje“), který učení blíže orientuje, specifikuje na učení na pracovišti, prostřednictvím pracoviště a pro pracoviště.

Učení tak spočívá nejen na individuální zkušenosti a zvyku, ale zejména vychází z požadavků společnosti (organizace) plynoucích z úrovně rozhodování jejích členů, potřeb a funkcí.

Jestliže se učení zpravidla člení na jednotlivé níže uvedené části, můžeme při této příležitosti identifikovat i z toho plynoucí požadavky na způsobilosti pracovníků v organizaci:

1. učení „k praktickému porozumění myšlenkovým procesům a informacím“, vede obecně k znalostem – „*co mají subjekty vědět a jak toho mají využívat*“;
2. učení senzomotorické podněcuje a posiluje odborné zdatnosti – „*schopnosti subjektu provádět určitou činnost*“;
3. učení sociální vede k získávání sociálních dovedností – „*jak se mají subjekty v určitých situacích a rolích chovat.*“

V souvislosti s procesem „učení se“ v organizaci, dochází k socializaci zúčastněných pracovníků, kdy si každý jedinec osvojuje specifické formy chování a jednání, jazyk, poznatky, kulturu a začleňuje se tak do dané struktury organizace.

Řízené učení

Učení (výchova) subjektů managementu (pracovníků na všech úrovních a pozicích) probíhá kombinací jednotlivých edukačních forem (viz kapitola Základní východiska) v přímé provázanosti s procesem řízení organizace. Jde o náročný způsob řízení „intelektuálního kapitálu organizace“, ve kterém řídicí pracovník musí dokonale ovládat

⁸⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1. s. 304 a související.

⁸⁹ PALÁN In NOVOTNÝ, P., (ed.). *Pracoviště jako prostor k učení „WORKPLACE LEARNING“*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4918-5. s. 21

⁹⁰ Tamtéž, s. 22

⁹¹ EVANS In NOVOTNÝ, P., (ed.). *Pracoviště jako prostor k učení „WORKPLACE LEARNING“*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4918-5. s. 22

manažerské techniky a dovednosti, mít promyšlený způsob řízení učení a dokázat jej realizovat. Dále musí dokonale znát řízený subjekt (účastníka) a jeho schopnost učit se. Zmíněné se nazývá procesem „řízeného učení“. Jmenovaný proces se nezaměřuje pouze na ukládání poznatků a postupů do paměti tzv. subjektu učení, ale naopak rozvíjí celou šíři jeho osobnostně-pracovních kompetencí a způsobilostí, zejména pak dovednost a schopnost užívat naučeného a umění se o naučené podělit (přenést na druhého pracovníka). Odpovědnost za využití a předávání tzv. „naučeného (zosobněného)“ je z vnitřního pohledu organizace delegována na každého individuálně, ale z vnějšího pohledu musí být zachována kontinuita směřování organizace.

V dané souvislosti hovoříme o pojmu „učící se organizace.“ *„Pod pojmem učící se organizace se rozumí organizace, kde lidé průběžně rozšiřují svou schopnost dosahovat požadovaných výsledků, kde jsou podporovány nové a tvůrčí způsoby myšlení, kde je vytvořen prostor pro kolektivní aspirace a kde se lidé průběžně učí, jak se společně učit.“*⁹²

Učící se organizace je specifická určitými rysy, kterými se vyznačuje:⁹³

1. nepřetržité osvojování a využívání znalostí;
2. nepřetržité osvojování a využívání dovedností;
3. aktivace schopností lidí;
4. aktivace a využití předpokladů schopností lidí;
5. přetváření organizace;
6. cílevědomý a kvalifikační rozvoj organizace.

Úkolem managementu v současných organizacích je zabezpečit takové prostředí, které podporuje směr ke stálému učení se všech zúčastněných, v intencích výše uvedených.

Zvláštnost uvedeného směru vzdělávání (výchovy) v organizacích spočívá ve skutečnosti, že nejen podřízení se učí od svých nadřízených, tzv. „*shora dolů*“⁹⁴, kde vzdělávání podřízených je nadřízenými usměrňováno, ale i naopak prostřednictvím zpětných vazeb se vedoucí pracovníci učí od svých podřízených „*zdola nahoru*“⁹⁵. Uvedený komplementární vztah se odehrává v zájmu poslání organizace, v níž jsou účastníci – subjekty managementu (nadřízení, podřízení) v různých úrovních a pozicích.

⁹² VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press, 2006. ISBN 80-7261-143-7. s. 246

⁹³ Tamtéž, s. 247

⁹⁴ HLOUŠKOVÁ, L. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzech*. Brno: FF MU, 2008. ISBN 978-80-210-4813-3. s. 71

⁹⁵ Tamtéž, s. 71

Výsledky a diskuse

Odpověď na otázku zda: „*Má význam věnovat se v organizaci hodnocení edukační činnosti jednotlivých pracovníků?*“ je zřejmá. Lze konstatovat, že je bezpodmínečně nutné se hodnocením edukačních činností důsledně věnovat, protože jejich objektivní evaluace má bezprostřední vliv na růst „intelektuálního kapitálu“ a kulturu organizace.

Pozitivním očekáváním výsledku edukační činnosti platným pro organizaci jako celek, je kompetentní jedinec (kompetentní subjekt managementu), jehož chování je změněno ve směru způsobilosti konat a dosahovat požadovaných výsledků práce, schopnosti přijímat a realizovat změny. Kompetentnost jedinců je založena na poznacích (ví, co má dělat), praktické dovednosti (ví, jak je to třeba dělat) a sociální zralosti (ví, proč a pro koho to dělá).

Díky pozornosti soustředěné na toto téma je možné upozornit na určité přesahy mezi všeobecným, odborným a profesním vzděláváním. Kdy k podobnému závěru došel i Novotný a kolektiv (2009), který upozorňuje na zajímavé vazby např. „*mezi osobním rozvojem kompetencí a učením v organizaci, přičemž otázka stálosti těchto fenoménů musí zůstat momentálně otevřená*“⁹⁶, a to jak z hlediska nedostatku odpovídajících dat (prozatím neuskutečněných výzkumných šetření), tak z hlediska otevřenosti organizací neustálým změnám.

Základním předpokladem pro výše uvedené inovace v oblasti výchovy a vzdělávání všech zainteresovaných pracovníků v rámci např. vzdělávacích institucí je nutnost neustále pracovníky (subjekty managementu) organizovat (vytvářet jim takové podmínky a prostředí, v rámci kterých se budou rádi „učit“ – zvyšovat si kvalifikaci kompetence a způsobilosti). K uvedenému dochází v závislosti na požadavcích, jako je například autoevaluace školy, evaluační zpráva evaluační komise, hodnocení kvality vyučovacího procesu samotnými studenty, kvalita jakékoliv činnosti (obecně), čas vykonávané činnosti, nízká nákladovost apod.

Závěr

V současné době roste úroveň znalostí a specializace činností v organizacích a to znamená, že současný manažer (subjekt managementu) by se měl projevovat integrovaným pohledem na problematiku řízení, myšlením v souvislostech, kreativitou. Integrovaný pohled na problematiku řízení pak znamená i aktivní přístup k plánování a evaluaci edukačního procesu v rámci organizace, podložený hodnocením všech jeho účastníků jednotlivě a hodnocením efektivnosti celé strategie edukačního procesu organizace.

⁹⁶ NOVOTNÝ, P., (ed.). *Pracoviště jako prostor k učení „WORKPLACE LEARNING“*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4918-5 s. 66

Jmenovaný proces je jedním ze základních atributů tzv. Efektivní školy (STOLL, FINK, 1996 In SVĚTLÍK, 2009), kterou vystihují i další výše autory vytknuté podstatné znaky v kapitole „Základní východiska“, kterými jsou „*profesionální vedení školy (professional leadership), sdílení vize a akceptování cílů školy spolupracovníky, vhodné edukativní prostředí, evaluace kvality práce školy, učící se škola, otevřená škola a vzdělávání probíhá ekonomicky efektivním způsobem.*“

Výsledky hodnocení nespočívají jen ve sledování kvalitativně-osobnostních kvalit samotných jednotlivých pracovníků (tj. subjektů managementu), ale také v měření efektivnosti edukačního procesu ve vazbě na prostředky (finanční, hmotné), které byly v souvislosti s tím vynaloženy (viz VYLEŤAL, P. st., VYLEŤAL, P. ml. *Návrh hodnocení edukační činnosti v organizaci*, 2011).

Literatura

DĚDINA, J., ODCHÁZEL, J. *Management a moderní organizování firmy*. Praha: Grada Publishing, 2007, 324 s. ISBN 978-80-247-2149-1.

HLOUŠKOVÁ, L. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzech*. Brno: FF MU, 2008. 106 str. ISBN 978-80-210-4813-3.

NOVOTNÝ, P., (ed.). *Pracoviště jako prostor k učení „WORKPLACE LEARNING“*. Brno: MU, 2009, 97 s. ISBN 978-80-210-4918-5.

MARGRETTA, J. *Co je to management*. Praha: Management Press, 2004, 206 s. ISBN 80-7261-106-2.

PATOČKA, J. *Péče o duši I*. 1.vyd. Praha: OIKOYMENH, 1996, 506 s. ISBN 80-86005-24-0.

PORVAZNÍK, J., LADOVÁ, L., RAJOŠOVÁ, V. *Management I*. 1. díl. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2008. 214 s. ISBN 978-80-7318-692-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2009. 328 s. ISBN 978-80-7357-494-9.

VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press, 2006, 295 s. ISBN 80-7261-143-7.

VYLEŤAL, P. st., VYLEŤAL, P. ml. *Návrh hodnocení edukační činnosti v organizaci*. Brno: MENDELU, 2011. (nepublikované sdělení).

Strategie celoživotního učení ČR, schválena vládou ČR usnesením č. 761/2007. Praha: MŠMT, 2007, 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2.

Internetové zdroje

Strategie celoživotního učení ČR, schválena vládou ČR usnesením č. 761/2007 [on-line]. [cit. 2011-6-19] <http://www.msmt.cz/>.

Návrh hodnocení edukační činnosti v organizaci

Evaluation proposal of educational activities in the organization

Pavel Vyleťal, st.⁹⁷, Pavel Vyleťal, ml.⁹⁸

Abstrakt

Pohled organizace se v edukační činnosti nesmí omezovat pouze na získávání, udržování a rozšiřování znalostí samotných, na hodnocení/evaluaci získaných znalostí, ale také na hodnocení s ohledem na vynaložené náklady. Příspěvek se zabývá návrhem modelu hodnocení edukační (výchovně-vzdělávací) činnosti zaměřené na jednotlivce v organizaci. Navrhovaný model efektivnosti vynaložených prostředků - nákladů vzhledem k získaným znalostem, jejich kvalitě je důležitý k posuzování orientovaného rozvoje v efektivní organizaci s rostoucím podílem intelektuálního kapitálu. Příspěvek navazuje na článek „Význam hodnocení edukační činnosti v organizaci.“

Klíčová slova

Edukační proces, efektivnost, hodnota hospodárnost, jakost, model, náklady, produkt

Abstrakt

View of organization within educational activities must not be limited to acquiring, keeping, expanding the knowledge themselves and knowledge evaluation, but it also has to include evaluation the effectiveness of the acquired knowledge with regard to costs. The paper deals with educational evaluation activities model in the organization. The proposed model of cost effectiveness due to the acquired knowledge is important for assessing the effective development in an organization with a growing share of intellectual capital. The paper is a continuation of the article "Importance of educational evaluation activities in the organization."

Keywords

Educational process, efficiency, value of efficiency, quality, model, cost, product

⁹⁷ Ing. Pavel Vyleťal, st., Fakulta ekonomiky a managementu UO v Brně, Kounicova 65, 613 00 Brno, pavel.vyletal@unob.cz

⁹⁸Mgr. Pavel Vyleťal, ml., OSV IČV MENDELU v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, pavel.vyletal@node.mendelu.cz

Každá organizace (ekonomicky činný subjekt), například i školské zařízení, by při své činnosti měla zachovat přiměřený ekonomický vztah ke všem svým projevům. Ten nespočívá jen v ekonomickém přístupu při zabezpečování činnosti určené posláním organizace, ale ekonomická posuzování a hodnocení se musí promítat do celé činnosti organizace. Je-li součástí činnosti organizace aktivní přístup k edukační činnosti – celoživotnímu učení všech subjektů managementu („*Subjektem managementu všeobecně, je jednotlivec (prvek), vedoucí týmu (část) i vedoucí (celek) organizace*“⁹⁹ to znamená, že to jsou zaměstnanci v různé organizační úrovni, manažeři, apod.), potom posuzování a hodnocení musí být vztaženo nejen k evaluaci/hodnocení účastníků takových procesů, jejich kvalitativních výstupů, ale také ve vztahu k ekonomické náročnosti dosažení takových výstupů.

Cíl

Cílem příspěvku je prostřednictvím modelu efektivnosti, zabývat se hodnocením výsledků souvisejících s edukační činností v organizaci. V kontextu uvedeného si můžeme položit následující otázku: „*Má hodnocení v rámci edukační činnosti zachycovat pouze kvalitativní nebo i ekonomické aspekty edukačního procesu?*“

Materiál a metody

Návrh modelu efektivnosti je součástí normativní teorie rozhodování a řeší část struktury rozhodovacích procesů. Metodologicky byl zvolen přístup, kdy na základě získaných znalostí a seznámení se s problematikou (edukačního procesu v organizaci při rozvoji tzv. „lidského kapitálu“), byly využity metody abstrakce a modelování. V souvislosti s tím byly uplatněny poznatky z oblasti managementu, managementu jakosti a o ekonomickém chování organizací.

Předpoklady pro zpracování návrhu modelu

V souvislosti s edukačním procesem (vzděláváním subjektů managementu) probíhajícím v jakékoli organizaci je nezbytné se zabývat hodnotou, která pro organizaci vzniká, jejím pojetím a vyjádřením. „*Vytváření hodnoty je hybným principem moderního managementu a jeho hlavním úkolem*“¹⁰⁰. Tvorba hodnot a jejich vyjadřování souvisí velmi úzce s činností subjektů managementu v organizaci.

Na hodnoty výsledků edukační činnosti každého subjektu managementu lze v této souvislosti nahlížet z několika náhledů.

⁹⁹ PORVAZNÍK, J., LADOVÁ, L., RAJOŠOVÁ, V. *Management I.* 1. díl. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2008. ISBN 978-80-7318-692-0. s. 15

¹⁰⁰ MARGRETTA, J. *Co je to management.* Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-106-2 s. 27

První náhled je soustředění se na produkt - výsledek edukační činnosti, jak se projevil u subjektu managementu (příslušného zaměstnance), vůči kterému byla edukační činnost směřována. Zde bude nutné zabývat se vyhodnocením takového subjektu managementu ve smyslu změn, které v rámci edukačního procesu dosáhl a bude dosahovat zejména z kvalitativních hledisek a dále ve vztahu k vynaloženým nákladům na edukaci a na jeho další činnost v organizaci. Můžeme očekávat, že je třeba hodnotit i změny u subjektu managementu, které u něho nastávají v dalším časovém období.

Druhý náhled je soustředění se na samotný edukační proces – produkt – službu, jak kvalitně je či bude poskytována a za jaké náklady.

Proč hned v úvodu se zabývat takovými náhledy? Proč uvažovat v této souvislosti o nutnosti hodnocení podle dvou náhledů, na dva produkty (na subjekt managementu a na edukační proces). Tyto dva náhledy jsou nutné.¹⁰¹ Nelze požadovat po subjektu managementu (zaměstnanci jakéhokoliv organizačního stupně), aby dosahoval kvalitativního růstu, když samotný edukační proces byl nekvalitní. Zahrnování obou produktů pod jedno hodnocení není dle autorů přípustné, protože nám neumožní řešit problémy, které s edukačním procesem a očekáváním jeho výsledků souvisí. Neumožňuje nám úplnou identifikaci souvislostí, rozbor příčin a následků v případě zjištění jiného než očekávaného stavu apod. Dvojí náhled na minimálně dva produkty je nutná podmínka. Pro vyjádření přístupu k hodnocení, který je obsažen v tomto článku, se však budeme zabývat pouze hodnocením – jednotlivce, subjektu managementu.

Hodnota produktu

Obecně lze hodnotu jakéhokoliv produktu definovat jako *„to, co je považováno za důležité, čemu jednotlivec či skupina přikládá význam, co je pro jednotlivce, skupinu explicitně či implicitně žádoucí a co ovlivňuje výběr z možných způsobů, nástrojů a cílů činnosti“*¹⁰².

Každá hodnota produktu, se kterou chceme pracovat v ekonomickém prostředí, si nese s sebou následující atributy¹⁰³:

1. Pojmenování hodnoty (*co je považováno za důležité*). Užitek – produkt, tzn. výrobek, zboží, služba, proces či jeho část, člověk – subjekt managementu, atd.;
2. Ekonomické vyjádření hodnoty (*co ovlivňuje výběr*). Jedná se o vyjádření stavu hodnoty - ekonomické pojmenování např. cena nebo druh účtu - výdaj, příjem,

¹⁰¹ Poznámka. Použijeme-li marketingové hodnocení produktu je zřejmé, že se v podstatě jedná o dva produkty byť vzájemně propojené a na sobě závislé. Pro vysvětlení, jak je myšlen uvedený náhled na produkt a proč je nutné na něj hledět ze dvou náhledů, je možné si vypomoci vtipem z oblasti černého humoru: Dva chirurgové si povídají o vykonaném chirurgickém zákroku a jeden z nich konstatuje: Operace se zdařila, pacient zemřel.

¹⁰² LUKÁŠOVÁ, R., NOVÝ, I., a kol. *Organizační kultura*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. ISBN 80-247-0648-2. s. 23

¹⁰³ VYLEŤAL, P. a kol. *Ekonomické nástroje a metody řízení jakosti v akvizičním procesu*. 1. vyd. Praha: AVIS, 2008. ISBN 978-80-7278-438-7. s. 14-15

náklad, výnos, apod. Zde je možné použít náklady vynaložené na zvýšení (udržení) znalostí a dovedností subjektu managementu;

3. Identifikace hodnoty (*co ovlivňuje výběr*). Jedná se o vyjádření stavu hodnoty identifikovaný technickými, jakostními, estetickými a jinými specifickými vlastnostmi. V případě subjektu managementu se může jednat o vlastnosti charakterizované odbornou zdatností (ví, co má dělat), praktickou dovedností (ví, co je nutno dělat a jak je to třeba dělat) a sociální zralostí (ví, proč a pro koho dělá a co dělá). Tuto identifikaci hodnoty můžeme spojit s pojmem kvalita a vyjádřit ji prostřednictvím nastavených evaluačních kritérií dosahovaných subjektem managementu;
4. Měření (*co ovlivňuje výběr*). Jedná se o stavy ekonomického vyjádření a identifikačního vyjádření hodnot číselně stanovených ve vyjádřitelných jednotkách, např. v měrných jednotkách, např. v Kč, nebo ve vhodném parametrickém zvoleném vyjádření, bodová hodnota jednotlivých evaluačních kritérií apod. Měření hodnoty (ekonomického a identifikačního vyjádření) je základním prvkem v rozhodovacím procesu, nemůžeme-li měřit hodnotu, její identifikační část například kvalitu, nelze v takovém procesu kvalifikovaně rozhodovat.

Kvalita, evaluace a efektivnost

Kvalitou – jakostí vzdělání ve školách (edukačních procesů) a jejím řízením se zabývá řada výzkumných pracovišť a existuje shoda, že neexistuje univerzální měřítko dokonalosti a kvality¹⁰⁴. Škola a jakákoliv organizace se skládá z jednotlivců, a proto je nezbytné zabývat se právě těmito jednotlivci. Můžeme však bez problémů využít požadavky, které jsou na evaluaci školy obecně kladeny i v případě, že se jedná o požadavky na evaluaci jednotlivce nebo jednotlivců – subjektů managementu. Nezvalová v požadavcích na evaluaci uvádí¹⁰⁵: Evaluace by měla být systematická, v explicitně vymezené oblasti včetně struktury. Měla by být prováděna správně metodicky, pravidelně. Řízena by měla být podle předem stanovených kritérií a výsledky by měly být použitelné pro rozhodování a následné plánování.

V případě chceme-li se zabývat vztahem kvality a nákladů musíme vymezit, co rozumíme pojmem efektivnost. Efektivností se rozumí takové použití prostředků (například nákladů), kterým se dosáhne nejvýše možného rozsahu, kvality a přínosu plněných úkolů ve srovnání s objemem prostředků vynaložených na jejich plnění¹⁰⁶.

¹⁰⁴ SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení škol*. 2. aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR a.s., 2009. ISBN 978-80-7357-494-9. s. 309

¹⁰⁵ NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0452-4.

¹⁰⁶ Ve smyslu ustanovení § 4 odst. 2 zákona č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole v platném znění. [on-line]. [cit. 2011-6-19] Dostupné na http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/zakony_1542.html.

Pouze samotné výsledky evaluace bez respektování vztahu k nákladům nemůžeme brát jako ucelené hodnocení. V souvislosti s výkonem manažerské pozice jakékoliv úrovně (prvek, část, celek) je nezbytné provádět hodnocení příslušného účastníka, subjektu managementu. Každý manažer se při své činnosti zabývá (měl by se zabývat) myšlenkou nejen na splnění požadavků kladených na hodnoceného spočívající v dosahování kvality činnosti, ale také ve vazbě na efektivnost, která provází hodnoceného. Vždyť právě tím, že manažer nabývá různých rolí v rámci managementu (prvek, část, celek) a spoluvytváří sociální systém organizace, je jedním z podílníků na tvorbě efektivnosti a kvality pracovního života organizace. Přístupy k hodnocení jsou různé a v tomto článku se zabýváme myšlenkou, že lze uvedený požadavek hodnocení splnit prostřednictvím určitého modelu s využitím daného pojetí hodnoty subjektu managementu nebo příslušného edukačního procesu.

Výsledky a diskuse

Na základě výše uvedených předpokladů (rámcově i z obsahu příspěvku: VYLEŤAL, P. ml., VYLEŤAL, P. st. *Význam hodnocení edukační činnosti v organizaci*, 2011) je formulováno následující:

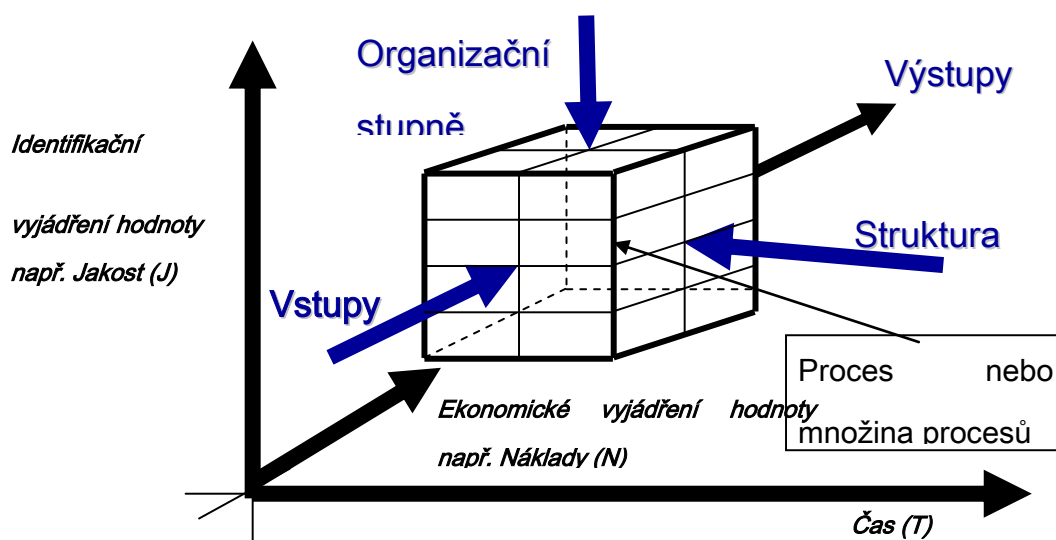
1. Subjekt managementu má svoji hodnotu. Předpokládejme, že znalosti, dovednosti i socializace subjektu managementu jsou proměnlivé v závislosti na míře poskytnutého vzdělání subjektu managementu organizací a na míře vynaložených nákladů;
2. Znalosti, dovednosti a socializaci subjektu managementu lze vyjádřit parametricky, prostřednictvím získaných kontrolních dat – evaluačních kritérií (např. po absolvování požadované úrovně vzdělání v rámci činnosti organizace, po časově vymezeném úseku činnosti pracovníka, dosaženými výsledky, přezkoušením atp.). Uvedené znalosti a dovednosti i stupeň socializace lze parametricky vyjádřit (např. bodově, procentuálně) a lze tuto část hodnoty nazvat jako sumu dosahované jakosti subjektu managementu;
3. Můžeme kvantifikovat náklady (nebo i sumu nákladů), které byly pro dosažení sumy znalostí, dovedností a sociální úrovně určitého subjektu managementu organizací vynaloženy a toto vyjádření lze považovat za ekonomické vyjádření jeho hodnoty;
4. Měření lze provádět jak u ekonomického vyjádření hodnoty subjektu managementu, tak také u jeho identifikačních znaků prostřednictvím parametrů evaluačních kritérií;
5. Hodnotu s názvem subjekt managementu můžeme vyjádřit v celém rozsahu atributů hodnot (pojmenování, ekonomické vyjádření, identifikační – kvalitativní vyjádření), ekonomické i identifikační vyjádření lze měřit;
6. Pro hodnocení ekonomické efektivnosti hodnoty jakéhokoliv produktu (subjektu managementu) lze pak využít možnosti, kdy vyjádříme vzájemný vztah ekonomického vyjádření hodnoty (např. náklady) jako kvantitativní hledisko.

Identifikační část hodnoty vyjádříme ve formě parametricky kvantifikovaných evaluačních kritérií jako kvalitativní hledisko (jakost). Dosaženou skutečnost pak můžeme (měli bychom) porovnávat ve vztahu k plánovanému, předpokládanému, očekávanému stavu, tj. k plánovanému stavu jakosti i nákladů vynaložených v souvislosti s edukační činností jednotlivce.

Návrh modelu

Naznačenými předpoklady je vyznačen prostor pro návrh konstrukce modelu. V zájmu objektivního posuzování musí být prováděno hodnocení efektivnosti ve vztahu k zvyšování či alespoň udržování vzdělanostní úrovně všech subjektů managementu. Pro vyjádření hodnot produktů (procesů), konkrétně např. subjektů managementu, procesů a jeho částí, apod. je vhodné disponovat potřebným nástrojem, tím může být „Dynamický model procesů (DMP)“ viz obrázek č. 1¹⁰⁷. Každý vstup, výstup, proces nebo jeho dílčí část lze identifikovat jako hodnotu - prostřednictvím identifikačního vyjádření (např. jakost) a ekonomického vyjádření (např. náklady).

Obrázek 1: Dynamický model procesů.



Zdroj: vlastní

V případě vyjadřování ekonomické efektivnosti hodnoty prostřednictvím DMP, pak hodnota nemůže být chápána pouze jako vztah dvou parametrických hodnot, a to nákladů a jakosti, ale jako vyjádření tří parametrických hodnot, a to nákladů, jakosti a času. Můžeme konstatovat, že každý hodnocený prvek (vstup, průběh procesu, výstup) nese s sebou své náklady v čase a každý hodnocený prvek (vstup, průběh procesu,

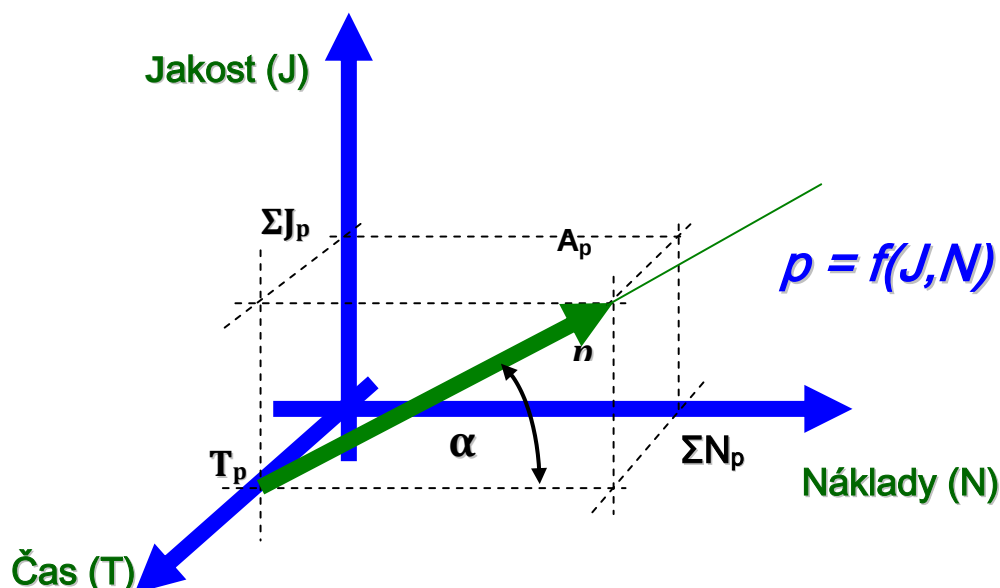
¹⁰⁷ VYLEŤAL, P., FOLTIN, P. Využití dynamického modelu procesů při outsourcingu v AČR. Vojenské rozhledy č. 3/2006. Praha: MO-AVIS, 2006. ISSN 1210-3292. s. 183-190

výstup) je v témže čase nositelem určitých parametrů jakosti. Tato skutečnost nám umožňuje obdobně hodnotit hodnotu produktu v rozdílných časových úsecích.

Na obrázku č. 2 viz následující strana, nám úsečka $T_p A_p$ znázorňuje vztah mezi náklady ΣN_p a parametrem jakosti ΣJ_p v čase T_p . Přímka $p = f(J, N)$ v čase T_p . Směrnici přímky $p = \tan \alpha = \Sigma J_p / \Sigma N_p$ pod úhlem α můžeme nazvat hranicí efektivnosti. Čím více se úhel α přibližuje (v daném případě) negativnímu parametru hodnoty, kterým jsou náklady, tím bude ekonomická efektivnost nižší. V případě přibližuje-li se úhel α k pozitivnímu parametru hodnoty, kterým je jakost, je ekonomická efektivnost vyšší.

V souvislosti s uvedeným vztahem můžeme pak vyjádřit hodnotu libovolného produktu, procesu nebo jeho části ve dvourozměrném vyjádření, při různé výši nákladů a různé hodnotě parametrů jakosti viz obrázek č. 3.

Obrázek 2: Grafický průběh modelu ekonomické efektivnosti jako vztah tří parametrických hodnot.



Zdroj: vlastní

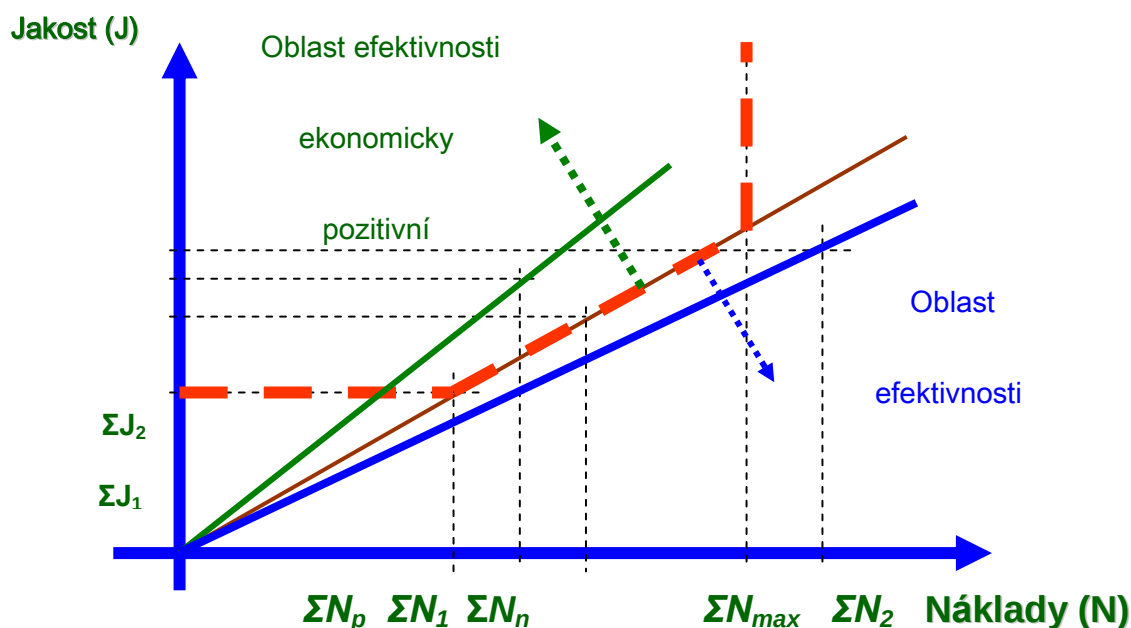
Legenda k obrázku č. 2:

T_p je plánovaný čas hodnocení;

ΣN_p jsou plánované náklady – ekonomické vyjádření hodnoty;

ΣJ_p je plánovaná celková jakost hodnoty – identifikační vyjádření hodnoty.

Obrázek 3: Grafický průběh modelu ekonomické efektivnosti ve dvourozměrném vyjádření v čase T_x .



Zdroj: vlastní. Poznámka autorů: legenda k obrázku č. 3 - v rámci textu viz následující strana.

Na základě grafického vyhodnocení znázorněném na obrázku č. 3 uvedeného textu můžeme odvozovat¹⁰⁸:

Stav plánované hodnoty produktu v čase T_x při nákladech ΣN_p a jakosti ΣJ_p považujeme za optimální a vztah $\Sigma J_p / \Sigma N_p$ považujeme za ekonomicky efektivní. Přímka p_p má uvedený průběh. Plánovanou jakost ve výši ΣJ_p považujeme za minimální, a proto je $\Sigma J_p = \Sigma J_{\min}$;

V případě, že parametry prvního produktu dosažené v čase T_x vykazují náklady ΣN_1 a jakosti ΣJ_1 a bude-li $\Sigma J_1 / \Sigma N_1 > \Sigma J_p / \Sigma N_p$, pak můžeme konstatovat, že vývoj efektivnosti se pohybuje v rovině ekonomicky pozitivní, tzn. stav hodnoty prvního produktu je ekonomicky efektivnější než plánovaný či předpokládaný stav. Přímka p_1 se pohybuje ve vyznačené oblasti efektivnosti pozitivního charakteru;

V případě, že parametry druhého produktu dosažené v čase T_x vykazují náklady ΣN_2 a jakosti ΣJ_2 a bude-li $\Sigma J_2 / \Sigma N_2 < \Sigma J_p / \Sigma N_p$, můžeme konstatovat, že vývoj efektivnosti se pohybuje v rovině ekonomicky negativní, tzn. stav hodnoty druhého produktu je neefektivní v porovnání s plánovaným či předpokládaným stavem. Přímka p_2 se pohybuje ve vyznačené oblasti efektivnosti negativního charakteru;

V případě, že parametry n-tého produktu dosažené v čase T_x vykazují náklady ΣN_n a jakosti ΣJ_n a bude-li $\Sigma J_n / \Sigma N_n = \Sigma J_1 / \Sigma N_1$, za podmínky, že $\Sigma J_{\min} \leq \Sigma J_n$ a $\Sigma N_n \leq \Sigma N_{\max}$ pak

¹⁰⁸ Poznámka: existují další varianty stavu hodnot subjektu managementu ve vztahu k plánovaným stavům jakosti i nákladů.

můžeme konstatovat, že stav hodnoty n -tého produktu se pohybuje v hranici efektivnosti plánovaného či předpokládaného stavu a přímka p_n je totožná s přímkou p_p ve vytyčené oblasti parametry $\Sigma J_{\min}$ a $\Sigma N_{\max}$.

Závěr

Odpověď na otázku zda: „*Má hodnocení v rámci edukační činnosti zachycovat pouze kvalitativní nebo i ekonomické aspekty edukačního procesu?*“, je z výše uvedeného zřejmé. Lze konstatovat, že je bezpodmínečně nutné zabývat se v rámci hodnocení edukační činnosti u jednotlivce nejen zachycováním kvalitativních (evaluačních) aspektů, ale také ekonomických aspektů edukačního procesu či jeho ucelených částí.

Jestliže management (top management) přistoupí vážně k realizaci aktivit celoživotního vzdělávání v organizacích, musí také hodnotit v zájmu organizace, kterou zastává nejen předpokládané kvalitativní změny u jednotlivce, ale i ekonomické důsledky řízení edukačního procesu. Změny charakterizované prostřednictvím evaluačních kritérií u jednotlivce mají také svůj přiměřený vývoj, který by v každém případě měl směřovat k pozitivnímu stavu celé organizace v čase budoucím. Pro optimální dosažení výsledku hodnocení je však důležité, že by měla být nastavena a vyhodnocena základní kritéria hodnoty vždy v podobě plánované (očekávané), a to v plném rozsahu atributů hodnot (viz uvedených výše). Stanovení plánu pro změnu evaluačních výsledků za určitých nákladů nám umožní, aby byl plánovaný stav porovnáván s dosaženou skutečností i v dalším časovém období. Výše uvedený model nám takové požadované hodnocení umožňuje.

V souvislosti s tím je neméně důležitá interpretace výsledků hodnocení, která povede k usměrňování dalších, následných rozhodovacích procesů spojených s edukací jednotlivce – subjektu managementu v organizaci.

Z dosavadní praxe je autorům známo, že právě oblast nastavení plánovaných požadavků pro kritéria evaluace i plánovaných nákladů bude působit hodnotitelům velké potíže. Tato situace by však neměla být překážkou implementace modelu do konkrétních podmínek dané organizace.

Literatura

LUKÁŠOVÁ, R., NOVÝ, I., a kol. *Organizační kultura*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. 174 s. ISBN 80-247-0648-2.

MARGRETTA, J. *Co je to management*. Praha: Management Press, 2004. 206 s.

ISBN 80-7261-106-2.

NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. 1 vyd. Olomouc: UP, 2003. 111 s. ISBN 80-244-0452-4.

PORVAZNÍK, J., LADOVÁ, L., RAJOŠOVÁ, V. *Management I*. 1. díl. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2008. 214 s. ISBN 978-80-7318-692-0.

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení škol*. 2. aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR a.s., 2009. 328 s. ISBN 978-80-7357-494-9.

VYLEŤAL, P. a kol. *Ekonomické nástroje a metody řízení jakosti v akvizičním procesu*. 1. vyd. Praha: AVIS, 2008. 121 s. ISBN 978-80-7278-438-7.

VYLEŤAL, P. ml., VYLEŤAL, P. st. *Význam hodnocení edukační činnosti v organizaci*. Brno: MENDELU, 2011. (nepublikované sdělení).

Článek z časopisu

VYLEŤAL, P., FOLTIN, P. Využití dynamického modelu procesů při outsourcingu v AČR. *Vojenské rozhledy* č. 3/2006. Praha: MO-AVIS, 2006. s. 183-190. ISSN 1210-3292.

Internetové stránky

Zákon č. 320/2001 Sb., *o finanční kontrole* v platném znění. [on-line]. [cit. 2011-6-19] <http://www.mfcr.cz/>.

Profesijné kompetencie v kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov profesijných (odborných) predmetov

Professional competencies in the context of teacher training in professional (vocational) subjects

Tímea Zatková¹⁰⁹

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá niektorými teoretickými otázkami problematiky rozvíjania profesijných kompetencií v príprave učiteľov profesijných (odborných) predmetov a uvádza čiastkové zistenia empirického prieskumu názorov študentov zameraného na uvedenú problematiku.

Kľúčové slová

Vysokoškolský študent, profesijné (odborné) predmety, pedagogicko-psychologická príprava, profesijné kompetencie

Abstract

The paper deals with some theoretical aspects of developing professional competences in teacher professional (vocational) courses and provides partial findings of empirical research focused on student views.

Key words

University student, professional (vocational) subjects, pedagogical-psychological preparation, professional competencies

Teória profesijných kompetencií učiteľov je častou témou v kruhoch odbornej pedagogickej verejnosti, ale v súčasnosti nie je ešte úplne sformovaná a taktiež ešte neexistuje ucelená a všeobecne prijatá definícia kompetencií. Vychádzajúc z aktuálnych trendov školskej reformy v SR a diskutovanej reformy učiteľského vzdelávania je jednou zo špecifických požiadaviek aj požiadavka na dosiahnutie a rozvoj profesijných

¹⁰⁹ PaedDr. Tímea Zatková, PhD., e-mail: tzatkova@yahoo.com, Katedra pedagogiky a psychológie, Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra,

učiteľských kompetencií. S cieľovým zameraním na efektívne osvojenie si kľúčových kompetencií budúcich učiteľov, je potrebné najmä optimalizovanie obsahu a spôsobu vysokoškolskej prípravy, vyučovacích metód a stratégií smerom k prepojeniu a k aplikácii na aktuálne požiadavky praxe. V mnohých sférach súčasného života sme svedkami neustále sa rozširujúcich vedeckých poznatkov, optimalizácie nových technológií a technických prostriedkov a z tohto hľadiska považujeme za potrebné venovať zvýšenú pozornosť problematike odborného vzdelávania a o to viac oblasti učiteľských kompetencií vo vzťahu k príprave učiteľov profesijných (odborných) predmetov. S meniacimi sa potrebami spoločnosti dochádza i k potrebe zmien v školách a s tým primárne súvisia požiadavky i na modernizáciu prípravy učiteľov. V posledných rokoch sa začína zdôrazňovať vo vzdelávaní pripravujúcim na povolanie, t.j. aj vo vysokoškolskom, tvorba študijných programov (kurikula) založená na kompetenciách (*competence-based curriculum*). Kompetenciu *možno v najširšom ponímaní chápať ako spôsobilosť vykonávať určitú činnosť, spôsobilosť vykonávať určité povolanie, profesiu.*

Cieľ

Cieľom príspevku je vymedziť a klasifikovať profesijné kompetencie učiteľovej. Zoznámiť s čiastkovými výsledkami empirického prieskumu názorov na rozvoj ich pedagogických kompetencií.

Materiál a metódy

V príspevku bolo použité radu metód vedeckej práce, analýza, syntéza a komparácia literárnych zdrojov.

Prieskum názorov študentov k problematike rozvoja pedagogických kompetencií v predmetom všeobecnej didaktika bol realizovaný prostredníctvom dotazníkového šetrenia s otvorenými otázkami.

Výsledky a diskuse

Profesijné kompetencie

Ako sme už v úvode uviedli v súčasnosti neexistuje jednotný prístup k vymedzovaniu pojmu a ku klasifikácii profesijných kompetencií učiteľov. Zvýšená pozornosť k tejto problematike sa objavuje najmä od 90tych rokov 20. storočia a u rôznych autorov domácej i zahraničnej odbornej literatúry možno identifikovať existenciu rôznych hľadísk k ponímaniu tejto pedeutologickej oblasti zamerania. Ako uvádza B. Kasáčová najčastejšie sa objavujú nasledujúce dominujúce tendencie, z ktorých vyplýva štruktúra a priority pri formulácii učiteľských kompetencií:

1. „hľadisko pregraduálnej prípravy, jej obsahu a formulácie profilu absolventa,

2. hľadisko konkrétneho kontextu edukačných situácií,
3. hľadisko učiteľa ako autonómneho subjektu, resp. osobnostná orientácia v dynamickom ponímaní (rozvoj učiteľa ako aj rozvoj žiaka),
4. hľadisko požiadaviek rozvíjajúcej sa spoločnosti zo strany rodiny, regiónu, štátu, Európy, resp. medzinárodného spoločenstva, vyjadrené prostredníctvom kľúčových kompetencií človeka“ (Kol. autorov, 2006, s. 37).

Pri uvedených tendenciách možno sledovať vzájomné prelínanie a v súčasnosti smerovanie k prevládaniu tretieho a štvrtého hľadiska.

Pre objasňovanie samotného pojmu kompetencia považujeme z množstva definícií za výstižnú charakteristiku, ktorá kompetencie chápe ako spôsobilosti, ktoré predstavujú „komplex vedomostí, zručností, postojov a skúseností, ktoré sú cieľovými kategóriami profesie učiteľa v meniacej sa škole, teda sú rozvoja schopné, variabilné a flexibilné. Učiteľ ich získava a rozvíja v priebehu celej svojej profesijnej dráhy vrátane etapy prípravného vzdelávania. Na kompetenciách je potom založený *profesijný štandard*, ktorý by mal byť normou, stanovujúcou kľúčové kompetencie pre vstup do profesie, tj. tie kompetencie, ktoré sú nevyhnutné pre kvalifikovaný štandardný výkon učiteľov (Vašutová, J., 2001, s. 30-31).

Anglický odborník Ch. Kyriacou člení oblasti pedagogických spôsobilostí podľa činností učiteľa, ktoré prispievajú k efektívnosti vyučovania. Kyriacou popísal 7 kľúčových zručností, ktoré predstavujú obsah *pedagogickej kompetencie* učiteľa a podľa neho zahŕňajú nasledovné oblasti: „1. *plánovanie a príprava* (zručnosť formulovať ciele učebnej jednotky, zručnosti voliť čo najlepšie prostriedky ich dosiahnutia), 2. *realizácia vyučovacej jednotky* (zručnosti potrebné k úspešnému zapojeniu žiakov do vyučovania), 3. *riadenie vyučovacej jednotky* (také riadenie, aby bola udržaná pozornosť, záujem a aktivita vo vyučovaní), 4. *klíma triedy* (zručnosti potrebné na udržanie pozitívnych postojov žiakov k vyučovaniu), 5. *disciplína* (zručnosti potrebné na udržanie poriadku a riešenie všetkých prejavov nežiaduceho správania žiakov), 6. *hodnotenie prospechu žiakov*, 7. *sebahodnotenie (evalvácia) vlastnej práce* (zručnosti potrebné na hodnotenie vlastnej pedagogickej práce s cieľom jej zlepšenia)“ (Kyriacou, C., 1996, s. 26).

Iné rozdelenie uvádza V. Spilková, ktorá považuje za základné v príprave učiteľov kompetencie:

1. *odborná - predmetová* - učiteľ ako garant vedeckých základov, predmetov svojej aprobácie,
2. *psychodidaktické* - učiteľ ako subjekt vytvárajúci priaznivé podmienky pre učenie - motivujúci, aktivizujúci myslenie, diagnostikujúci a regulujúci sociálnu klímu, schopný regulovať procesy žiakovho učenia na základe individuálnych daností žiakov,
3. *kompetencie komunikácie* - učiteľ ako subjekt s patričnou úrovňou verbálnej a neverbálnej komunikácie vo vzťahu k žiakom, rodičom, kolegom,

4. *organizačné a riadiace kompetencie* - učiteľ schopný plánovať svoju činnosť,
5. *diagnostické a intervenčné kompetencie* - učiteľ schopný diagnostikovať problémy svojich žiakov,
6. *poradenské a konzultačné kompetencie* - učiteľ schopný pomôcť a poradiť rodičom svojich žiakov,
7. *kompetencie reflexie vlastnej činnosti* - učiteľ schopný hodnotiť a modifikovať vlastné edukačné pôsobenie (Spilková, V., 1996, s. 136).

V zásade podobný rozsah a obsah kompetencií, ako boli vyššie uvedené uvádza aj profesor Z. Helus, ktorý vymenúva kompetencie (kľúčové profesionálne spôsobilosti) učiteľa nasledovne: „1. odbornopredmetové, 2. psychologické, 3. pedagogicko-didaktické, 4. komunikatívne, 5. riadiace, 6. poradenské a konzultatívne, 7. plánovacie a pre projektovanie stratégií (Helus, Z., 1995, s. 105-109). V tejto klasifikácii možno identifikovať prvé tri, ktoré sú odvodené najmä z oblasti prípravy učiteľov, kým zvyšné sa zameriavajú skôr na činnosti učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese.

V súvislosti s problematikou profesijných kompetencií sa objavuje pojem „kompetenčná príprava učiteľa“, ku ktorej by malo smerovať pregraduálne vzdelávanie. Všetky dimenzie vo vyučovaní majú dynamickú štruktúru, preto je nevyhnutné pre budúceho učiteľa, ktorý má v tomto procese hlavnú úlohu, aby si kontinuálne prehodnocoval a rozvíjal svoju kvalifikáciu, pozostávajúcu z rôznych oblastí kompetencií.

Kompetenčný profil učiteľov sekundárneho vzdelávania v SR

Slovenská školská legislatíva vymedzuje pojmy *profesijné kompetencie* a *profesijný štandard* podľa súčasného Zákona č. 317/2009 Z.Z. O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Tento definuje *profesijné kompetencie* ako „preukázateľné spôsobilosti potrebné na kvalifikovaný výkon pedagogickej činnosti alebo kvalifikovaný výkon odbornej činnosti“ (Zákon č. 317/2009 Z.z., §2b). Uvedený zákon vymedzuje práva i povinnosti pedagogických a odborných zamestnancov, čím explicitne vyjadruje požiadavku ďalšieho rozvíjania profesijných kompetencií nadobudnutých v procese prípravného učiteľského vzdelávania. Pedagogický zamestnanec je povinný „udržiavať a rozvíjať svoje profesijné kompetencie prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania alebo seba vzdelávania a vykonávať pedagogickú činnosť alebo odbornú činnosť v súlade s aktuálnymi vedeckými poznatkami, hodnotami a cieľmi školského vzdelávacieho programu alebo výchovného programu“ (§5 ods.2 písm. h a i).

V súvislosti s kompetenciami školská legislatíva definuje i pojem *profesijný štandard*, ktorý v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo štandardný výkon odbornej činnosti pre kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca alebo kategóriu odborného zamestnanca zaradeného na príslušný kariérový stupeň a na kariérovú pozíciu.

Profesijný štandard začínajúceho pedagogického zamestnanca a začínajúceho odborného zamestnanca je záväzný pri vypracovaní štátnych vzdelávacích programov príslušných odborov vzdelávania a pri hodnotení obsahu a profilu absolventa študijného programu.

Profesijný štandard:

- a. definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- b. definuje komplex preukázateľných spôsobilostí učiteľa vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi, indikátormi kvality spolu s nástrojmi ich hodnotenia,
- c. vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj učiteľa,
- d. diferencuje kariérové stupne učiteľa. (Zákon č. 317/2009 Z.z.)

Kompetenčný profil učiteľa v Slovenskej republike vychádza z interakčného modelu edukácie a jeho troch dimenzií: žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces. Jednotlivé dimenzie zahŕňajú nasledujúce kompetencie:

1. Žiak:

- identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka;
- identifikovať psychické a sociálne faktory jeho učenia sa;
- identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka.

2. Edukačný proces:

- ovládať obsah ním vyučovacích predmetov;
- schopnosť plánovať a projektovať vyučovanie;
- schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka;
- schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva;
- schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód;
- schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka;
- schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy;
- schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania;
- schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka;
- schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiakov;
- schopnosť prevencie a nápravy sociálnopatologických javov a porúch správania sa žiaka.

3. Sebarozvoj učiteľa:

- schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj;
- schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou. (Porubská, G., Šnídlová, M., Valica, M., 2008)

Vyššie uvedený profesijný štandard je spoločný pre učiteľov nižšieho i vyššieho sekundárneho stupňa a to rovnako pre učiteľov akademických, profesijných i umeleckých predmetov.

Rozvíjanie profesijných kompetencií u budúcich učiteľov profesijných predmetov prostredníctvom doplňujúceho pedagogického štúdia

Učiteľ profesijných (odborných) predmetov strednej školy v SR v súčasnosti môže nadobudnúť kvalifikáciu absolvovaním štúdia učiteľstva profesijných technických predmetov, učiteľstvo odborných umeleckých predmetov alebo absolvovaním inžinierskeho neučiteľského štúdia a doplnením pedagogickej spôsobilosti vo forme súbežného alebo externého doplňujúceho pedagogického štúdia (DPŠ). (Aktuálne sme však v podmienkach SR svedkami snáh o zrušenie DPŠ a jeho nahradenie zatiaľ reálne neexistujúcimi študijnými odbormi ako sú napr. učiteľstvo poľnohospodárskych a lesníckych predmetov, učiteľstvo pôdohospodárskych predmetov, učiteľstvo odborných ekonomických predmetov a pod.)

Doplňujúce pedagogické štúdium sa organizuje ako štvorsestrálne štúdium a vyhláškou Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 27. novembra 2007 o doplňujúcom pedagogickom štúdiu je vymedzené rozsahom najmenej 200 hodín. Realizuje sa v dennej forme pre študentov neučiteľských študijných programov súbežne so štúdiom študijného programu alebo v externej forme pre absolventov.

Cieľom doplňujúceho pedagogického štúdia je nadobúdať a rozvíjať učiteľské kompetencie spolu s rozvíjaním odborovo predmetovej spôsobilosti študujúcich. Rozvinúť ich didaktickú a pedagogickú spôsobilosť (riadiť výučbu), komunikačnú spôsobilosť a étos učiteľskej profesie v zmysle koncepcie tvorivo-humanistickej výučby a zvyšovania riadenia kvality výučby. Zabezpečovať kvalitné vzdelanie učiteľov pre komplexné rozvíjanie kompetencií žiakov Stredných odborných škôl, motivovať študujúcich k sebarozvoju, pre celoživotné učenie sa a k utváraniu vlastnej osobnosti a to v sociálnom kontexte (postoj k škole, učiteľská rola, vzťah učiteľ a žiak, reflexia a sebareflexia, zvládanie problémových situácií a záťaže).

Učiteľská prax študentov DPŠ na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre

Učiteľská - pedagogická prax je medzičlánkom medzi teoretickým vzdelávaním študentov a ich budúcim profesijným uplatnením. Chápeme ju ako súbor štruktúrovaných pedagogických situácií prebiehajúcich na cvičnej škole pod vedením cvičného učiteľa. Je neoddeliteľnou súčasťou systému odbornej, pedagogickej, psychologickej a praktickej prípravy. Umožňuje študentom doplňujúceho pedagogického štúdia na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre (SPU) prehĺbiť si štúdiom nadobudnuté vedomosti, spôsobilosti a zručnosti a tým rozvíjať profesijné kompetencie budúcich učiteľov. Súvislá pedagogická prax sa realizuje v spolupráci s cvičnými školami. S týmito školami SPU uzatvorila dvojstranné dohody o vzájomnej spolupráci v oblasti prípravy učiteľov vyučovacích predmetov poľnohospodárskeho, potravinárskeho, veterinárneho, ekonomického a technického zamerania, ako aj v oblasti regionálneho rozvoja a rozvoja služieb na vidieku, záhradníctva a krajinného inžinierstva. Dané oblasti zodpovedajú odbornému zameraniu študentov

a akreditovaným študijným programom 1. a 2. stupňa vysokoškolského štúdia na SPU v Nitre. *Študenti denného štúdia* v súčasnosti absolvujú počas učiteľskej praxe (3 týždne - 15 dní) 4 hodiny nácvikov (jeden na odbornom výcviku alebo na praxi), 20 hodín vyučovacích výstupov vrátane záverečného pedagogického výstupu. Študenti si počas učiteľskej praxe vedú denník praxe, ktorý po jej ukončení podpisuje cvičný učiteľ a riaditeľ, resp. zástupca riaditeľa školy. Študent je povinný predložiť denník metodikovi Katedry pedagogiky a psychológie na kontrolu. Jeho spracovanie je podmienkou k udeleniu zápočtu z pedagogickej praxe a k vykonaniu záverečného pedagogického výstupu. Prax sa končí záverečným pedagogickým výstupom pred komisiou, ktorú tvoria: zástupca Katedry pedagogiky a psychológie (predseda komisie), riaditeľ alebo poverený zástupca školy a cvičný učiteľ. Záverečný pedagogický výstup sa klasifikuje a hodnotenie uvedené v protokole je súčasťou klasifikácie zo záverečných skúšok učiteľskej spôsobilosti.

V rôznych odboroch štúdia majú pedagogické disciplíny rozdielne zastúpenie i odlišnú časovú dotáciu, a to nielen v rozdielnych učiteľských a neučiteľských odboroch štúdia, ale bohužiaľ obsahová i časová nejednotnosť sa prejavuje paradoxne aj v rovnakých odboroch fakúlt a katedier. Túto nejednotnosť môžeme dokumentovať napríklad i komparáciou pedagogicko-psychologického základu v bakalárskych študijných programoch učiteľstvo akademických predmetov, ktoré realizovala M. Sirotová v roku 2008 (Sirotová, M., 2009, s. 149-153). V rámci povinných pedagogických predmetov na deviatich univerzitách v SR bola z trinástich zaznamenaných vyučovaných predmetov 100% zhoda iba v štyroch predmetoch a to: všeobecná pedagogika, všeobecná didaktika, teória výchovy a pedagogická prax. Pri analýze povinných voliteľných a výberových predmetov bola zaznamenaná obrovská rôznorodosť a nízka zhoda predmetov. Nevyskytla sa žiadna 100% zhoda, maximálne dosiahnutou zhodou predmetu bola výučba totožných predmetov iba na štyroch univerzitách (alternatívna pedagogika, pedagogická komunikácia, didaktická technológia).

Podobná situácia je i učebných plánoch doplnujúceho pedagogického štúdia, kde neexistuje spoločný model pre jeho realizáciu na celonárodnej úrovni. Jedinou podmienkou je iba legislatívne vymedzenie rozsahu štúdia a predmetov záverečnej skúšky, ktoré pozostávajú pre absolventov vysokých škôl s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa z predmetov *všeobecná pedagogika, psychológia a didaktika vyučovacích predmetov*. Pre absolventov stredných škôl na výkon pracovnej činnosti *majstra odbornej výchovy* skúška pozostáva z predmetov všeobecná pedagogika, psychológia a didaktika odborného výcviku, na výkon pracovnej činnosti *vychovávateľa školského zariadenia* pozostáva z predmetov všeobecná pedagogika, pedagogika voľného času alebo mimoškolská pedagogika a psychológia, na výkon pracovnej činnosti *asistenta učiteľa* z predmetov všeobecná pedagogika a psychológia a pre absolventov vysokých škôl s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním prvého stupňa z predmetov všeobecná pedagogika, psychológia a didaktika odborného výcviku.

Napriek tomu, že v našom systéme vysokoškolskej prípravy neexistuje jednotný obsah a rozsah jednotlivých vyučovaných disciplín, možno na všeobecnej úrovni rozlíšiť podobný model prípravného vzdelávania študentov učiteľstva zahŕňajúci **aprobačné predmety** (ich jednotlivé subdisciplíny vrátane predmetových didaktík)- *predmetovo-odborná príprava učiteľov*, **pedagogicko-psychologické disciplíny** (základné a aplikované pedagogické disciplíny a vybrané psychologické disciplíny) a **pedagogickú prax** (hospitačná a priebežná). V súvislosti s procesom rozvíjania profesijných kompetencií potom možno v najširšom ponímaní konštatovať, že v rámci výučby *aprobačných predmetov* sú rozvíjané primárne odborno-predmetové kompetencie študentov. *Výučba pedagogicko-psychologických disciplín* by mala zahŕňať proces osvojovania si zvyšných kompetencií pre výkon profesie a následne *pedagogická prax* predstavuje syntézu a zdokonaľovanie všetkých spôsobilostí ako komplex vedomostí, zručností, postojov a skúseností, ktoré sú cieľovými kategóriami profesie učiteľa.

Napriek diferencovanosti obsahu učiteľskej prípravy na jednotlivých fakultách vysokých škôl, spravidla existujú niektoré disciplíny, ktoré sú spoločné. K takýmto disciplínam v študijných programoch pripravujúcich budúcich učiteľov možno zaradiť *didaktiku*, či už *všeobecnú alebo didaktiku vyučovacích predmetov* (okrem už v príspevku spomínaných disciplín: všeobecnej pedagogiky, teórie výchovy a pedagogickej praxe, ktoré sú taktiež súčasťou všetkých programov učiteľstva a foriem vzdelávania vedúcich k doplneniu pedagogickej spôsobilosti), ktorá z hľadiska svojho obsahového zamerania poskytuje priestor pre optimálne rozvíjanie profesijných kompetencií.

V ďalšej časti príspevku uvádzame prieskum názorov študentov k problematike rozvoja kompetencií v predmete všeobecná didaktika a výsledky interpretujeme vo vzťahu ku klasifikácii kompetencií (v príspevku už zmienenej) podľa Ch. Kyriacou, keďže za hľadisko ich triedenia si zvolil činnosť učiteľa vo vyučovacom procese. Podľa nášho názoru zahŕňa zmienená klasifikácia i dimenzie žiak - edukačný proces - učiteľ, z ktorých vychádza profesijný štandard učiteľa v SR. Inklinujeme k názoru, že didaktika a tým i samotná pedagogika by skôr mala viesť k praktickému využitiu poznatkov a tento názor podporujeme i myšlienkou W. Brezinku, ktorý hovorí aj o tom, akú pedagogiku potrebujeme vo vzťahu k vzdelávaniu učiteľov. „Univerzity sú najvyšší typ škôl pripravujúcich na povolanie. Ak majú povinnosť pripraviť v oblastiach spojených s výchovou, potom sú povinné učiť pedagogiku, ktorá zodpovedne pripravuje na tieto úlohy, čiže praktickú pedagogiku.“...“Kto chce byť učiteľom alebo vychovávateľom nepotrebuje vzdelanie pripravujúce vedcov zaoberajúcich sa výchovou, ani expertov z oblasti vedy o výchove, pedagogickej psychológii, sociológii alebo vedeckej didaktiky. Názor, že profesionálne pedagogické zručnosti sa zvýšia zvýšením vedeckosti pedagogického vzdelávania sa ukázalo klamlivé...Praktická pedagogika je teória pripravujúca na správne výchovné činnosti v danej spoločensko-kultúrnej situácii. Musí sa opierať o vedecké poznatky, ale musí byť zbavená nepotrebného vedeckého balastu.“ (Brezinka, W., 2005, s. 209)

Prieskum názorov študentov na rozvíjanie profesijných kompetencií

V súvislosti s problematikou rozvoja kompetencií vo vysokoškolskej výučbe sme sa zamerali na zistenie názorov študentov na rozvíjanie ich pedagogických kompetencií v predmete všeobecná didaktika. Prieskum sme realizovali u študentov 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia (1. semester DPŠ štúdia). Vzorku respondentov tvorilo 44 študentov, ktorí absolvovali v aktuálnom akademickom roku 2010/2011 predmet *Všeobecná didaktika*. Prieskum bol realizovaný prostredníctvom dotazníka s otvorenými otázkami. Odpovede sme kategorizovali podľa frekvencie ich výskytu.

V prvej z položiek sme sa zamerali na zistenie oblastí, ktoré sú podľa študentov najpodstatnejšie pre výkon profesie učiteľa. Ich úlohou bolo uviesť, *ktorú z obsahových súčastí didaktiky považujú za najprínosnejšiu pre svoju budúcu učiteľskú profesiu*.

V tejto položke sa najčastejšie vyskytovali odpovede pre kategóriu kľúčových zručností *plánovanie a príprava*, do ktorej sme zaradili odpovede (nasledujú podľa častosti výskytu): *dlhodobá príprava na vyučovanie, krátkodobá príprava učiteľa, obsah vzdelania a základné školské dokumenty, ciele vyučovacieho procesu*.

V častosti výskytu odpovedí na druhom mieste nasledovala kategória *realizácia a riadenie vyučovacej jednotky*, do ktorej sme zahrnuli odpovede súvisiace s témami: *vyučovacie metódy, motivácia vo vyučovaní, didaktické hry vo vyučovacom procese*. Iné kategórie sme v odpovediach študentov k tejto položke nezaznamenali, z čoho vyplýva, že *plánovanie a realizácia vyučovacej jednotky* sú podľa respondentov najvýznamnejšie v rámci prípravy na ich budúcu profesiu.

V ďalšej položke sme sa zamerali na *oblasti, ktorým by sa podľa študentov mala venovať väčšia pozornosť v rámci vyučovania predmetu všeobecná didaktika prípadne, ktoré by mali byť do obsahu preberaných tém zaradené*. Najčastejšie odpovede, ktoré študenti navrhovali boli nasledovné: - *praktické ukážky vyučovacích hodín, simulácia reálneho vyučovania; riešenie výchovných problémov, disciplína v triede; praktické ukážky metód alternatívneho vyučovania; praktická realizácia vybraných organizačných foriem vyučovania; triedna administratíva; praktické aplikácie hodnotenia a klasifikácie žiakov; súčasná legislatíva; výchova k manželstvu, etická výchova; komunikácia so žiakmi; hry; vzdelávanie menšín, výchova k tolerancii; samoučenie, sebavzdelávanie žiakov*.

Pri zhodnotení odpovedí študentov konštatujeme, že v rámci pregraduálnej prípravy by navrhovali najmä posilnenie praktickej aplikácie teórie. Odpovede sú pochopiteľné i z dôvodu obmedzeného rozsahu pedagogickej praxe v rámci svojho štúdia. Ďalšie návrhy v ich odpovediach možno zdôvodniť aj skutočnosťou, že nimi uvádzané témy by mali byť súčasťou aj iných pedagogických prípadne psychologických disciplín (pedagogická komunikácia, teória výchovy a pod.) a z tohto dôvodu pochopiteľne neboli zahrnuté ako obsahové súčasti v rámci predmetu všeobecná didaktika resp. neboli dané témy preberané na prednáškach a seminároch podrobnejšie.

Z odpovedí študentov nášho prieskumu pri tejto položke možno zhrnúť, že vychádzajúc z oblastí spadajúcich do pedagogickej kompetencie učiteľa tu možno identifikovať aj oblasť *klíma triedy* a *disciplína* (napr. odpovede: *riešenie výchovných problémov*, *disciplína v triede*, *etická výchova*, *kommunikácia so žiakmi* a pod.), ale aj hodnotenie prospechu žiakov, ktorým by sa podľa študentov učiteľstva mala venovať v rámci štúdia väčšia pozornosť.

V poslednej položke bolo zámerom zistiť celkové hodnotenie predmetu z pohľadu študentov, mali uviesť *nedostatky, ktoré postrehli pri vyučovaní danej disciplíny*. V odpovediach sa vyskytovali nasledujúce nedostatky:

- *veľký rozsah teórie*, - *zbytočne veľká časová dotácia predmetov*, - *preceňovaný predmet, pretože po ukončení bakalárskeho stupňa nie je možnosť zamestnať sa v učiteľskej profesii*.

Na základe uvedených odpovedí konštatujeme, že nedostatky z pohľadu študentov učiteľstva možno pripisovať najmä existencii dvojstupňového systému učiteľskej prípravy, ktorý reálne zužuje možnosti profesijného uplatnenia sa absolventov po ukončení 1. stupňa vysokoškolského štúdia.

Na základe nášho prieskumu sumárne konštatujeme, že za najpodstatnejšie zručnosti v rámci pedagogickej kompetencie považujú študenti učiteľstva *plánovanie a prípravu, realizáciu vyučovacej jednotky* a *riadenie vyučovacej jednotky*. Avšak možno konštatovať, že i *klíma triedy*, *disciplína* a *hodnotenie prospechu žiakov* sú z pohľadu budúcich učiteľov dôležité pre prácu učiteľa, keďže tieto oblasti sa vyskytovali medzi témami, ktorým odporúčajú venovať väčšiu pozornosť v predmete všeobecná didaktika. Kategória *Sebahodnotenie (evalvácia) vlastnej práce* však v názoroch študentov zastúpené neboli. Toto zistenie hodnotíme negatívne, keďže dimenzia – Sebarozvoj učiteľa (zahrnutá v profesijnom štandarde), ktorú s uvedenou kategóriou možno stotožniť, je zrejme u študentov nedostatočne zdôrazňovaná a bolo by potrebné venovať jej v príprave učiteľov väčšiu pozornosť.

Záver

Pojednanie o učiteľských kompetenciách sme neuviedli iba na pripomenutie čitateľovi, ale najmä s cieľom zdôraznenia požiadavky, aby si učiteľ resp. študent učiteľstva dokázal porovnať ako je kompetentný on sám pre výkon svojej profesie. Uvedomenie si svojich prípadných nedostatkov je nevyhnutný začiatok k ich odstráneniu.

Vzdelávanie je v súčasnosti ponímané ako aktívne spolupôsobenie učiteľov a učiacich sa a učenie sa charakterizuje ako nadobúdanie vedomostí a zručností – kompetencií. Tento proces sa pregraduálnou prípravou neukončuje, ale je to proces dynamický. Na základe skúseností ale i nášho prieskumu konštatujeme, že zdokonaľovanie učiteľských kompetencií počas prípravy na povolanie si vyžaduje dôraz najmä na praktickú prípravu, v ktorej ešte badať značné nedostatky. Študenti učiteľstva si uvedomujú široký

rozsah a opodstatnenosť kompetencií pre výkon svojej budúcej profesie, ale uvedomujú si najmä potrebu zvýšenia ich praktickej prípravy.

Subkategória - učiteľ a profesijných predmetov naráža na absenciu presného vymedzenia súboru profesijných spôsobilostí na výkon danej profesie vzhľadom k špecifikám výučby profesijných odborných predmetov. Námetom pre ďalšiu diskusiu do budúcnosti by mohli byť i otázky spojené s precizovaním kompetenčného profilu vzhľadom k diferencovaniu kompetencií učiteľa k príslušnému stupňu vzdelávania (doposiaľ spoločný pre nižšie i vyššie sekundárne vzdelávanie). V tomto smere je to oblasť, ktorej by sa mali venovať najmä pracoviská pripravujúce učiteľov profesijných predmetov, pracoviská inžinierskej pedagogiky, učitelia stredných odborných škôl ako aj ich vedenia.

Profesijný rozvoj učiteľa nekončí nadobudnutím kvalifikácie, ale 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. Profesijný rozvoj sa uskutočňuje prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti a sebazvdelávaním.

Chceli by sme zdôrazniť, že nielen hodnotenie žiakov, ich učenia a dosahovaných výsledkov je dôležitou súčasťou učiteľských kompetencií, plánovanie a realizácia vyučovacej jednotky, komunikácia učiteľa atď., ale rovnako významnou oblasťou je i sebahodnotenie a hodnotenie vlastnej pedagogickej práce učiteľa a vlastný sebarozvoj, na ktoré by mala pripravovať kvalitná vysokoškolská príprava v rámci systému výučby predmetovej zložky ale i pedagogicko-psychologických disciplín a pedagogickej praxe.

Literatúra

BREZINKA, W., 2005. *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Krakow: WAM, ISBN 83-7378-411-2.

HELUS, Z. 1995. *Jak dál ve vzdělávání učitelů?* In *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2, s. 105-109.

Kol. autorov. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: MPC, ISBN 80-8045-431-0. Dostupné na internete: <<http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>> (14. 7. 2011)

KYRIACOU, C. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-022-7.

PORUBSKÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M., VALICA, M. 2008. *Návrh profesijných štandardov učiteľov - učiteľ nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania (diskusia)*. In *Pedagogické*

rozhlady č. 4, roč. 17, ISSN 1335-0404 [online]. Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p4-2008.pdf>> (14. 7. 2011)

SIROTOVÁ, M. 2009. *Pregraduálne vzdelávanie učiteľov v komparácii študijných programov*. In *Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov*. Prešov: FHPV PU a MPC, s. 149- 154, ISBN 978-80-555-0064-5.

SPILKOVÁ, V. 1996. *Východiska vzdelávania učiteľů primárních škol*. In *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 2, s. 135-146.

VAŠUTOVÁ, J. 2001. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: PdF UK, s. 19 – 46.

ZAŤKOVÁ, T. 2010. *Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov v procese vysokoškolského vzdelávania*. In *Pedagogická veda a školská prax v historickom kontexte*. Trnava: FF UCM, s. 461-472, ISBN 978-80-8105-182-1.

ZAŤKOVÁ, T. 2010. *Systém pedagogických disciplín vo vysokoškolskej výučbe ako prostriedok osobnostného rozvoja študenta*. In *Acta Humanica*, ročník 7, 2010, m.č., s. 180 – 187. Žilina: FPV ŽU, ISSN 1336-5126.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 27. novembra 2007 o doplňujúcom pedagogickom štúdiu [online]. Dostupné na internete: <http://www.unipo.sk/public/media/9267/dokument_26_169_1.pdf> (31. 5. 2010)

Zákon č. 317/2009 Z.Z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch [online]. Dostupné na internete: <http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/admin/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/zakon_o_ped.zam.zbierka.pdf> (31. 5. 2010)

Kvalita života seniorov žijúcich v rezidenčných podmienkach

Quality of life of seniors living in institutional conditions

M. Zimermanová¹¹⁰

Abstrakt

Starnutie a staroba je v súčasnom živote významným fenoménom, ktorý hýbe dnešným svetom. Spolu s ním je nutné v rovnakej miere venovať pozornosť kvalite života seniorov spolu s možnosťami jej zlepšovania. Ergoterapia a edukácia je jednou z ciest, ako zlepšiť kvalitu života seniorov žijúcich v inštitucionálnych podmienkach.

Kľúčové slová

Senior, kvalita života, inštitucionálne podmienky, ergoterapia, edukácia

Abstract

Aging and old age is in current life considerable phenomenon which moves today's world. Along with it is equally necessary to pay attention to the quality of life seniors together with opportunities to improve it. Ergotherapy and education is one of options how to improve quality of life of seniors living in institutional conditions.

Key words

Senior, quality of life, institutional conditions, ergotherapy, education

Čo človek vie o živote, pokým nevie, čo znamená starnúť. Starnúť znamená s rokmi prísť do rokov, poznať čas, ísť s časom, stáť v čase a tiež proti času. Starnúť znamená ísť a neobzerať sa, meniť sa a nestraťiť pritom svoj vnútorný obraz, nepatrný kúsok skúsenosti teraz a stále znovu premieňať na veľký kus nádeje (Schipperges, H., 1986, in: Grün, A., 2009, s. 10).

Súčasná pozornosť dnešného sveta je výrazne orientovaná na mladých, pekných, úspešných, perspektívnych ľudí, ktorí svojou vitalitou, aspiráciami a dravosťou hýbu svetom. Počet starších ľudí však neustále stúpa a tento stav akoby sám na seba upozorňoval. Je na samotnej spoločnosti, ako sa postaví k svojej „šedivej generácii“.

¹¹⁰Mgr. Monika Zimermanová, Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra, monika.zimermanova@ukf.sk.

Demografický vývoj obyvateľstva však jednoznačne nasvedčuje tomu, že súčasná pozornosť venovaná dnešným mladým ľuďom bude neskôr upriamená na staršiu populáciu, práve pre jej narastajúci počet. Spoločnosť by však mala s daným javom počítať a byť naň pripravená primárne z hľadiska sociálnej i zdravotnej starostlivosti. Žiaľ, i podľa K. Kociovej a Z. Peregrinovej (2003, s. 7) „väčšina krajín má dobre vybudovanú starostlivosť o deti, ale nedostatočne rozvinutú geriatrickú starostlivosť“. Každý človek či už máme na mysli dieťa, adolescenta, dospelého či seniora, si zaslúži pozornosť a adekvátnu starostlivosť po všetkých stránkach svojej osobnosti.

Cieľom tohto príspevku je načrtnúť problematiku kvality života seniorov žijúcich v rezidenčných podmienkach a upriamiť pozornosť na edukáciu a ergoterapiu ako jednu z možností zvyšovania kvality ich života.

Materiál a metódy

Pomocou obsahovej analýzy textových dokumentov sme podrobili rozboru jednotlivé literárne pramene, ktoré ďalej predkladáme ako istý východiskový materiál. Pri rozhovore s klientkou zariadenia pre seniorov bola využitá metóda naratívneho interview-u.

Výsledky a diskuze

Kvalita života seniorov

Pojem kvalita života je v súčasnosti často preferovaný v rôznych oblastiach. Je to interdisciplinárny pojem a nevzťahuje sa len na obdobie staroby a ľudí v postproduktívnom veku. Rôzne vedné oblasti (primárne medicína) sa pokúšajú o to, aby život človeka spĺňal okrem pribúdajúcich rokov aj isté atribúty kvality. Podľa A. Pronzata (2006, s. 24) si musíme položiť nasledujúcu otázku: „Môžeme tvrdiť, že rokom darovaným naviac zodpovedá aj zlepšenie kvality života? Ved' nestačí mať viac času, treba mať viac života. Nestačí pridať roky životu. Treba pridať rokom život, ktorý by bol naozaj životom. Žiť je niečo celkom iné ako jednoducho prežívať. Cieľom preto nie je kvantita, ale kvalita života“. Všeobecne môžeme na kvalitu života nazerať z dvoch hľadísk t.j. subjektívneho a objektívneho. Subjektívna kvalita života vyjadruje spokojnosť človeka so svojím postavením v spoločnosti a subjektívnu osobnú pohodu duševnú, telesnú či sociálnu. Objektívna kvalita života je interakciou ekonomických, environmentálnych, zdravotných a sociálnych podmienok, ktoré ovplyvňujú život človeka (Charyparová, M., 2010).

Problematika kvality života sa v súčasnom materiálnom svete, v ktorom sa stráca význam duchovných hodnôt a tradícií, stala vysoko aktuálna. Podľa M. Zelinu (2010, s. 45-46) kvalita života je pri medzinárodnom porovnávaní vymedzená tromi

základnými kritériami, ktoré sa dajú pomerne exaktne sledovať a ktoré sú relatívne dobre operacionalizované. Sú to:

1.) Zdravotná starostlivosť – vyjadrená priemernou dĺžkou života a nákladmi na zdravotnú starostlivosť na rok a na človeka; priemerná dĺžka života obyvateľov Slovenska, najmä mužov, zaostáva za priemerom Európanov. 2.) Vzdelanostná úroveň obyvateľstva - vyjadrená počtom negramotných jednotlivcov; počtom maturantov z populácie; počtom vysokoškolákov, počtom vysokoškolsky vzdelaných ľudí v populácii (celkovo i v jednotlivých populačných ročníkoch; niekedy sa indexy uvádzajú len z ekonomicky činného obyvateľstva). Podľa M. Zelinu z tohto pohľadu Slovensko nemá dobrú kvalitu života. V Európe sme na jednej z najnižších vekových hraníc úmrtnia, najmä u mužov. V súčasnosti nepoznáme presné náklady na zdravotnú starostlivosť na človeka. Vo vzdelaní taktiež veľmi zaostávame. Svetová zdravotnícka organizácia vytvorila v roku 1993 pracovnú skupinu pre kvalitu života. Odborníci v nej definovali kvalitu života ako vnímanie vlastnej pozície v živote v kontexte kultúry a hodnotových systémov so zreteľom na životné ciele, očakávania, štandardy a záujmy. Prístupy lekárov k problematike kvality života sa objavovali už v 30-tych rokoch 20. storočia vo vzťahu k chronickým ochoreniam. Záujem o skúmanie kvality života neklinickej populácie vyvolal prudký nárast ľudí v seniorskom veku vo vyspelých krajinách (Kováč, D., 2001, in: Sejčová, L., 2006, s. 45). B. Balogová (2005, s. 51) uvádza, že za prvého autora, ktorý použil v roku 1958 pojem kvalita života, sa považuje americký ekonóm a sociológ J. K. Galbraith. Autor J. Křivohlavý (2001, s. 164) definuje kvalitu života ako „súd (v logickom slova zmysle, ide o subjektívny súd (úsudok), ktorý je výsledkom porovnávania a zvažovania viacerých hodnôt. Kvalita sama je hodnotou, zážitkovým vzťahom, reflexiou (výsledkom zamyslenia) nad vlastnou existenciou. Je nesúrodým porovnaním a motiváciou (hybnou silou žitia)“. Podľa A. Tokárovej (2002, s. 26) „kvalitu života je možné chápať ako rozdiel medzi očakávaním a tým, čo človek v skutočnosti v živote dosiahne. Čím menší je rozdiel, tým je vyššia kvalita života“ (in: Balogová, B., 2005). Môžeme však súhlasiť s názorom R. Čornaničovej, ktorá tvrdí, že „dospelý človek nesie neodmysliteľnú časť zodpovednosti za kvalitu vlastného života v strednom veku a určuje si tým i kvalitu života v starobe“ (Čornaničová, R., 1998, s. 60). Podľa A. Tokárovej (2002, s. 23) v súčasnej dobe „existuje snaha o medzinárodnú kooperáciu (v rámci OECD, EÚ, UNESCO a i.) v aktivitách zameraných na objektívne vyjadrenie úrovne kvality života prostredníctvom indikátorov kvality života“. Kvalita života sa stala víziou novej Európy, kde vyústením globalizačných snáh je vytvorenie univerzálneho životného štýlu a homogenizácia kvality života. Vyústením týchto snáh je vznik Európskej nadácie pre riadenie kvality – European Foundation for Quality Management. Táto nadácia v roku 1991 vypracovala tzv. Európsky model TQM (Total Quality Management). Úsilie tohto modelu smeruje k realizácii noriem kvality, ktoré sa vykryštalizovali v priebehu vývoja svetovej ekonomiky, napr. koncepcia ISO 9000, ISO 10000, QS 9000, v ktorých sú definované požiadavky na kvalitu (Balogová, B., 2005, s. 59-60). Výskumný medicínsky prístup ku kvalite života najkomplexnejšie reprezentuje projekt Svetovej zdravotníckej organizácie WHOQOL (1997), ktorý

predpokladá, že na kvalite života sa podieľa šesť oblastí a to: telesné zdravie; psychické funkcie; úroveň nezávislosti; sociálne vzťahy; prostredie; spiritualita. Pokroky v zdravotníctve prispievajú veľkou mierou k predlžovaniu života a dnes aj chorí ľudia žijú v porovnaní s minulosťou dlhšie. V živote starších ľudí môžeme rozlišovať nasledovné oblasti dôležité pre kvalitu ich života: subjektívna spokojnosť; faktory fyzického prostredia; socio-ekonomické faktory; kultúrne faktory; faktory zdravotného stavu; faktory osobnosti; faktory osobnej nezávislosti (in: Hrozenská, M. et al., 2008). Podľa M. Zelinu (2010, s. 75) „existujú dve hlavné stratégie, ktoré môžeme použiť na zlepšenie kvality svojho života. Prvá spočíva v tom, že sa pokúsime, aby vonkajšie podmienky zodpovedali našim cieľom. Druhá je založená na tom, aby sme zmenili spôsob svojho prežívania, vnímania sveta tak, aby vonkajšie podmienky boli v lepšej zhode s našimi cieľmi. Ani jedna z týchto stratégií skvalitnenia života nie je efektívna, ak použijeme len jednu“.

Metódy, ktorými možno merať kvalitu života, môžeme podľa J. Křivohlavého (2001) rozdeliť do troch skupín: 1. Metódy merania kvality života, kde túto kvalitu života hodnotí druhá osoba. 2. Metódy merania kvality života, kde hodnotiteľom je sama daná osoba. 3. Metódy zmiešané, ktoré vznikajú kombináciou prvých dvoch typov. Podľa B. Balogovej (2005) prostriedkami objektívneho merania kvality života sú ukazovatele – indikátory kvality života. Indikátory sa v praxi získavajú prostredníctvom výpovede respondentov (kedy ide o subjektívne vyjadrenia, postoje, súdy a hodnotenia), ale využívajú sa aj objektívne údaje (zozbierané a spracované rôznymi inštitúciami, orgánmi, útvarmi). V súčasnosti možno evidovať štyri prúdy, ktoré sa týkajú výskumu kvality života a subjektívnej pohody: Prvý prúd neprihliada na význam vzťahu obidvoch konštruktov. Výskum kvality života je realizovaný paralelne a nezávisle od výskumu subjektívnej pohody, alebo sa naopak skúma subjektívna pohoda nezávisle od kvality života jednotlivca. Druhý prúd považuje kvalitu života za multidimenzionálny konštrukt, ktorý integruje subjektívnu pohodu (napr. SZO, resp. The WHOQOL- Group, 1994). Tretí prúd stotožňuje kvalitu života so subjektívnou pohodou, prípadne obidva pojmy používa alternatívne (in: Cummins R. A. et al., 2003). Štvrtý prúd pokladá subjektívnu pohodu za indikátor kvality života (Diener, E., 1997).

Pri pojme kvalita života je dôležité uvedomiť si, že na rozdiel od zdravia, kvalita života môže byť vždy zlepšovaná a udržiavaná. Keďže v ľudskom živote by nemalo ísť o kvantitu, ale práve o jeho kvalitu, nazdávame sa, že v súčasnej dobe plnej sociálno-patologických javov, rôznorodých civilizačných chorôb a zvrátených etických noriem, je uvádzaný pojem dôležitým pre výskumné bádanie v rôznych vedných oblastiach.

Edukácia a ergoterapia ako jeden z prostriedkov zvyšovania kvality života seniorov

Pochybnosti o tom, či je dospelý človek vychovávateľný a vzdelávateľný, sú na šťastie dávnou minulosťou. *Edukácia* má významný vplyv na kultiváciu osobnosti a je to taktiež jeden z prostriedkov ako zmysluplne prežiť poslednú životnú etapu človeka, t.j. starobu. Je nesmierne dôležité, aby sa v starobe každý senior „dopracoval“ k autentickej,

vnútorne integrovanej a socializovanej osobnosti. Jednotlivé funkcie edukácie k takejto osobnosti jednoznačne napomáhajú. Vychádzajúc z celospoločenského významu edukácie seniorov možno poukázať podľa R. Čornaničovej (2005) na niektoré faktory podporujúce rozvoj edukácie seniorov: 1. *Nárast počtu seniorov v populácii.* 2. *Predĺženie ľudského veku, predĺženie staroby.* 3. *Meniace sa očakávania seniorov od života v dôchodkovom veku.* 4. *Snaha o kvalitu a dôstojnosť života v starobe.* 5. *Hľadanie spoločenského poslania staroby.* 6. *Sekundárne ekonomické aspekty vzdelávania.* 7. *Faktor zmeny ako fenomén súčasnosti.* 8. *Demokratizácia spoločnosti a hľadanie nových modelov života v starobe.* 9. *Silnejúci model celoživotného vzdelávania človeka.* 10. *Spoločenská podpora edukácie seniorov* (in: Balogová, B., 2009, s. 95). Na základe viacerých výskumných zistení možno vymedziť celkový význam edukácie pre staršieho človeka nasledovne (Határ, C., 2011, s. 68-69): *Edukácia ako prevencia sociálnej segregácie seniorov. Edukácia ako prevencia psychosomatických chorôb. Edukácia ako nástroj budovania znalostnej spoločnosti v biodromálnom kontexte. Edukácia ako nástroj osobnostného progresu, resp. stabilizácie (udržiavania) osobnostného potenciálu seniorov. Edukácia ako zmysel života seniorov. Edukácia ako nástroj pomoci na riešenie problémov seniorov. Edukácia ako nástroj eliminácie procesov starnutia. Edukácia ako nástroj formovania nových vzorcov správania.* Autor uvádza tiež komplexný rámec sociálno-edukačnej starostlivosti o seniorov v sociálnych zariadeniach, t.j. kognitívny rozvoj dospelých v seniorskom veku (rozumová výchova); mravná výchova seniorov; estetická edukácia; ekologická a environmentálna výchova; pracovná a technická edukácia; telesná a zdravotná edukácia; výcvik sociálnych a personálnych spôsobilostí, sociálne a edukačné poradenstvo pre seniorov. V rôznych rezidenčných zariadeniach pre seniorov je okrem iných aktivít a terapií ponúkaná aj *ergoterapia*. Tento termín pochádza z gréckych slov *ergon* (práca) a *terapia* (liečenie). Uvádzaná terapia sa definuje 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 cielenú ergoterapiu, liečebný výcvik sebestačnosti, predpracovnú ergoterapiu a ergodiagnostiku (Kociová, K., Peregrínová, Z., 2003). Podľa J. Jelínkovej, M. Krivošíkovej a L. Šajtarovej (2009, s. 18) ergoterapia je tradične zaradená k tzv. rehabilitačným profesiám, ktorých cieľom je prevencia či zníženie dopadov disability na každodenný život osoby a ich zapojenie do spoločnosti. Hlavným cieľom ergoterapie je pomoc osobám s disabilitou, riešiť praktické otázky súvisiace so znížením či stratou sebestačnosti v činnostiach, ktoré sú pre život nepostrádateľné a napomáhať aktívnemu začleneniu do spoločnosti a zachovanie optimálnej kvality života. Preto je ergoterapia jednou z dôležitých súčastí ucelenej rehabilitácie a ergoterapeut by mal byť členom multidisciplinárneho tímu. Ergoterapia však rozhodne nie je ľahká aktivizačná metóda. Pre terapeuta nie je zo začiatku často najľahšie motivovať klienta na nejakú činnosť. Rovnako náročné je tiež vymyslieť také činnosti, ktoré by vyhovovali jednotlivým špecifickým obmedzeniam, ktoré seniори majú. Domnievame sa, že prepájanie edukácie s ergoterapiou a opačne, môže byť významným aktivizujúcim a motivačným prvkom pre klientov žijúcich v rezidenčných

zariadeniach. Je taktiež nesporné, že práve prepojením edukácie s ergoterapiou je možné zvýšiť kvalitu života seniorov žijúcich v inštitucionálnych zariadeniach.

Naratívne interview s klientkou rezidenčného zariadenia

Uvádzame zaujímavé interview s energickou, aktívnou klientkou žijúcou v rezidenčnom zariadení, ako motivačný príklad toho, že aj vo veku 80 rokov môže človek byť vitálny a spokojný so svojím životom.

Základné údaje o klientke rezidenčného zariadenia:

- *identifikačné údaje:* vek: 80 rokov, pohlavie: žena, predošlé povolanie: rehabilitačná pracovníčka. Pri naratívnom interview sa zmienila, že danú profesiu mala veľmi rada.
- *bytové podmienky:* predtým bývala so svojím životným partnerom/manželom, po jeho smrti si podala žiadosť do zariadenia pre seniorov, kde sa dostala po 7 rokoch. V izbe býva sama. V zariadení je výťah, ten však klientka vôbec nepotrebuje. Chodí po schodoch.
- *mobilitný telefón:* vždy mala, aj má, stále ho využíva, je pre ňu dobrou pomôckou.
- *počítač* – nemala, v čase jej školského či profesijného života počítače ešte neboli tak rozšírené ako dnes.
- *pripojenie k internetu* – takouto formou informácie nikdy nevyhľadávala.
- *vodičský preukaz* – vlastnila, šoférovala veľmi rada.
- *subjektívny pocit zdravia* – po zdravotnej stránke sa cíti relatívne dobre, jediné čo ju najviac obmedzuje a trápi, je jej zlý zrak. Vidí, ale veľmi zle, zrak sa stále zhoršuje.
- *subjektívna spokojnosť so životom* – klientka sa vyjadrila, že je so svojím životom, rovnako aj s bývaním spokojná, pre ňu je najpodstatnejšie, že zatiaľ všetko zvládne sama a že môže byť nápomocná aj pre ostatných.

Zvládanie bežných úkonov starostlivosti o seba:

- pomoc pri podávaní jedla; pitia; pri obliekaní; pri priestorovej orientácii; pri chôdzi; pri kúpaní ani pri inej sebaobslužnej činnosti nepotrebuje.
- kompenzačné pomôcky nevyužíva žiadne, pretože ich nepotrebuje.
- lieky berie na tlak a na štítnu žľazu, práve pre problémy so štítnou žľazou má problémy so zrakom; pri ich užívaní nepotrebuje pomoc ošetrovateľky.

Zaistenie chodu domácnosti:

- väčšie upratovanie je zariadené v rámci zariadenia pre seniorov, ale upratanie svojich vecí zvládne sama, dokonca v zariadení pomáha napríklad s posteľným prádlom, s jeho skladaním a upratovaním.
- pomoc pri nakupovaní nepotrebuje, zvládne si nakúpiť sama, dokonca chodí nakupovať aj niektorým ostatným klientom domova pre seniorov. Povedala, že jej to spôsobuje veľkú radosť, ak môže niekomu takouto formou pomáhať.

Orientácia a pamäť:

- *meno prvého učiteľa na základnej škole:* klientka si na toto meno vôbec nevedela spomenúť, ani sa o to nejako nesnažila. Prešli sme na ďalšiu otázku.
- *meno súčasného predsedu českej vlády a jeho predchodcu:* klientka si spomenula automaticky na meno – Peter Nečas, ale na jeho predchodcu si nevedela spomenúť, poznamenala, že o politiku sa nikdy nezaujímal.

Využívanie služieb:

- *sociálna služba:* Domov pre seniorov (Zariadenie pre seniorov), Česká republika, Praha. V danom zariadení je už 12 rokov.

Všeobecné informácie o starnutí:

- *V akom veku by sa mal človek pripravovať na starnutie. V čom by príprava mala spočívať?* „Keď mi zomrel manžel v r. 1993, začala som sa starať o svoju chorú mamu 7 rokov, potom som odišla bývať do domova pre seniorov. Nikdy som nebola sama, nemám rada samotu. Vždy som mala čo robiť, nikdy som nemyslela na prípravu na starobu, vždy som niečo robila. Dôležité je, aby mal človek vždy nejakú prácu a aby mal niekoho pri sebe.“
- *Aké spoločenské zmeny podľa Vás prináša starnutie?* „Staroba ma okrem môjho zhoršeného zraku obmedzuje aj v tom, že sa bojím večer niekam chodiť. Rada by som išla napríklad na prechádzku, ale v mojom veku sa už mojím.“
- *Aké aktivity by ste odporučil/a seniorom?* „Odporučila by som seniorom, aby sa starobou a najmä chorobami vôbec nezaoberali. Aby sa o tom rozprávali, čo možno najmenej. Aby si cenili a užívali každý jeden nový deň a aby si plánovali to, čo počas dňa spravia.“
- *Aké najčastejšie problémy riešia seniori? Je možné týmto problémom predchádzať? Ak áno, ako?* „Určite sú to choroby, obmedzená pohyblivosť. Ale dôležité je nerozprávať sa o chorobách. Aj mňa kadečo bolí, ale nerozprávam o tom. A ako môžeme predchádzať problémom? Dôležitá je zodpovednosť voči sebe samému a svojmu životu.“

Doplňujúce informácie zistené pri interview:

- zaujímalo nás, čo klientka rada robí v domove pre seniorov, vo voľnom čase, odpovedala, že má málo voľného času, snaží sa stále niečo robiť. Pomáha sestričkám s tým, s čím môže, chodí nakupovať potraviny pre ostatných, každý deň chodí na svätú omšu, snaží sa o to, aby mala stále vyplnený čas.
- so svojím manželom bola 40 rokov, bola to jej jediná láska, má jednu dcéru, ktorá ju chodí do domova pre seniorov navštevovať 2x do mesiaca.
- mimo domova má svoju najbližšiu kamarátku, s ktorou sa rada stretáva; v domove mala dobré kamarátky, ale už zomreli; „teraz tam mám všetkých, so všetkými sa snažím dobre vychádzať“ – odpovedala.
- občas si pozrie TV (ale Seherezádu nepozera), číta knihy, ale po malých odsekoch a pomaly, rada počúva hudbu.

- z kníh má rada romány (napr. Tri sestry), občas detektívky, nemá rada sci-fi.
- z filmov má rada napr. Pretty Woman, má rada romantické filmy, rada pozerá DVD, ktoré jej nosí dcéra; rada sa pozerá v TV na prírodu, zvieratá, má tiež rada cestopisy, pretože vo svojom živote navštívila len Bulharsko, Rumunsko a Nemecko.

Záver

Domnievame sa, že táto respondentka je živým príkladom toho, ako sa dá brať staroba a život v inštitucionálnom zariadení so skutočným optimizmom a odhodlaním prežiť svoj život čo najlepšie až do svojho konca. Je skutočným príkladom pre všetkých seniorov. Veľmi pozoruhodné je, ako si svoju pomáhajúcu profesiu uvádzaná klientka - respondentka preniesla do života v domove seniorov. Domnievame sa, že i daná profesia ju predurčila k tomu, aby svoj život prežila aktívne, s optimizmom a s radosťou, či ochotou pomáhať iným. Na záver si môžeme všetci priať, aby sme takto pekne vedeli a boli schopní zostarnúť aj my.

Literatúra

- BALOGOVÁ, B. *Seniori*. Prešov : Akcent Print, 2005, 158 s. ISBN 80-969274-1-8.
- BALOGOVÁ, B. *Seniori v spektre súčasného sveta*. Prešov : Akcent Print, 2009, 103 s. ISBN 978-80-89295-19-7.
- CUMMINS, R. A., ECKERSLEY, R., PALLANT, J., VAN VUGT, J., MISAJON R. Development of a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 2003, roč. 64, s. 159-190.
- ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov*. Bratislava: UK, 1998, 156 s. ISBN 80-223-1206-1.
- DIENER, E., SUH, E. Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 1997, roč. 40, s. 189-216.
- GRÜN, A. *Umění stárnout*. Prah: Karmelitánské nakladatelství, 2009, 143 s. ISBN 978-80-7195-316-6.
- HATÁR, C. *Seniori v systéme rezidenčialnej sociálno-edukačnej starostlivosti*. Praha: Rozlet a ČAS, 2011, 130 s. ISBN 978-80-904824-1-8.
- HROZENSKÁ, M. et al. *Sociálna práca so staršími ľuďmi a jej teoreticko-praktické východiská*. Martin : Osveta, 2008, 181 s. ISBN 978-80-8063-282-3.
- CHARYPAROVÁ, M. *Kvalita života seniorů ve městě Most*. Diplomová práce. Praha: UK FF, 2010.

- JELÍNKOVÁ, J., KRIVOŠÍKOVÁ, M., ŠAJTAROVÁ, L. *Ergoterapie*. Praha: Portál, 2009, 270 s. ISBN 978-80-7367-583-7.
- KOCIOVÁ, K., PEREGRINOVÁ, Z. *Fyzioterapia v geriatrii*. Martin: Osveta, 2003, 63 s. ISBN 80-8063-123-8.
- KOVÁČ, D. Kvalita života – naliehavá výzva pre vedu nového tisícročia. In *Československá psychológia*, 2001, roč. 45, č. 1, s. 34-44.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001, 179 s. ISBN 80-7178-551-2.
- PRONZATO, A. *Staroba vek nádeje*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2006, 215 s. ISBN 80-7162-629-5.
- SEJČOVÁ, Ľ. *Pohľad na kvalitu života dospievajúcich*. Bratislava: Album, 2006, 99 s. 80-968667-4-5.
- TOKÁROVÁ, A. (ed.). *Kvalita života v kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti: slovensko-poľský zborník štúdií a článkov*. Prešov: FF PU, 2002, 198 s. ISBN 80-8068-087-6.
- ZELINA, M. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2010, 232 s. ISBN 978-80-10-01884-0.

Vzdělávání seniorů na Univerzitě Pardubice

Senior education at the University of Pardubice

Karel Rýdl¹¹¹

karel.rydl@upce.cz

Abstrakt

Smyslem tohoto příspěvku je představení systému vzdělávacích nabídek pro seniory v rámci podpory celoživotního vzdělávání na Univerzitě v Pardubicích a poukázání na jejich efektivitu.

Téma souvisí s celkovou politikou v oblasti využívání lidských zdrojů, prodlužováním aktivního věku obyvatelstva a nabídky servisu pro zajištění kvalitnějšího stylu života, dále se změnou pojetí stáří ve smyslu aktivních životních perspektiv, vycházejících z chápání seniorů jako velmi diferencované sociální skupiny. Tomu potom odpovídá i silně rozrůzněná nabídka vzdělávacích aktivit, např. univerzity třetího věku, akademie třetího věku, lidové univerzity, univerzity volného času nebo kluby aktivního stáří. Jednou z nejnáročnějších forem dalšího vzdělávání seniorů jsou univerzity třetího věku, známé ve společnosti od počátku 70. let minulého století.¹¹²

Nabídka studijních možností v rámci univerzity třetího věku pro seniory je v souladu se snahou vytvářet motivační prostředky pro celoživotní vzdělávání lidí.

Abstract

The paper introduces system of educational offer for senior citizens in support of lifelong learning at the University in Pardubice and demonstrate its efficiency. The theme is related to policy in human resources, extension of active age of population and offers of services to ensure better quality of lifestyle. It is related as well as with the changing perceptions of age in terms of their active prospects, resulting from understanding seniors as highly differentiated social groups. It corresponds to the highly diversified range of educational activities, such as University of the Third Age, the

¹¹¹ prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice, Studentská 95, 532 10 Pardubice 2, e-mail: karel.rydl@upce.cz

¹¹² Více srov. Mühlpachr, P., *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

Academy of Third Age, traditional universities, universities of leisure time or clubs of active aging. One of the most demanding forms of further education of seniors is the University of the Third Age, which has been known from the beginning of the 70th in the last century. Offer of learning opportunities within the University of the Third Age is in line with efforts to create motivational tools for lifelong learning.

Kurzy celoživotního vzdělávání na Univerzitě v Pardubicích

Nabídka kurzů celoživotního vzdělávání je chápána jako doplněk uskutečňovaných řádně akreditovaných studijních programů a oborů. Jde o kurzy orientované na výkon povolání (hlavně DFJP) nebo o kurzy zájmové (hlavně FF), nabízené zájemcům všech věkových kategorií.

Pro zájemce z řad běžné populace (nikoliv jen v důchodovém věku) nabízí Univerzita Pardubice dvě formy vzdělávání, totiž univerzitu třetího věku (U3V) a univerzitu volného času (UVČ). Jejich cílem je vedle zprostředkování nových informací z různých oblastí vědy a výzkumu a kvalitního vyplnění volného času také umožnění nových sociálních kontaktů.

Do roku 2008 organizovala přednášky a kurzy rámci U3V a UVČ Univerzitní knihovna v Pardubicích. Od akademického roku 2008/09 si tyto kurzy organizují jednotlivé fakulty. Pravidelně zveřejňují vlastní nabídku témat pro U3V a UVČ. Dopravní fakulta Jana Pernera a Fakulta filozofická. Nutno podotknout, že řada akademických pracovníků univerzity přednáší také v kurzech celoživotního vzdělávání, které organizují jiné instituce než Univerzita Pardubice, např. Krajská knihovna Pardubice nebo Akademie třetího věku v Kolíně.

Univerzita volného času na Fakultě filozofické

Fakulta filozofická zahájila šestisemestrální kurzy v rámci UVČ v akademickém roce 2005/06 díky podpoře Rozvojového programu MŠMT. Díky aktivitám jednotlivých kateder bylo uskutečněno celkem šest přednáškových cyklů:

Letní semestr 2005/06:

- Vlastní jména v češtině
- Dějiny každodennosti ve středověku
- Současná religiozita a její souvislosti
- Zimní semestr 2006/07: Vybrané kapitoly z britské a americké literatury
- Antropologie – užitečná věda
- Tolerance kulturních odlišností. České a německé kulturní standardy¹¹³

¹¹³ Závěrečná zpráva o výsledcích řešení projektu „Univerzita volného času“. Pardubice, FF 2006. www.upce.cz/uchazeci/studium-celozivot-vzdelavani/upa-uvc.html

Těchto prvních kurzů se zúčastnilo celkem 60 posluchačů, z nichž 90% tvořily ženy s věkovým průměrem 57 let. Studenti dostávají studijní průkazy, kam jim lektori jednotlivých kurzů zapisují v závěru každého kurzu potvrzení účasti a hodnocení seminárních prací, kterou si „student“ volí v jednom ze tří v daném semestru nabízených tematických cyklů. Na konci pátého semestru si „student“ zvolí po dohodě s vyučujícími téma vlastní závěrečné práce. Ta má podobu odborné studie v rozsahu do 30 normostran textu a je posouzena oponentem a veřejně obhajována před fakultní zkušební komisí. V rámci slavnostního akademického obřadu obdrží úspěšní absolventi osvědčení o absolutoriu UVČ. Za studium je vybírán rozhodnutím děkana Fakulty filozofické symbolický poplatek, kryjící část fakultních nákladů.

V průběhu dalších akademických roků se jednotlivá akademická pracoviště fakulty vystřídala v nabídce přednáškových cyklů a kurzů. Postupně se také každoročně mírně zvyšuje počet zájemců o studium.

V posledním akademickém roce 2010/11 byla nabízena tato témata:

Zimní semestr 2010/11:

- Mytologie vybraných etnických skupin
- Jazyk a jak se jej učíme
- Anglosaský svět v 18. a 19. století

Letní semestr 2010/11:

- Filozofie a výchova
- Tvůrčí psaní
- Svět ve 20. století

V současné době již studijní oddělení fakulty připravuje organizaci UVČ pro další akademický rok 2011/12.

Univerzita třetího věku na Dopravní fakultě Jana Pernera

Od počátku akademického roku 2001/02 probíhaly kurzy U3V na dislokovaném pracovišti v České Třebové. Výuka probíhala formou nabídek jednotlivých přednášek a zájemci si mohli vybírat dle vlastního zájmu. Přednášky jsou volně přístupné, jen na základě evidenční přihlášky.

V posledních třech akademických letech probíhá výuka již v rámci fakultních aktivit v Pardubicích. Jednotlivé přednášky jsou tematicky zařazeny do čtyř následujících cyklů:

- a) Technický (materiálové inženýrství, mechanika, řízení jakosti v dopravě, chemické inženýrství)
- b) Technologicko-ekonomický (technologie a řízení dopravy, dopravní management, marketing a logistika)

- c) Počítačově-komunikační (aplikovaná informatika v dopravě, digitální fotografie)
- d) Společenskovědní (historie, dějiny hudby, restaurátorství, zdravotnictví a životní styl). Přednášky v tomto cyklu vedou pracovníci dalších fakult Univerzity Pardubice.

Jednotlivé cykly jsou každoročně schvalovány MŠMT a hodnoceny na zasedáních Asociace Univerzit třetího věku.

V letošním akademickém roce 2010/11 bylo přihlášeno celkem 71 zájemců, z nichž 65% tvořili muži, kteří si vybírali z následující nabídky:

- Technologie ČSR opevnění – historický kontext
- Prohlídka pevnosti Dobrošov
- Vlnové jevy v pevných tělesech
- Energetika v praxi
- Kosmonautika a pátrání po mimozemském životě
- Konstrukční celky letadel
- Podpora a preference MHD
- Bezpečnost v dopravě a technická analýza nehod
- Silniční mosty a tunely
- Dopravní technologie včera a dnes
- Zpracování digitálního videa
- Financování zdravotnické péče
- Práva pacientů ve zdravotnických zařízeních a jejich asertivní prosazování
- Transsibiřská magistrála
- Tunely
- Aktuální problémy cestovního ruchu
- Bezbariérová doprava
- Ocelové a betonové mosty
- Hybridní vozidla
- Etika
- Energetika v praxi
- Vybrané statě z hydrauliky
- Historie Pardubic z pohledu dopravy
- Exkurze letiště Pardubice
- GPS a jeho využití v terénu
- Exkurze elektrárna Dlouhé stráně.

Na rozdíl od UVČ je účast na přednáškách U3V pro zájemce bezplatná. Finančně je výuka zajišťována Rozvojovým programem MŠMT. Z absolvování přednášek neexistuje žádný oficiální certifikát. Zájemci o univerzitní osvědčení mají možnost se přihlásit na UVČ při FF Univerzity Pardubice. Přednášky v rámci U3V neposkytují žádnou vyšší kvalifikaci pro výkon povolání, jsou určeny jen seniorům v rámci vlastní motivace pro získání nových poznatků.

Výsledky dotazníkové šetření v rámci U3V

Díky zájmu a aktivitě studentů Fakulty filozofické bylo uskutečněno v březnu t. r. dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 25 žen a 23 mužů.¹¹⁴ Ve vzorku převládá důchodový věk seniorů. Podle vzdělání byly 2/3 účastníků středoškoláci a téměř 1/3 vysokoškoláci. Šetření, metodicky vycházející z doporučení již zmíněné publikace P. Mühlpachra, bylo zaměřeno na zjištění forem motivace u účastníků U3V. Nebyla potvrzena hypotéza o vyšší motivaci vysokoškoláků z důvodů znalosti akademického prostředí. Mezi účastníky převládali lidé, kteří se opakovaně zúčastňují přednášek U3V. Nejvyšší motivací bylo podle vyjádření účastníků osobní doporučení známých a přátel, dále potom informace z internetu a místních novin. Všichni účastníci pociťují silnou podporu širší rodiny pro studium v rámci U3V. Z cílů studia v rámci U3V byl nejvíce uváděn:

- a) získání nových poznatků
- b) aktivní život
- c) setkání se s novými lidmi
- d) vyplnění volného času a zahnání pasivity.

Vedle převažujícího pozitivního hodnocení obsahu a organizace U3V se objevila kritika na oblast požadavku závěrečné certifikace a získání osvědčení, nekázeň posluchačů a časté vyrušování přednášejících mimo stanovenou diskusi.

Šetření v podstatě potvrdilo závěry A. Petřkové z roku 1998.¹¹⁵

Závěrem

Na základě dosavadních zkušeností a interního hodnocení efektivity výsledků UVČ a U3V na Univerzitě v Pardubicích a vzhledem ke stále se zvyšujícímu zájmu ze strany veřejnosti bude Univerzita Pardubice prostřednictvím svých fakult a dalších institucí podporovat rozvoj stávajících forem celoživotního vzdělávání a apeluje i na postupnou formální certifikovanou ukončenost jednotlivých forem studia v rámci tradičních akademických obřadů, což by mělo zvýšit i motivovanost dalších zájemců o studium.

Vedle UVČ a U3V nabízí Univerzita Pardubice v rámci celoživotního vzdělávání ještě dvouleté Doplňkové pedagogické vzdělávání (DPS) na Fakultě filozofické a Fakultě chemicko technologické, v rámci DVPP nabízí Religionistické centrum Fakulty filozofické řadu aktivit pro učitele středních škol a VOŠ, a pro zájemce z veřejnosti nabízí Jazykové centrum Univerzity Pardubice přípravné kurzy pro mezinárodní zkoušky TOEIC a ŮSD z angličtiny a němčiny. Tzv. licenční studia různého zaměření nabízí Fakulta chemicko technologická, např. statistické zpracování dat, manažerské účetnictví, moderní

¹¹⁴ Blíže viz Krajčková, T., *Motivace seniorův Univerzitě třetího věku*. Pardubice, FF 2011. Závěrečná práce bakalářského studia.

¹¹⁵ Petřková, A., *Senioři jako účastníci vzdělávacích aktivit*. In: Člověk a společnost na přelomu tisíciletí. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Olomouc: UP 1998.

technologie v polygrafii, technologie nátěrových hmot, teorie a praxe výbušin apod. Fakulta zdravotnických studií nabízí velmi žádané kurzy školitelek nových sester a Univerzitní knihovna nabízí v rámci vlastního programu U3V cyklus volných přednášek z oblasti humanitních a společenských věd.

ICOLLE 2011

Sborník z mezinárodní vědecké konference celoživotního vzdělávání ICOLLE

2011

Vydala: Mendelova univerzita v Brně

Všechny příspěvky prošly recenzním řízením.

Editori:

Dana Linhartová, Lenka Danielová, Pavel Máchal

Vydání první (CD). Brno 2011.

ISBN 978-80-7375-535-5