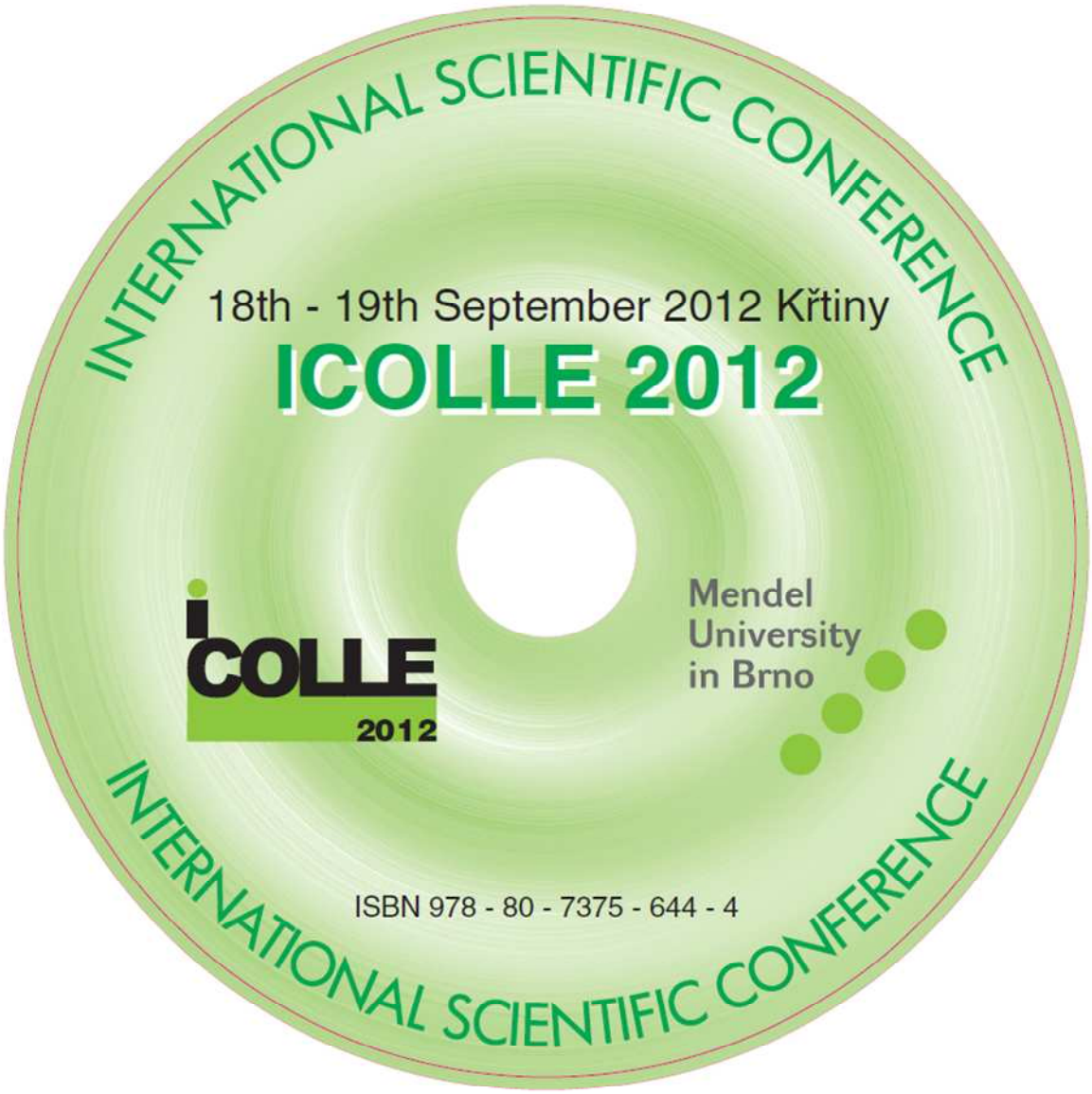

INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
18th - 19th September 2012 Křtiny
ICOLLE 2012
ICOLLE
2012
Mendel
University
in Brno
ISBN 978 - 80 - 7375 - 644 - 4
INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

Sborník z mezinárodní vědecké konference

Proceedings of international scientific conference

ICOLLE 2012

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

Editoři:
Lenka Danielová
Dana Linhartová

Publikace vznikla v rámci řešení projektu *„Inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol v kombinované formě studia“* (č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0017) realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory MŠMT a EU.

International scientific conference ICOLLE 2012 is being organised by the Institute of Lifelong Learning in the framework of solving the project ‘Innovation undergraduate education of secondary school teachers in the form of study"’ (project number CZ.1.07/2.2.00/18.0017), 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.

evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

© Mendelova univerzita v Brně, Brno 2012

ISBN 978-80-7375-644-4

Institut celoživotního vzdělávání

Institut celoživotního vzdělávání

Institute of Lifelong Learning

Mendelova univerzita v Brně

Mendel University in Brno

Mendelova univerzita v Brně

Institut celoživotního vzdělávání

Nedílnou součástí Mendelovy univerzity v Brně je **Institut celoživotního vzdělávání (ICV)**. Přestože jeho tradice není příliš dlouhá – založen byl teprve před devíti lety, je jeho činnost velmi bohatá.

Jeho primárním posláním jako vysokoškolského ústavu Mendelovy univerzity v Brně (MENDELU) je zajišťovat vysokoškolské vzdělání ve vybraných bakalářských a magisterských studijních programech.

V současné době ICV nabízí dva bakalářské studijní programy a jeden magisterský. V bakalářském studijním programu **Specializace v pedagogice** jsou připravováni budoucí učitelé odborných předmětů (UOP) a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV). Studijní obor **Učitelství odborných předmětů** je určen především pro studenty oborů zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření, kteří by v budoucnu uvažovali o profesi středoškolského odborného pedagoga. Podmínkou ke studiu v tomto studijním oboru je ukončení specializovaného, minimálně bakalářského studijního oboru. Bakalářský studijní obor **Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku** je určen absolventům středních škol, pro získání pedagogických kompetencí k výuce praktického vyučování a odborného výcviku. Studenti mají možnost studia také v bakalářském studijním programu **Technické znalectví a pojišťovnictví (TZP)** a navazujícím magisterském studijním programu **Technické znalectví a expertní inženýrství (TZEI)**.

Postavení Institutu celoživotního vzdělávání v Brně se v organizační struktuře Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně změnilo Rozhodnutím rektora MZLU v Brně č. 15/2006. Podle zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. se stal Institut celoživotního vzdělávání vysokoškolským ústavem. Od tohoto okamžiku je úkolem tohoto pracoviště podílet se na uskutečňování akreditovaných studijních programů a vykonávat s tím spojenou vědeckou, výzkumnou a vývojovou činnost.

Vědeckovýzkumná činnost vysokoškolského ústavu je orientována do následujících okruhů:

- analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe;
- zvýšení možností uplatnění pracovních sil na trhu práce po jejich návratu z rodičovské dovolené;
- multikulturní prostředí a připravenost na něj;

- pedagogicko-psychologické poradenství SOŠ a jeho proměny v ČR a EU;
- práce s osobami se specifickými vzdělávacími potřebami;
- analýza vzdělávacích potřeb pedagogů SOŠ v souvislosti se vznikem center CŽU;
- potřeby pedagogů v oblastech osobního růstu a zvyšování psychické integrity a odolnosti.

Vysokoškolský ústav dále organizuje programy celoživotního vzdělávání, kde účastníci mají možnost aktualizovat své stávající znalosti nebo rozvíjet nové znalosti a budovat nové dovednosti. Programů celoživotního vzdělávání se účastní jak absolventi MENDELU, tak i zájemci z řad široké odborné veřejnosti. Jednotlivé kurzy jsou zaměřeny na rozvoj například jazykových znalostí, na vytváření schopností zpracovávat informace, pracovat s moderními informačními technologiemi, atd. Jednotlivé kurzy jsou průběžně aktualizovány tak, aby dostatečně pružně reagovaly na změny v současné společnosti a potřeby potenciálních zájemců o kurzy.

Nabídka dalšího odborného vzdělávání na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně

Vysokoškolský ústav, Institut celoživotního vzdělávání MENDELU nabízí pestrou škálu kurzů a seminářů pro odborníky, specialisty, ale také pro širokou veřejnost.

Nabídku kurzů lze rozdělit na několik oblastí:

- další vzdělávání pedagogických pracovníků;
- krátkodobé odborné kurzy;
- dlouhodobé odborné kurzy;
- jazykové kurzy (určené jak studentů, tak veřejnosti a to jazyků anglického, německého, ruského, španělského, francouzského, italského a češtiny pro cizince);
- kurzy v rámci projektů Evropských sociálních fondů (aktuální nabídka řešených projektů na stránkách www.icv.mendelu.cz).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

V nabídce určené pro pedagogy jsou především kurzy se zaměřením na získání tzv. pedagogického minima.

Základem nabídky je kurz **Učitelství odborných předmětů**. Po absolvování tohoto kurzu získají účastníci pedagogické vzdělání pro výuku na středních odborných školách jako učitelé odborných předmětů. Tento kurz je určen pro absolventy vysokých škol v oblasti potravinářské, ekologické, mechanizační, zemědělské, lesnické, dřevařské, ekonomické, IT, veterinární, zahradnické.

Pro absolventy středních škol podobného zaměření je určen kurz **Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku**.

Nově se také v naší nabídce objevuje kurz pro rozšíření pedagogické kvalifikace a to **Rozšiřující studium předmětu Písemná a elektronická komunikace.**

Krátkodobé odborné kurzy

Mezi krátkodobé kurzy řadíme, ty, jejichž délka trvání nepřesahuje 14 dní. Aktuálně jsou v naší nabídce kurzy manažerského zaměření (**Základy finančního řízení, Obecné manažerské vzdělávání, Marketing, marketingový průzkum a marketingová komunikace, Rétorika a veřejné vystupování**), IT kurzy (**Emailový marketing, Adobe Photoshop, Facebook marketing, MS Office**), zájmové kurzy (**Kreslení, Psaní všemi 10**) a kurzy odborné.

Odborné kurzy vychází především z poslání univerzity - vzdělávání v lesnických, zemědělských, zahradnických, ekonomických a potravinářských disciplínách. V současnosti se jedná o kurzy **Základy agroturistiky, Základy sommelierství, Základy senzorické analýzy, Kurzy pro arboristy, Kurz Pivo a destiláty a Projekty a programy v regionálním rozvoji**. Nabídka těchto kurzů se často obměňuje, reagujeme na poptávku od zákazníků i na aktuální situaci.

V oblasti IT kurzů také poskytujeme možnost podstoupit testování pro European Computer Driving Licence / (ECDL) – mezinárodně uznávaný certifikát pro práci s počítačem.

Dlouhodobé odborné kurzy

Naopak dlouhodobé odborné kurzy jsou výsledkem interakce s odborníky a měsíčních příprav akreditačních spisů a samotných kurzů. V nabídce je několik rekvalifikačních kurzů, akreditovaných u Ministerstva, školství, mládeže a tělovýchovy – **Rekvalifikační kurz pro výkon obecných zemědělských činností, Krizový manažer, Výroba sýrů a kysaných výrobků, Využití počítačů v účetnictví a Instruktor odborného výcviku**. Dále pak specializační studia **Oceňování podniku, Rostlinolékařství, Technické znalectví a likvidace pojistných událostí, Exportní manažer, Odpadové hospodářství a environmentální management obcí a Projektový management dle standardů IPMA**.

V úzké spolupráci s fakultami univerzity také fungují přípravné ročníky pro populární obory.

Při přípravě a realizaci kurzů vysokoškolský ústav úzce spolupracuje s akademickou obcí MENDELU a také externími odborníky v dané oblasti.

Institut celoživotního vzdělávání také organizuje **Univerzitu třetího věku**, která je určená pro vzdělávání seniorů. Významnou aktivitou ICV je také poradenská činnost, která v sobě zahrnuje nejen odborné, ale také psychologické poradenství.

Institut celoživotního vzdělávání
Mendelova univerzita v Brně

Adresa: **Zemědělská 5, 613 00 Brno**

Web: **http://www.icv.mendelu.cz**

E-mail: **czv@ mendelu.cz**

Poradenské centrum při ICV MENDELU

Poradenské centrum při ICV MENDELU realizuje svoji činnost ve dvou hlavních sekcích. První tvoří odborné poradenství, které ve spolupráci s fakultami univerzity nabízí technologické služby odborné veřejnosti, druhá sekce orientuje své služby na studenty a absolventy univerzity, zaměstnance univerzity, studenty U3V i širokou veřejnost z řad uchazečů o studium.

Psychologické poradenství na Mendelově univerzitě v Brně je funkční od roku 2008. Od té doby si Poradenské centrum Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity vybudovalo potřebné zázemí na vysokoškolském ústavu, který jej zřizuje, a povědomí mezi studenty univerzity, kteří hojně využívají jeho služeb.

Poradenské centrum poskytuje služby svým klientům v oblasti psychologického poradenství a psychoterapie, profesního a kariérového poradenství, koučování. Formami práce jsou individuální a skupinové poradenství, individuální psychoterapie, psychodiagnostika, kurzy a workshopy směřující k rozvoji tzv. soft skills (měkkých dovedností).

V oblasti **profesního poradenství** jsou organizovány prezentace firem činných v oblasti rozvoje dovedností potřebných pro vstup na trh práce, podnikatelských inkubátorů, veletrh pracovních příležitostí.

Škála problémů, se kterými se klienti na pracovníky Poradenského centra obracejí, je poměrně pestrá. V zobecnění lze říci, že převažují obtíže související se zvládání požadavků studia či zaměstnání v kombinaci s osobnostními obtížemi, které přestavují překážku k dosažení spokojenosti v životě. Odborná pomoc tak směřuje k poznání individuálního potenciálu klienta, efektivní práci s jeho schopnostmi, předchází předčasnému ukončení studia případně selhávání v profesním životě. Služby klientům poskytují odborníci z řad psychologů a speciálních pedagogů, jež jsou zaměstnanci MENDELU i externisté, specializovaní na určitou problematiku (např. rozvoj lidských zdrojů, studium s handicapem v určité oblasti apod.).

V posledním roce je v poskytovaných službách mnohem více brán zřetel na studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří představují skupinu klientů, jimž dosud nebyla věnována pozornost, pokud jde o jejich potíže spojené se specifickým postižením či znevýhodněním.

Poradenské centrum při ICV MENDELU úzce spolupracuje s poradenskými pracovišti dalších brněnských vysokých škol, konkrétně Poradenským centrem Masarykovy univerzity v Brně a poradenským pracovištěm pro studenty Vysokého učení technického v Brně. V rámci realizovaných projektů spolupracuje také s poradenskými zařízeními dalších vysokých škol v České republice, tato skutečnost přináší cenné sdílení zkušeností a poznatků.

Činnost psychologické poradny při ICV MENDELU je financována dílem z rozpočtu Mendelovy univerzity, větší měrou z projektů MŠMT (Rozvojové projekty, projekty FRVŠ), některé odborné služby mohou být hrazeny příjemcem služeb.

Odborné poradenství se podílí na realizaci projektů vyhlašovaných MŽP ČR, MZe ČR a ESF. Také zajišťuje administrativu a organizaci aktivit, které jsou s realizací projektů spojené. Mimo jiné spolupracuje na projektu zaměřeného na pedagogické pracovníky základních a středních škol v Jihomoravském kraji. Náplní projektu je pořádání vzdělávací aktivit formou tutorovaných eLearningových on-line kurzů v kombinaci s prezenčními workshopy. Jednotlivé kurzy jsou zaměřeny na motivaci učitelů k zavádění ICT do výuky, metodiku elektronického vzdělávání, zvyšování a rozvíjení klíčových kompetencí v oblasti IT gramotnosti, jazykových dovedností a na orientaci v projektových cyklech a na práci v týmu.

U projektu z Programu rozvoje venkova se ve spolupráci s Poradenským centrem AF MENDELU zaměřuje na rozšiřování nových poznatků v pícninářství a krmivářství mezi odbornou zemědělskou veřejnost.

Kontakt:

e-mail: centrum@mendelu.cz

www.icv.mendelu.cz/cz/poradenske_centrum2

The Institute of Lifelong Learning (ICV) represents the integral part of the Mendel University, Brno. Despite its short history (established in 2003) the institute can boast an extensive range of activities.

The main role of the institute as a college institution of the Mendel University in Brno (MENDELU) is to ensure the college education in specialized bachelor and master study programmes.

The Institute of Lifelong Learning recently provides the study candidates with two bachelor and one master study programmes. The bachelor study programme called **Specialization in Pedagogy** prepares the future teachers of specialized subjects (UOP) and teachers of practical and vocational subject training (UPVOV). The study programme of **Specialized Subject Teaching** is designed mainly for students of agricultural, food-processing, ecological, mechanization, economic, forestry, wood processing, horticulture and veterinary field who have considered the possibility of broadening their skills and working as secondary school specialized teacher. Therefore one of the conditions to be fulfilled when applying for studying the programme is the graduation of a specialized at least bachelor study programme. The bachelor study programme of **Practical and Vocational Training Teaching** is designed for the secondary school graduates to gain the pedagogical skills necessary of teaching of practical and vocational teaching. The Lifelong Learning Institute offers the students as well the bachelor study programme called **Technical Assessment and Insurance (TZP)** and the follow-up master stud programme **Technical Expertness and Engineering (TZEI).**

The Lifelong Learning Institute status within the organizational structure of the Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno has changed according to the Resolution of Rector of MZLU, Brno No.15/2006. According to the University Law No. 111/1998 Col. Institute of Lifelong Learning has transformed into the college institution. Thus the role of the institute is to participate at the accredited study programmes and perform scientific, research and development activities.

Research and development activities of the Institute cover the areas as follows:

- educational needs analysis of students of ICV MENDELU: Brno considering the possibilities of the Institute and the field requirements;
- Enhancing the possibilities of job fulfilment at the labour market after maternity leave;
- multicultural environment awareness;

- pedagogical and psychological consultancy in frame of secondary vocational schools (SOŠ) and its development in the Czech Republic and EU;
- work with people requiring specific educational needs;
- educational need analysis of secondary vocational school (SOŠ) teachers in connection with the development of lifelong learning of teachers centres (CŽU);
- teachers´ needs in the area of personal qrowth and development of mental integrity and resistance.

The Institute organizes the lifelong learning programmes enabling the participants to update their knowledge as well as develop their skills and build the new ones. Both the MENDELU graduates and the broad public representatives attend the courses. The individual courses are for instance aimed at the development of language skills, information processing skills, modern information technologies etc. The courses are updated to keep up with the latest changes within the society and the course participants´ needs.

Portfolio of further education courses at the Institute of Lifelong Learning at Mendel University in Brno

The Institute offers the wide range of courses and seminars designed both for experts, and the broad public.

The portfolio can be divided into several areas of interest:

- further education of pedagogical staff;
- short-term specialized courses;
- long-term specialized courses;
- language courses (English, German, Russian, Spanish, French, Italian and Czech for foreigners);
- courses in frame of European social funds projects (for topical offer of current projects see www.icv.mendelu.cz).

Further Education of Pedagogical Staff

The course designed for pedagogical staff are mainly focused on gaining of the certificate called the Basics in Pedagogy Teaching.

The core of the courses offered represents the course of Specialized Subject Teaching. The graduates of the course are entitled to teach at secondary vocational schools as the teachers of specialized subjects. The course is designed for university graduates in the field of food processing, ecology, mechanization, agriculture, forestry, wood processing, economy, IT, veterinary and horticulture.

The secondary school graduates of similar focus can opt for the course of **Practical and Vocational Training Teaching**

The recent offer of the courses provides the people interested with the course of further pedagogical skills development called **Further Development of Skills within the Subject of Written and Electronic Communication.**

Short-term specialized Courses

Short-term courses cover the length of fourteen days to the max. The current offer covers the courses targeted at managerial skills development (**The Basics of Financial Management, General Management Skills, Marketing, Marketing Research and Marketing Communication, Rhetoric and Presenting in Public**), IT courses (**Email Marketing, Adobe Photoshop, Facebook Marketing, MS Office**), course of specific interests (**Drawing, Typing 10**) and specialized courses.

The specialized courses are based on the university curriculum providing education and training in the field of forestry, agriculture, horticulture, economy and food processing. At present the Institute offers the courses of **The Basics of Agroturism, The Basics of Sommelier Skills, The Basics of Sensory Analysis, Courses for Aborists, the Beer and Destilates and the Projects and Programmes in Regional Development.** The portfolio of courses has been permanently reviewed reflecting the customers´ needs and current situation at the labour market.

The IT courses provide the possibility of taking the test of European Computer Driving Licence / (ECDL) – worldwide accepted licence.

Long-term Specialized Courses

The long-term specialized courses result from the interaction with experts and long-term preparation of accrediatation documents and courses curriculum. The retraining courses accredited with the Ministry of **Education, Youth and Sports** are as follows: **Retraining in Agricultural Activities, Crisis Manager, Cheese and Sour Produts Processing, Computer in Accountancy, Vocational Trainer, Business Assessment, Herbal Medicine, Technical Expertness and Insurance Events Settlement, Export Manager, Waste Management, Commune Environmental Management, Project Management according to IPMA standards.**

The Institute supports the preparatory years in close cooperation with the university faculties for popular fields of study.

The Institute also cooperates with the academic institutions of MENDELU and external experts in the given field.

The Institute of Lifelong Learning provides the study at the **University of Third Age** designed for education of senior citizens. The ICV also offers consulancy in frame of specialized fields of study and psychology.

The Institute of Lifelong Learning

Mendel Univerzity in Brno

Address: **Zemědělská 5, 613 00 Brno**

Web: **http://www.icv.mendelu.cz**

E-mail: **czv@ mendelu.cz**

Centre of Consultancy at ICV MENDELU

The Centre of Consultancy at ICV MENDELU operates in two main sections. The first section is represented by specialized consultancy offering technological services n cooperation with faculties of university and the second one focusing on providing the services for university students, graduates, staff and broad public.

Consultancy in Psychology at Mendel University in Brno was established in 2008. The Centre has built up necessary background and raised its awareness among university students widely using its services.

The Consultancy Centre provides the clients with the services in the area of psychological consultancy and psychotherapy, profession and career consultancy, coaching. The centre uses the forms o individual and group consultancy, individual psychotherapy, psychodiagnostics, soft skills development courses and workshops.

In the area of p**rofession consultancy** the centre organises presentations held by companies operating in the field of development of skills essential when entering the labour market, business incubators, job opportunities trade fair.

The Centre deals with a large scale of issues the clients need to solve. The most frequent are the issues connected with the study or job requirements connected with personal life difficulties preventing the client from feeling of life satisfaction. Therefore the specialised help focuses on recognizing the individual potential of a client, effective work on his or her abilities, preventing from termination of studies or failure in job. The professional help is provided by experts in frame of psychology and special pedagogy. These experts are both the MENDELU employees as well externists specializing in specific problematic (e.g. human resources development, study with handicap, etc.).

Recently a special focus has been targeted at students with specific educational needs who represent a group of clients which has been ignored concerning their difficulties linked with their handicap.

The Consutancy Centre at ICV MENDELU closely cooperates with consultancy offices at other colleges in Brno, especially with the Centre of Consultancy at Masaryk Univerzity, Brno and the Centre at the University of Technology in Brno, as well as consultancy centres in the Czech Republic sharing experience and findings.

The Psychology Consultancy Centre at ICV MENDELU is financed partly from Mendel Univerzity budget and mostly from the projects of Ministry of Education, Youth and Sport (MŠMT Projects of Development, FRVŠ projects), some expert services can be paid by a client.

The Specialized Consultancy participates at projects announced by MŽP ČR, MZe Czech Republic and ESF. It ensures the administration and organization of activities linked eith the project itself. Besides it cooperates on the project focusing on pedagogical staff of primary and secondary schools in the South-Moravian region.

The project focuses on educational activities carried out in the form of tutored eLearning on-line courses, combined with workshops. Individual courses are aimed at teachers motivation to implement ICT into the process of teaching, methodology of electronic teaching, development of key skills in the area of IT, language skills and project cycles and team work.

The project of Country Development in cooperation with the Consultancy Centre at AF MENDELU is focused on extension of topical knowledge in fodder plant and forage usage within agricultural workers.

Contact:

E-mail: centrum@mendelu.cz

www.icv.mendelu.cz/cz/poradenske_centrum2

Obsah:

1. **Ing. Vojtěch Beck**

Vzdělávání úředníků v moravskoslezském kraji

2. **Ing. Josef Budík, CSc.**

Prohlubování finanční gramotnosti neoficiálním vzděláváním

3. **Ing. Eleonóra Černáková, PhD.**

Príprava učiteľov na neštandardné situácie-podvázanie žiakmi

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

Neformální vzdělávání v podmínkách Mendelovy univerzity v Brně

5. **Ing. Lenka Danielová, Ph.D., doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.**

Sociální partnerství jako nástroj neformálního vzdělávání

6. **doc. Ing. Josef Filípek, CSc., doc. RNDr. Ivo Křivánek, CSc.**

Počítačová podpora v laboratorním cvičení

7. **doc. Ing. Jan Hán, Ph.D., doc. RNDr. Zdena Lustigová, CSc.**

Využití elearningu při naplňování aktuálních vzdělávacích potřeb pracovníků hotelů a restaurací

8. **PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D.**

Formální a neformální zdroje informací při přechodu žáků středních škol mezi vzdělávacími stupni a na trh práce

9. **Ing. Eva Hrudová, Ph.D.**

Sociální aspekty vzdělávání seniorů

10. **PhDr. Simona Chuguryan, PhD., prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**

Bolonský proces a implementácia jeho odporúčaní na pedagogických fakultách v Slovenskej republike

11. **Mgr. Vladislav Jankových**

Případová studie příkladů českého a britského dalšího vzdělávání

12. **Mgr. Petra Kadlecová**

Vzdělávání pedagogů středních škol v kariérovém poradenství

13. **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**

Možnosti prevence závislostního chování na Masarykově univerzitě

14. **doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**

Možnosti rozvoje kompetencí speciálních pedagogů – logopedů v rámci dalšího vzdělávání

15. **Mgr. Petr Kopečný, doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**

Poskytování logopedické intervence v domovech pro seniory

16. **PhDr. PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.**

Studium psychologie v rámci celoživotního vzdělávání (reflexe posluchačů studia i učitelů)

17. **Mgr. Iva Koutská**

Cizojazyčné vzdělávání seniorů na Maltě

18. **Ing. Lenka Kretschmerová, Ph.D.**

Motivace žáků ZŠ a studentů SŠ ke studiu technických oborů

19. **doc. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.**

Motivácia v edukácii seniorov

20. **doc. Ing. Branislav Lacko, CSc., Ing. Radka Svobodová**

Celoživotní vzdělávání a projektová metoda výuky

21. **doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., Ing. Lenka Danielová, Ph.D.**

Některé problémy evaluace vysokoškolských učitelů

22. **doc. Ing. Pavel Máchal CSc., Ing. Jaromír Pitaš, PhD**

Význam ověřování způsobilosti osob řídit projekty v oblasti školství a vzdělávání

23. **prof. MUDr. Hana Matějovská Kubešová, CSc.**

Historie a současnost U3V na Masarykově univerzitě

24. **PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.**

Rámec profesních kvalit učitele jako cesta profesního rozvoje učitelů

25. PhDr. Miroslava Miklošíková, Ph.D., Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Rozvíjení psychodidaktických kompetencí vysokoškolských učitelů technických předmětů v kurzu „inženýrská pedagogika“

26. doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

Vliv edukačního programu v rámci U3V na subjektivní prožívání sociální role seniorů

27. Mgr. Eva Nechlebová, Ph.D.

Aktivizace seniorů a její role v prevenci syndromu geriatrické křehkosti

28. PhDr. Ivana Nekvapilová, Ph.D.

Filosofie výchovy ve vzdělávání pedagogických pracovníků

29. doc. PhDr. Mária Petrufová, PhD., Ing. Lubomír Belan, PhD.

Kariérne a celoživotné vzdelávanie v podmienkach OS SR

30. Assoc. Prof. Beata Pituła

Kariérní růst polského učitele v rámci systému hodnocení

31. Ing. Jiří Potáček, CSc.

Informační gramotnost a digitální generace

32. prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.

Flexibilno-analytický prístup k potrebám ďalšieho profesijného vzdelávania

33. PhDr. Radváková Věra

Informační a čtenářská gramotnost

34. Liubov Ryashko, PhD.

Škola hotelového servisu v Jekatěrinburgu (Rusko): technologie tvoření

35. Mgr. Monika Součková

Koncept „staff development“ na ČVUT v Praze

36. PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D.

Význam edukačních programů pro seniory v prevenci aktivního stáří

37. PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Problematika vzdělávání ředitelů škol

38. doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.

Nebezpečí násilí u potenciálních starších obětí

39. Mgr. Pavel Vyleťal

Současná výchova -vzdělávání (edukace) (ne)pedagogických pracovníků volnočasových aktivit v kontextu sociálních proměn

40. PaedDr. Tímea Zaťková, PhD.

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

41. RNDr. Jan Žufan, Ph.D., MBA

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

Content:

1. **Ing. Vojtěch Beck**

Civil servants education in the Moravian-Silesian region

2. **Ing. Josef Budík, CSc.**

Financial literacy improvement through unofficial education

3. **Ing. Eleonóra Černáková, PhD.**

Teacher training in stress situations-cheating of students

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

Informal education at Mendel University in Brno

5. **Ing. Lenka Danielová, Ph.D., doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.**

Social partnership as tool of informal education

6. **doc. Ing. Josef Filípek, CSc., doc. RNDr. Ivo Křivánek, CSc.**

Computer support on laboratory workshops and seminars

7. **doc. Ing. Jan Hán, Ph.D., doc. RNDr. Zdena Lustigová, CSc.**

E-learning in hotel and restaurant staff development

8. **PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D.**

Formal and informal sources of information in the transition of upper-secondary school students between stages of education and to the labour market

9. **Ing. Eva Hrudová, Ph.D.**

Social aspects of senior education

10. **PhDr. Simona Chuguryan, PhD., prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**

Bologna process and implementation of its recommendation at the pedagogical faculty in Slovak Republic

11. **Mgr. Vladislav Jankových**

Case study of Czech and British further education systems

12. **Mgr. Petra Kadlecová**

Education of teachers of secondary schools in career guidance

13. **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**

Possibilities of prevention of addictive behaviour at the Masaryk University

14. **doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**

Opportunities of developing competences of special pedagogues – speech therapists in further education

15. **Mgr. Petr Kopečný, doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**

Speech therapy in homes for seniors

16. **PhDr. PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.**

Study of psychology in frame of lifelong learning (reflexion of listeners and teachers)

17. **Mgr. Iva Koutská**

Foreign language education of seniors in Malta

18. **Ing. Lenka Kretschmerová, Ph.D.**

Motivation of pupils and high school students to study technical fields

19. **doc. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.**

Motivation in senior education

20. **doc. Ing. Branislav Lacko, CSc., Ing. Radka Svobodová**

Lifelong learning and project method of education

21. **doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., Ing. Lenka Danielová, Ph.D.**

Problems of university teachers evaluation

22. **doc. Ing. Pavel Máchal, CSc., Ing. Jaromír Pitaš, Ph.D.**

The importance of eligibility verification of project managers in education area

23. **prof. MUDr. Hana Matějovská Kubešová, CSc.**

The past and present at the University if Third Age at Masaryk University

24. **PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.**

The framework of teacher's professional skills as a way of professional development

25. **PhDr. Miroslava Miklošíková, Ph.D.**

Development of psycho-didactic competences of university teachers of technical subjects in the course of "engineering pedagogy"

26. doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc., Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

The influence of education programme in 3rd Age University on a subjective perception of senior citizens' social role

27. Mgr. Eva Nechlebová, Ph.D.

Senior activation and its role in the prevention of geriatric syndrome of fragility

28. PhDr. Ivana Nekvapilová, Ph.D.

Philosophie of education in process of education pedagogical workers

29. doc. PhDr. Mária Petrufová, PhD., Ing. Lubomír Belan, PhD.

Career and lifelong education the Slovak Armed Forces

30. Assoc. Prof. Beata Pituła

Professional career of a polish teacher in light of the professional promotion procedures

31. Ing. Jiří Potáček, CSc.

Information literacy and digital generation

32. prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.

Flexible and analytical approach to needs of further professional education

33. PhDr. Radváková Věra

Information and reading literacy

34. Liubov Ryashko, PhD.

School of hotel service in Yekaterinburg (Russia): Technology of creation

35. Mgr. Monika Součková

The concept of staff development in the Czech Technical University in Prague

36. PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D.

The importance of educational programmes for the elderly in prevention of active aging

37. PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

The issue of education principals education

38. doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.

Potential risk of violence in elderly victims

39. Mgr. Pavel Vyleťal

Current education, of (non)pedagogical workers of leisure activities in context of social changes

40. PaedDr. Tímea Zaťková, PhD.

Actual state in preparation of teachers of professional subjects for work with adults in the conditions of secondary vocational schools in SR

41. RNDr. Jan Žufan, Ph.D., MBA

Preliminary education of vocational subject teachers in Hotel services, Gastronomy and Tourism

Vzdělávání úředníků v Moravskoslezském kraji
Civil servants education in the Moravian-Silesian region

Vojtěch Beck[1]

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na jednu z forem dalšího odborného vzdělávání v souladu se Strategií rozvoje lidských zdrojů v České republice, a to na vzdělávání úředníků měst a obcí v Moravskoslezském kraji. Cílem příspěvku je prezentace zkušeností Vysoké školy sociálně správní, Institutu celoživotního vzdělávání Havířov, o.p.s., se vzděláváním úředníků jako realizátora projektů Evropské unie. V letech 2010 – 2012 realizovala tato instituce dva projekty Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost zaměřené na vzdělávání úředníků s cílem posílit jejich konkurenceschopnost na trhu práce. Příspěvek nabízí analýzu realizace a výstupů těchto projektů.

Klíčová slova

Úředníci, vzdělávání, konkurenceschopnost, projekt, analýza

Abstract

The paper is focused on one form of further vocational training in accordance with the Strategy of the development of human resources in the Czech Republic and the training of civil servants of cities and municipalities in the Moravian-Silesian region. The aim of this paper is to present the experience of the College of Social and Administrative Affairs, the Institute of Lifelong Education Havirov p.b.c. with the education of civil servants, as the implementer of EU projects. This institution implemented two projects, which were funded by the Operational Programme Education for Competitiveness in the years 2010 - 2012, and focused on the education of civil servants to strengthen their competitiveness on the labour market. The contribution offers an analysis of implementation and outcomes of these projects.

Key words

Officials, Education, Competitiveness, Project, Analysis

[1] Ing. Vojtěch Beck, e-mail: beck@vsss.cz, Vysoká škola sociálně správní, Institut celoživotního vzdělávání Havířov o.p.s., V. Nezvala 801/ 1, 736 01 Havířov, tel.: 553 401 168

Další odborné vzdělávání představuje jeden z hlavních pilířů koncepce celoživotního učení v zemích Evropské unie. Evropská komise přijala strategické dokumenty pro zlepšení výkonnosti, kvality a atraktivnosti odborného vzdělávání, z nichž k nejvýznamnějším patří – Kodaňská deklarace (2002), Maastrichtské komuniké (2004), Helsinské komuniké (2006). Vzdělání úředníků územně samosprávných celků s sebou nese jistá specifika vzdělávacího procesu v rámci dalšího odborného vzdělávání, související s povahou výkonu, poslání a způsobem financování činnosti veřejné správy. V důsledku potíží s financováním služeb veřejného sektoru a negativní ekonomické situace (rostoucí schodky veřejných rozpočtů, nízký či degresivní růst HDP) sílí tlak na zvyšující se efektivnost rozdělování veřejných prostředků, které se výrazně dotýkají rovněž oblasti vzdělávání.

Cíl

Příspěvek si stanovil dva základní cíle:

- analýza výdajů na vzdělávání v závislosti na ukazateli HDP na obyvatele v komparaci České republiky a Evropské unie,
- prezentace zkušeností Vysoké školy sociálně správní, Institutu celoživotního vzdělávání Havířov o.p.s. v oblasti dalšího odborného vzdělávání – vzdělávání úředníků územně samosprávných celků v rámci realizace projektů EU.

Materiál a metody

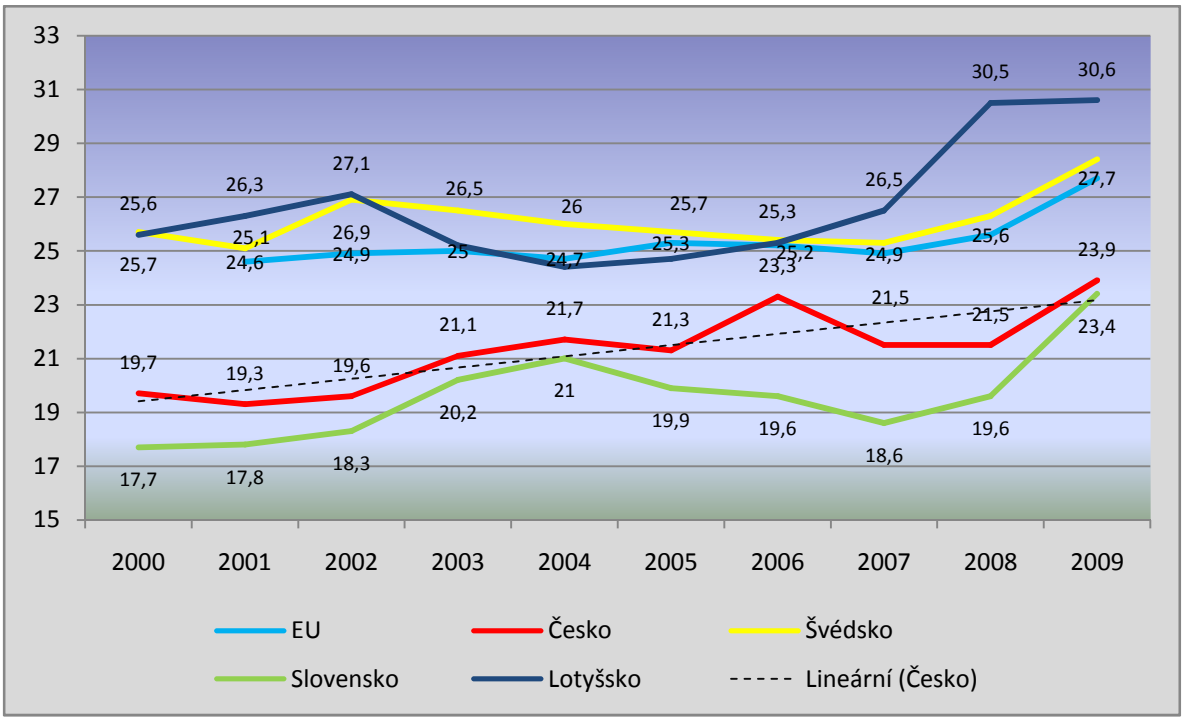
Příspěvek čerpá informace z veřejně dostupných dat a statistik Evropského statistického úřadu Eurostatu a z interních zdrojů VŠSS, ICV Havířov o.p.s., zejména z průběžných a závěrečných monitorovacích zpráv realizovaných projektů. V příspěvku jsou použity metody mezinárodní komparace a sekundární analýzy statistických údajů.

Výsledky a diskuse

Analýza výdajů na vzdělávání v závislosti na ukazateli HDP na obyvatele

Vzdělávání představuje jeden z klíčových faktorů celkového rozvoje společnosti a nabízí mnohé multiplikační efekty, směřující k akceleraci ekonomického a sociálního rozvoje země. V rámci členských zemí OECD se v roce 2008 v průměru vynaložilo na vzdělávání 12,9 % z celkových veřejných výdajů. Více než 20 % vynaložilo Mexiko, méně než 10 % veřejných prostředků směřovalo do vzdělávání v Itálii, Japonsku a České republice (9,5 %). Celkově nejvyšší podíl veřejných výdajů na vzdělávání vykazují Mexiko, Brazílie, Chile, Švýcarsko a Nový Zéland. (Education at a Glance 2011)

Obr. 1: Roční výdaje na veřejné a soukromé vzdělávací instituce v poměru k HDP na obyvatele (v %)

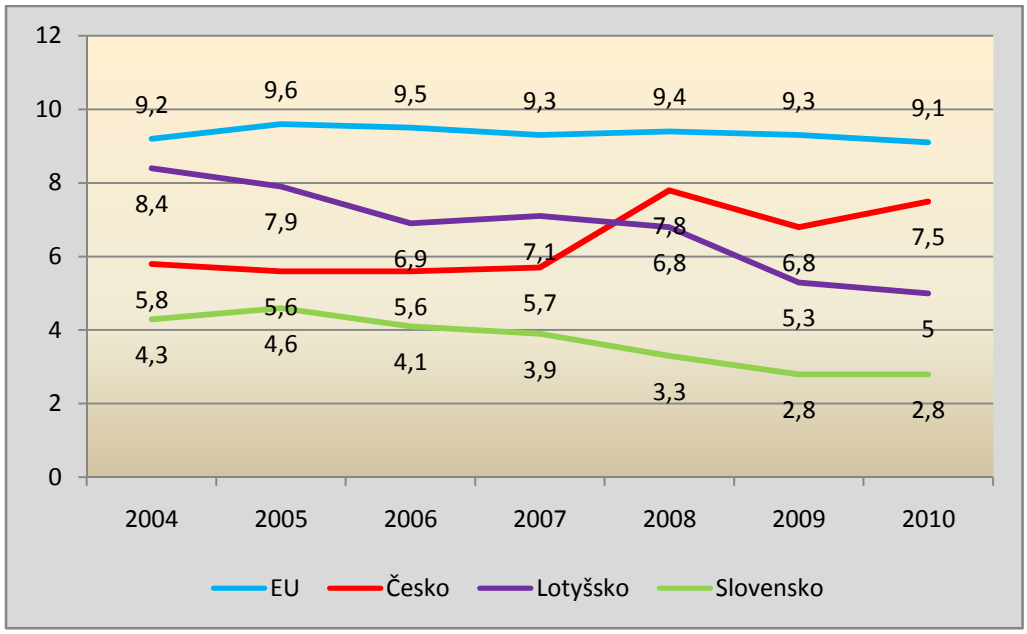


Zdroj: Eurostat[on-line] http://epp.eurostat.ec.europa.eu, vlastní zpracování

Z hlediska ročních výdajů na veřejné a soukromé vzdělávací instituce, vyjádřených jako procento z ukazatele HDP/obyv., lze konstatovat, že v roce 2009 v rámci celé EU tvořily tyto výdaje 27,7 % HDP/obyv. Česká republika vykazovala v roce 2009 23,9 % HDP/obyv. Nejvyšších hodnot bylo dosaženo v zemích: Kypr 37,3 %, Malta 35,5 %, Slovinsko 31,9 %, Dánsko 31,6 % HDP/obyv. Nejnižší hodnoty v rámci členských zemí EU byly zaznamenány v Rumunsku 21,6 %, na Slovensku 23,4 %, v České republice 23,9 %. (Eurostat, 2012)

Česká republika vydávala v roce 2008 na vzdělávání 4,5 % HDP, což řadilo Českou republiku v rámci 34 členských zemí OECD na předposlední místo před Slovensko. Průměr vyspělých zemí činil 6,1 % HDP, méně než 5 % HDP bylo alokováno např. v Německu, Maďarsku, Itálii, Japonsku, Rusku. Naopak více než 7 % HDP vydávaly na vzdělávání Chile, Dánsko, Island, Izrael, Korea, USA a Norsko. Zajímavým údajem je skutečnost, že v rámci zemí OECD 8,6 % mladých lidí nebylo zapojeno ani do procesu vzdělávání, ani na trhu práce. V rámci Evropské unie pak tento údaj činil 6,4 %. (Education at a Glance 2011)

Obr. 2: Podíl obyvatel ve věku 25 až 64 let účastnících se procesu vzdělávání (v %)



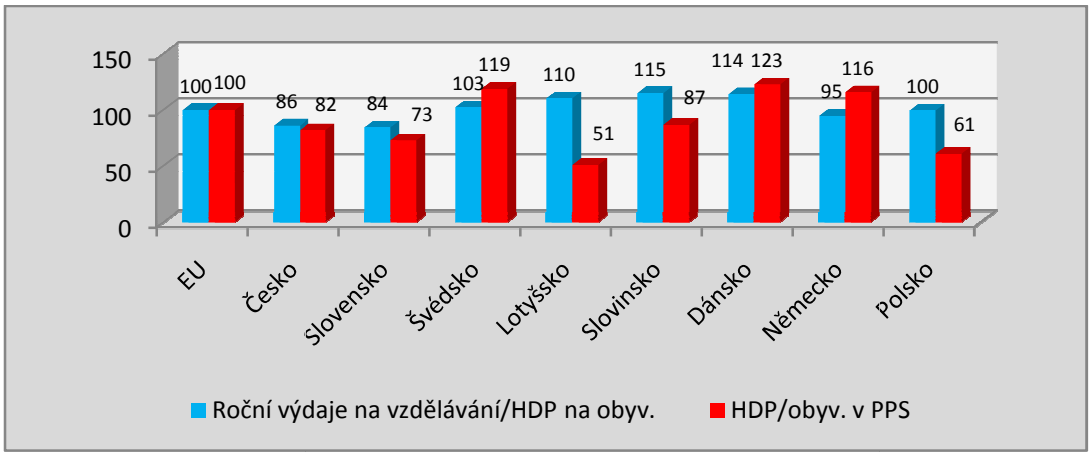
Zdroj: Eurostat[on-line] http://epp.eurostat.ec.europa.eu, vlastní zpracování

Z obrázku č. 2 je patrné, že Česká republika se dlouhodobě nachází pod průměrem Evropské unie v ukazateli podílu obyvatel ve věku 25 až 64 let účastnících se procesu vzdělávání. Nejvyššího podílu tohoto ukazatele v rámci Evropské unie dosahuje Dánsko (32,8 % v roce 2010), následuje Švédsko (24,5 %) a Nizozemsko (16,5 %). Na opačné straně žebříčku se nachází Bulharsko (1,2 % v roce 2010), Rumunsko (1,3 %), Slovensko (2,8 %) a Maďarsko (2,8 %). (Eurostat, 2012)

Zajímavým ukazetelem komparace se může jevit srovnání vývoje HDP vyjádřeného v PPS a ročních výdajů na veřejné a soukromé vzdělávací instituce v poměru na HDP na obyvatele vyjádřeného v PPS dle jednotlivých členských zemí Evropské unie. U obou sledovaných ukazatelů vycházíme z výpočtu, že hodnota 100 představuje průměrnou hodnotu vykazovanou v Evropské unii v jednotlivých letech zvlášť, tj. pro každý rok je vypočítáván samostatný průměr, který má hodnotu 100. Hodnoty nad hranici 100 vykazují nadprůměrné hodnoty, hodnoty uvedené pod touto hranicí, vykazují podprůměrné hodnoty.

Následující obrázek č. 3 ilustruje vývoj dvou výše uvedených ukazatelů v roce 2009 v jednotlivých zemích. K členským zemím Evropské unie, které vydávají na vzdělávání více prostředků než je průměr EU a přitom vykazují nižší hodnotu HDP na obyvatele než je průměr EU, patřily v roce 2009 zejména Lotyšsko, Bulharsko, Estonsko, Litva, Slovinsko, ale rovněž Slovensko a Česká republika. Naopak k zemím, jejichž výdaje na vzdělávání byly nižší než HDP na obyvatele, patřily zejména Německo, Švédsko, Dánsko, Belgie, Nizozemsko, Francie, Itálie a Finsko. Zemí, která vykazovala nejvyrovnanější vztah mezi sledovanými dvěma ukazateli, bylo Španělsko. (Eurostat, 2012)

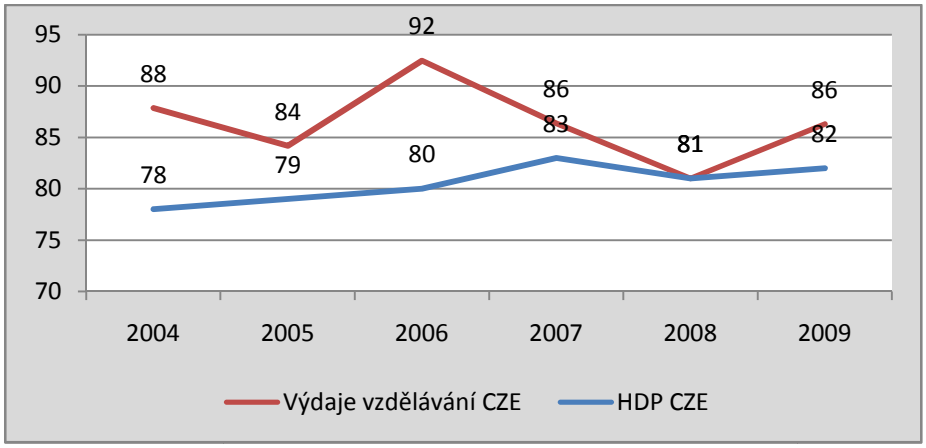
Obr. 3: Komparace roč. výdajů na vzdělávání a HDP na obyvatele v PPS ve vybraných zemích v roce 2009



Zdroj: Eurostat[on-line] http://epp.eurostat.ec.europa.eu, vlastní zpracování

Vyšší vypovídací schopnost nabízí porovnání vývoje obou sledovaných ukazatelů v čase. Pro účely tohoto příspěvku byla použita časová řada v letech 2004 – 2009. Obrázek č. 4 uvádí komparaci vývoje ročních výdajů na vzdělávání a HDP na obyvatele v PPS v České republice. Z obrázku je patrné, že obě sledované veličiny se pohybují dlouhodobě pod průměrem EU, přičemž výdaje na vzdělávání a HDP na obyvatele dosáhly v roce 2008 hodnoty 81 % průměru zemí EU.

Obr. 4: Komparace ročních výdajů na vzdělávání a HDP na obyvatele v PPS v České republice v letech 2004 - 2009



Zdroj: Eurostat[on-line] http://epp.eurostat.ec.europa.eu, vlastní zpracování

V porovnání dosažených hodnot ročních výdajů na vzdělávání na počátku sledovaného období, tj. v roce 2004 a na konci sledovaného období, tj. v roce 2009 lze konstatovat, že nejvyššího pokroku dosáhly následující země – Malta, Litva, Lotyšsko a Kypr. Naopak nejvíce si pohoršily země – Itálie, Francie, Finsko a Německo. Největší vyrovnanost, tj. nejmenší změny tohoto ukazatele prokázaly země – Dánsko, Slovensko a Portugalsko.

Jestliže provedeme komparaci ukazatele HDP na obyvatele v PPS, pak dospějeme k závěru, že v porovnání let 2004 a 2009 zaznamenaly největší nárůst této veličiny země – Slovensko, Kypr, Polsko a Bulharsko. Na opačném pólu pořadí jsou země – Švédsko,

Dánsko, Itálie a Rakousko. Největší vyrovnanost tohoto ukazatele, tj. nejmenší změny tohoto ukazatele prokázaly země – Slovinsko, Německo a Finsko.

Z hlediska posouzení obou sledovaných ukazatelů lze konstatovat, že kolem průměru zemí EU ve sledovaném období 2004 – 2009 nejvíce oscilovaly země – Slovinsko, Itálie, Španělsko, Malta a Finsko. Nejvyšší nadprůměrné hodnoty vykazovaly země – Rakousko, Dánsko, Švédsko, Nizozemsko a Kypr. Naopak nejnižší podprůměrné hodnoty vykazovaly země – Bulharsko, Litva, Slovensko a Polsko.

Vzdělávání úředníků v Moravskoslezském kraji

Vysoká škola sociálně správní, Institut celoživotního vzdělávání Havířov o.p.s. se stala v období od 1. 4. 2010 do 31. 3. 2012 realizátorem dvou projektů financovaných z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost – oblast podpory 3.2 Další vzdělávání.

Projekt CZ.1.07/3.2.07/01.0068 „Prohloubení nabídky vzdělávacích programů v oblasti rozvoje lidských zdrojů vedoucích úředníků měst, obcí, jimi zřizovaných institucí a úřadů práce“ byl zaměřen na vytvoření vzdělávací nabídky v oblasti dalšího vzdělávání dospělých, konkrétně nabídky 3 nových vzdělávacích programů projektu, které se skládají z jednotlivých vzdělávacích modulů, celkem bylo vytvořeno 18 vzdělávacích modulů projektu pro cílovou skupinu projektu – vedoucí úředníky městských a obecních úřadů, krajského úřadu a institucí zřizovaných městy v Moravskoslezském kraji. V průběhu projektu byly vytvořeny studijní a metodické výstupy pro cílovou skupinu vedoucích úředníků i pro cílovou skupinu lektorů. Cílová skupina lektorů byla rovněž proškolena s důrazem na specifické vzdělávací potřeby vedoucích úředníků tak, aby vzdělávací proces byl co nejefektivnější. Za účelem seznámení lektorů s interním prostředím městských úřadů a magistrátů, pochopení základní struktury úřadů a vzájemné provázanosti činnosti jednotlivých odborů došlo v rámci této klíčové aktivity projektu k uskutečnění tří exkurzí na dva vybrané magistráty a úřad práce.

Celkově prošlo pilotním ověřením vzdělávacích programů projektu celkem 70 úředníků vykonávajících svou činnost na úřadech Moravskoslezského kraje. V rámci vzdělávacího programu pro personální manažery městských úřadů bylo vzděláváno 20 osob, v rámci vzdělávacího programu pro vedoucí úředníky bylo vzděláváno 18 osob a v rámci vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky organizací zřizovaných městy bylo do vzdělávání zapojeno 32 osob. Strukturu účastníků vzdělávání ukazuje Tabulka 1.

Tab. 1: Struktura účastníků vzdělávání projektu dle úřadů

Úřad	Počet vzdělaných úředníků
Magistrát města Havířova	11
Magistrát města Frýdku - Místku	18
Městský úřad v Orlové	8
Magistrát města Ostravy	2
Městský úřad v Třinci	6

Obecní úřad v Těrlicku	1
Sociální služby města Havířova	3
MRA Havířov	4
Havířovská teplárenská spol.	3
Ostatní příspěvkové organizace	14

Zdroj: VŠSS, ICV Havířov (2012)

V rámci výstupů projektu byla zpracována závěrečná monografie projektu, jakožto odborná vzdělávací publikace, byl vydán Sborník vzdělávacích modulů projektu včetně zpracovaných případových studií k jednotlivým modulům. Rovněž v rámci realizace projektu byly provedeny dvě analýzy vzdělávacích potřeb cílové skupiny, které byly zaměřeny na zjištění motivace úředníků k dalšímu vzdělávání, na identifikaci nejsilnějších vzdělávacích potřeb z pohledu výkonu profese úředníka. I. kola se zúčastnilo 132 osob cílové skupiny vedoucích úředníků měst a II. kola se zúčastnilo 44 osob této cílové skupiny.

Účastníci analýzy, tedy úředníci městských úřadů a magistrátů, ve velké míře považují za důležité vytvářet možnosti ke vzdělávání a účastnit se nových vzdělávacích aktivit. Tento názor sdílí 88,6 % respondentů. Za důležité považují zástupci cílové skupiny vzdělávání zejména v oblasti zabývající se právním prostředím a legislativními podmínkami souvisejícími s výkonem činnosti úředníka územně samosprávného úřadu s důrazem na principy fungování a právní náležitosti chodu veřejné správy, dále v oblasti řízení lidských zdrojů, která v sobě zahrnuje, jak poznatky z personalistiky a vedení týmu lidí, tak poznatky z jednání s klienty, médii a partnerskými subjekty.

Celkově je nejpreferovanější vzdělávací modul Strategické řízení lidských zdrojů, na druhém místě modul Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, na třetím místě Rozvoj osobního potenciálu. Celkově nejméně preferovanými moduly jsou moduly Hodnocení efektivity vzdělávání, Rizikovost práce a ochrana zdraví, Mzdový a motivační systém a Řízení změn.

Projekt CZ.1.07/3.2.07/01.0069 „Tvorba vzdělávacích programů pro strategické řízení rozvoje měst a obcí“ byl zaměřen na vytvoření nabídky v oblasti dalšího vzdělávání dospělých, konkrétně nabídky 6-ti nových vzdělávacích programů projektu, které se skládají z jednotlivých vzdělávacích modulů, celkem bylo vytvořeno 25 vzdělávacích modulů projektu pro cílovou skupinu projektu – úředníky městských a obecních úřadů na úseku strategického rozvoje a ochrany životního prostředí v Moravskoslezském kraji.

V rámci realizace projektu se uskutečnily vzdělávací semináře pilotního ověřování vybraných vzdělávacích modulů na cílové skupině projektu. Celkem bylo vzděláváno na seminářích projektu 76 osob cílové skupiny úředníků měst a obcí na úseku strategického rozvoje a ochrany životního prostředí. Strukturu účastníků vzdělávání uvádí Tabulka 2.

Tab. 2: Struktura účastníků vzdělávání projektu dle vzdělávacích programů

Vzdělávací program	Počet vzdělaných úředníků
Specialisté pro strategický rozvoj	16
Vedoucí úředníci pro strategický rozvoj	14
Úředníci pro strategický rozvoj	7
Specialisté ochrany životního prostředí	19
Vedoucí úředníci ochrany ŽP	6
Úředníci ochrany ŽP	14

Zdroj: VŠSS, ICV Havířov (2012)

K nejvýznamnějším výstupům projektu je řazena závěrečná monografie projektu, Sborník vzdělávacích modulů a případových studií k jednotlivým vzdělávacím modulům a dále dvě analýzy vzdělávacích potřeb cílové skupiny projektu, tj. úředníků vykonávajících svou pracovní pozici na úseku strategického rozvoje a ochrany životního prostředí. První fáze vzdělávání se zúčastnilo 61 osob, z toho 77 % respondentů považuje za důležité vytvářet možnosti ke vzdělávání a účastnit se nových vzdělávacích aktivit. Z hlediska výkonu pracovní pozice úředníka je nejvíce preferovanou oblastí z hlediska vzdělávání modul Strategické plánování a řízení, modul Regionální rozvoj a modul Financování rozvoje. Z hlediska potřeb vzdělávání pro rozvoj osobnosti respondentů je nejsilnější poptávka po vzdělávání v modulech Projektové řízení, Komunikační dovednosti a Regionální rozvoj. Modul Regionální rozvoj získal v obou posuzovaných hlediscích nejvíce preferenčních bodů z celkového preferenčního vyjádření respondentů.

Druhé fáze dotazníkového šetření se zúčastnilo 51 osob. K nejčastějším problémům, které musí úředníci řešit na úseku strategického řízení rozvoje měst, náleží: předávání „nekvalitních“ digitálně upravených dat pro zpracování územně analytických podkladů od poskytovatelů, z důvodů nejednoznačnosti a neúplnosti některých zákonů a metodik se musí úředník v mnoha případech rozhodnout dle vlastního dostatečně odůvodněného úsudku, stěžejní ve strategickém řízení je správné zvolení a formulace strategického cíle, nejednotnost používaných formátů pro jednotné zpracování mapových podkladů s konkrétně stanoveným datovým modelem, který by zajistil kompatibilitu při výměně dat, časová náročnost při digitalizaci analogově předávaných dat a jiné další problémy.

Celkově nejpreferovanější oblastí vzdělávání je modul Ochrana životního prostředí a modul Strategické plánování a řízení, nejméně preferovanými oblastmi vzdělávání jsou moduly Marketing ve veřejné správě, Projektové řízení a Investiční příležitosti.

Závěr

V rámci příspěvku byla provedena komparace dvou významných ekonomických ukazatelů charakterizujících stav a vývoj procesu financování vzdělávání v evropském srovnání. Z analýzy vyplynulo, že se Česká republika v obou sledovaných ukazatelích (HDP na obyvatele v PPS, roční výdaje na vzdělávání v poměru k HDP na obyvatele) dlouhodobě pohybuje pod hranicí průměru Evropské unie. Platí však, že roční výdaje na

vzdělávání na obyvatele převyšují celkový HDP vykazovaný na obyvatele, což lze hodnotit pozitivně. Investice do vzdělávání představují jeden z nejlepších a nejefektivnějších způsobů, jak podpořit ekonomický růst dané země a posílit tak její konkurenceschopnost v mezinárodním prostředí. Evropská unie spatřuje mezi svými prioritami podporu celoživotního vzdělávání, což deklarovala přijetím Memoranda o celoživotním učení v roce 2000. Jedním z pilířů konkurenceschopnější ekonomiky zemí Evropské unie jsou investice do vzdělávání v rámci vzdělávacích systémů, které posilují prvek celoživotního vzdělávání. Podpora celoživotního vzdělávání je realizována rovněž prostřednictvím evropských projektů, v příspěvku jsou obsaženy zkušenosti jednoho z realizátorů projektů EU v ČR v oblasti dalšího vzdělávání dospělých – úředníků měst a obcí. Nejdůležitějším závěrem, plynoucím z realizace projektů, je skutečnost, že drtivá většina úředníků veřejné správy pociťuje potřebu celoživotního vzdělávání a projevuje zájem se vzdělávacích aktivit zúčastnit.

Literatura

Knihovnický Zpravodaj Vysočina [on-line] [cit. 2012-05-31] http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx

Education at a Glance 2011 [on-line] [cit. 2012-06-01]

http://www.msmt.cz/pro-novinare/pohled-na-ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani [on-line] [cit. 2012-06-01]

Eurostat [on-line] [cit. 2012-05-31] http://epp.eurostat.ec.europa.eu

Informační stránky projektu CZ.1.07/3.2.07/01.0068 [on-line] [cit. 2012-06-20]

http://incev.cz/vzdel_ved_ured/aktivity.html

Informační stránky projektu CZ.1.07/3.2.07/01.0069 [on-line] [cit. 2012-06-20]

http://incev.cz/tvorba_vzdel_progr/aktivity.html

Průběžné monitorovací zprávy a závěrečné monitorovací zprávy projektů CZ.1.07/3.2.07/01.0068 a CZ.1.07/3.2.07/01.0069 – interní dokumentace VŠSS, ICV Havířov o.p.s.

Prohlubování finanční gramotnosti neoficiálním vzděláváním
Financial literacy improvement through unofficial education

Josef Budík[2]

Abstrakt

Autor v příspěvku porovnává dvě základní možnosti získávání nových znalostí o využívání finančních a kapitálových trhů pro zlepšení finanční situace jednotlivců. Podle autora je možné v zásadě buď studovat monograficky zaměřené knihy, nebo vyhledávat relevantní informace na internetu. Dochází k závěru, že tištěné publikace prezentují témata uceleněji, v širších souvislostech a zpravidla nezávisle na ekonomických zájmech firem. Naopak ekonomický zájem autorů obsahu vzdělávání dostupného na internetu je zpravidla jasně patrný. Ale i na internetu lze najít kvalitní odborné informace a navíc některé stránky poskytují možnost trénovat dovednosti nutné pro úspěšné využívání kapitálových trhů. V závěru autor odhaduje potenciální finanční efekt z realizovaného vzdělávání.

Klíčová slova

Finanční gramotnost, vzdělávání, studium, trénink, dividendy, banka, kompetence

Abstract

The author compares the contribution of two basic options for obtaining new knowledge. Knowledge is necessary, for example for people that need to know how to use the financial and capital markets to improve the financial situation of individuals. According to the author it is, in principle, possible to study either some books or monograph focused on the capital market, or find relevant information on the Internet. He concludes that printed publications present a coherent themes in a broader context and generally independent fromof economic interests of companies in the same field. On the contrary, the economic interest of the authors of educational content available on the Internet is usually clearly visible. But you can find quality technical information, plus some sites provide the opportunity to practice skills necessary for successful use of capital markets. In conclusion the author estimated the potential financial effect of the realized training.

Key words

Financial literacy, education, study, training, dividends, bank, competence

---

[2] Ing. Josef Budík, CSc., e-mail: josef.budik@vsfs.cz; Vysoká škola finanční správní, o.p.s., Estonská 500, 101 00 Praha 10, telefon na katedru: 210088814

Zpracování předkládaného textu bylo motivováno výsledky dílčích analýz finančních transferů uvnitř nadnárodních bankovních skupin. Jen v případě dividend jde o miliardové částky, které vyplácejí banky působících v ČR svým akcionářům v zahraničí. Jedním z důsledků je odliv peněz z české ekonomiky, který postihuje v různé míře všechny občany. Způsob, jak se vyhnout tomuto negativnímu důsledku globalizace a naopak jak z globalizace částečně mohou jednotlivci těžit, je zlepšovat finanční gramotnost a postavit se postupným nákupem cenných papírů na stranu akcionářů, tedy vlastníků podílů v různých společnostech. Mimo školy různých stupňů, které zajišťují formální a oficiální vzdělávání, lze podpořit lidi starší k získávání nových finančních kompetencí neoficiálním (tedy neformálním a informálním) vzděláváním. V některých vzdělávacích programech škol se studující seznamují s investičním bankovnictvím, ale lidé starší a s jinou než finanční specializací mají možnosti právě prostřednictvím neoficiálních způsobů dalšího odborného vzdělávání získat potřebné znalosti a dovednosti, souhrnně nové kompetence.

Cíl

Cílem příspěvku je vyjít z vybraných publikovaných odborných prací s tematikou vzdělávání a v další části uvést základní přehled monografií a dalších knih zaměřených na vzdělávání investorů. Jde o publikace použitelné v neoficiálních formách vzdělávání dospělých. Následující text si klade za cíl ukázat na příkladu stránek jedné finanční instituce alternativní cestu pro získávání nových finančních kompetencí. Vyčíslení možného ekonomického efektu je cílem závěrečných odstavců příspěvku.

Materiál a metody

Makroekonomie popisuje investice jako „ekonomickou činnost, při níž se subjekt (stát, podnik, jednotlivec) vzdává své současné spotřeby, s cílem zvýšení produkce statků v budoucnosti“ (Valach, 2001, s. 16). Ve finančních společnostech v ČR mají velmi často rozhodující slovo zahraniční vlastníci, a to především díky nadpolovičnímu podílu na základním kapitálu. Zahraniční akcionáři si profitujících českých bank hleděli zejména v období krize. Na valných hromadách v roce 2010 rozhodli o výplatě dividend ze zisků 2009 v celkové hodnotě převyšující 37,5 miliardy Kč.

Peněžní toky směřující do zahraničí opouštějí ekonomiku ČR a mají dopad na platební bilanci ČR. Řešení není jednoduché a nemůže spočívat v administrativním rozhodnutí o jiném rozdělování zisků bank. Je ale možné rozvíjet lidský kapitál a zvýšit finanční gramotnost českých občanů i jejich schopnost pracovat s investičními nástroji takovým způsobem, aby promyšlenými investicemi na kapitálovém trhu eliminovali důsledky negativních výkyvů ekonomiky na svůj život. Jde především o skupinu lidí, kteří mají jinou specializaci, ale v současnosti se rozhodli, nebo očekávají, že budou okolnostmi

přinuceni investovat a tedy využívat pro investování některý segment finančních trhů. Může jít o lidi s technickým nebo právnickým vzděláním na manažerských pozicích firem, kteří musí rozhodovat o investicích a financích. Může jít o kohokoliv, kdo se pod tlakem informací o budoucích ekonomických změnách rozhodne pečovat lépe o své peníze.

Vzdělávání dospělých

Vzděláváním dospělých se zabývá z českých autorů především Palán (2011a), který systematicky utřídil pojmy ve svém často citovaném slovníku. Podle názoru Bartáka (2008, s. 10) „vzdělávání dospělých představuje celoživotní proces, umožňující člověku „držet krok“ se změnami v oblasti ekonomického, kulturního, společenského a politického života“. Veteška (2010, s. 16) nazývá vzdělání „procesem, v němž si jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním – učením – přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky. Lze jej vnímat jako proces rozvoje lidského potenciálu, který se realizuje prostřednictvím mechanismu učení“. V literatuře o profesním vzdělávání dospělých Mužík (1999, s. 132) zmiňuje, že „potřeba dalšího vzdělávání je člověkem pociťovaný nedostatek informací a vědomostí, dovedností či návyků“.

V rámci celoživotního učení se rozlišuje vzdělávání, které Veteška (2010, s. 18) člení na:

- formální vzdělávání - je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách,
- neformální vzdělávání - realizuje se formou kurzů, seminářů apod., zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, ale i v klasických školách. Je tedy zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské a pracovní uplatnění,
- informální vzdělávání (učení) - rozumí se tím proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase (ze sociálního prostředí a z osobních kontaktů). Zahrnuje rovněž sebevzdělávání, ale učící se jedinec nemá možnost si ověřit nabyté znalosti. Na rozdíl od předchozích dvou typů vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.

S tímto členěním se ztotožňují všichni výše uvedení autoři zabývající se vzděláváním dospělých. Možná i proto, že toto dělení je uvedeno v průlomovém Memorandu EU o celoživotním učení z roku 2000.

V publikaci Bartáka (2008, s. 11) je systém celoživotního vzdělání dospělých doplněn o náhradní školní vzdělání a vzdělávání seniorů. K systému vzdělávání dospělých přistupuje Šerák (2009) následovně. Rozděluje jej na formální, další a seniorů. Další následně dělí na občanské, další profesní a zájmové a další profesní člení na kvalifikační, rekvalifikační a normativní. Všechny tři systémy členění se více méně shodují a podobají

se systému celoživotního učení uvedenému ve zmiňované Strategii celoživotního učení ČR. Ještě uveďme názor Palána (2011b), který upozorňuje na to, že „vzdělávání dospělých v ČR nemá systémový charakter. V praxi tedy situace vypadá tak, že soustava institucí má velmi variabilní strukturu, fungování je podřízeno hře nabídky a poptávky, prostředky, které mají napomáhat realizaci (včetně legislativních a ekonomicky podpůrných), neexistují, vazby mezi prvky systému jsou víceméně náhodné a založeny na principu dobrovolné spolupráce.

Tradiční monografie a knihy

Jestliže se někdo rozhodne zvýšit svou finanční gramotnost a rozhodne se postupovat tradičním způsobem, zvolí pravděpodobně nějakou formu sebevzdělávání. Podívá se na nabídku knih a k tématu investování nalezne z česky psaných například monografii Finanční investování (Budík, 2011), nebo práci o finančních trzích a investování, jejímž autorem je Jílek (2009), nebo obsáhlou knihu o finančních trzích, kterou napsal Rejnuš (2010). Globalizace trhů a možnosti investovat prakticky na kterémkoliv trhu na světě vedou k nutnosti posuzovat makroekonomické souvislosti jednotlivých národních segmentů finančních trhů. Také vedou, nebo by měly vést, k úvahám, jakým způsobem jsou investované peníze převáděny do zahraničí. To je téma, kterým se zabýval mimo jiné Schlossberger (2011).

Starší učebnice zpravidla nevarují před možností záměrného zkreslování dat jednotlivými státy. Ekonomická periodika ale například prezentovala mimorozpočtové vládní zakázky v Bulharsku a připomněla řecké odhalení statistických manipulací s rozpočtem, které vedlo k dluhové krizi země. Finanční investor tedy musí být připraven na to, že může narazit na nekorektní a záměrně zkreslované informace nejen z podnikových, ale dokonce z národních statistik. A vypovídací schopnost výročních zpráv a dalších ekonomických informací z firem může lépe porovnávat, když firmy používají mezinárodní účetní standardy. Také k problematice účetních standardů lze najít a prostudovat rozsáhlejší, či specializovanější práce. Například analýzy, které publikovala Kubíčková (2010).

Informační a telekomunikační technologie v domácnostech a v podnicích

Pokud se rozhodneme za klíčový prvek pro rozvoj znalostí považovat počítače a počítačové sítě, získáme pro učení novou kvalitu především v on-line přístupu k učebním materiálům. Ale nejen to. Získávání nových kompetencí souvisejících s investováním není už pouhým studiem nových poznatků bez relevantní zpětné vazby. Naopak zpětná vazba formou procvičování a ověřování nových znalostí s využitím právě těch technických, tedy hardwarových a softwarových prostředků je nabízena hned několika firmami v Čechách.

Na obr. 1 je ukázka části stránek jedné z firem zabývajících se obchodováním na kapitálovém trhu. Firma stránky připravila proto, aby poskytla základní informace o investování jak začátečníkům, tak i pokročilým investorům. Volně (bez hesel

a poplatků) dostupný text zahrnuje například kapitoly o analýze investic v podrobnosti, která je téměř na profesionální úrovni. V kapitole Investiční Tipy potom zájemce nalezne aktuální informace týkající se možností investování do konkrétních produktů.

Jakmile je studující přesvědčený, že má znalosti dostatečné k úspěšnému obchodování na trhu, může přejít na jiné stránky téže firmy. Zde je zahrnut hesly: "Věřte si! Investujte!" a dalšími výroky působícími psychologicky tak, aby motivovaly k obchodování, jak ukazuje obr. 2. Na něm je také patrný odkaz na takzvané Demo. Jak vyplývá z označení, jde o účet, na kterém si může studující vyzkoušet obchodování na burzovních trzích a seznámit se s některými souvislostmi, jako je evidence obchodů, management a alokace peněz v souvislosti s obchodováním apod. Může tedy současně se znalostmi získávat také dovednosti nutné k racionálnímu a ve výsledku ziskovému obchodování či ziskovým spekulacím na kapitálovém trhu.

Obr. 1: Studijní text dostupný na internetu

Zdroj: Příklad dostupný on-line dne 29.6.2012

Obr. 2: Výřez ze stránky motivující k praktickému získávání dovedností

Zdroj: Příklad dostupný on-line dne 29.6.2012

Výsledky a diskuse

Každý jednotlivec má vlastní způsoby shromažďování informací, utřiďování znalostí a získávání dovedností. Z dostupných pramenů si vybírá podle vlastních priorit a preferencí. V předchozím textu jsou uvedeny dva základní způsoby neoficiálního vzdělávání, které probíhá mimo školy různých stupňů. Obecně z nich může zájemce o nové kompetence vybírat například podle následujících hledisek.

Prvním velmi důležitým hlediskem je didaktická kvalita studijních materiálů. Tištěné publikace jsou zpravidla vypracovány autory s vědeckou i pedagogickou kvalifikací a téměř vždy jsou recenzované. Ani texty dostupné na oficiálních stránkách finančních institucí nejsou odborně nekvalitní, zpravidla ale nad teoretickými přístupy převažuje praktická využitelnost.

Druhé hledisko, podle mého názoru, musí zahrnout motivaci a podporu možnosti okamžitého využití výsledků. Tady internet výrazně převyšuje možnosti tištěných děl. Na přípravě stránek finančních institucí spolupracují marketingoví experti a "prokliknutím" si může studující otevřít "demo", na kterém si hned vyzkouší, zda je schopný dané téma a s ním spojené znalosti a dovednosti prakticky aplikovat. Nebezpečím pro méně opatrného jedince může být fakt, že stejně jako si může otevřít "demo" může stejně snadno, často elektronicky, založit reálný účet kdesi na internetu. Pak na něj převést (opět elektronicky) peníze a při nedostatku znalosti možných rizik a chybějících některých dovednostech o peníze přijít.

Třetím hlediskem může být dostupnost studijních materiálů. Tištěnou publikaci může mít studující stále u sebe, k síti se může připojovat téměř odkudkoliv, kde je dostupný internet. Pokud předpokládá nebo očekává, že dostupný nebude, může část studijních textů vytisknout. Okopírovat je možné také příliš objemnou knihu. V tomto ohledu považuji oba způsoby práce se studijními materiály za ekvivalentní.

Čtvrtým hlediskem může být aktuálnost studijního textu, případně ukotvení jeho vzniku v čase. U knižně vydaných publikací není s jejich datem vydání zpravidla problém. Jiná situace je na internetu. Jen málo autorů stránek důsledně zveřejňuje data změn a úprav jejich obsahu. Na druhé straně, v tak rychle se měnícím oboru jakým je investování, je na internetu pro autora neocenitelná možnost provádět změny průběžně a pružně reagovat na aktuální situaci na tuzemských i na světových trzích. Protože aktuálnost je důležitá i pro studujícího, doporučuji preferovat elektronickou formu

Pátým hlediskem pro hodnocení jsou náklady. Převedením studijních materiálů do elektronické formy ušetří jejich vydavatel prostředky za tisk a převážení desítek kilogramů papíru do tiskárny a z ní. Nemohou mu vzniknout ani ztráty z neprodaných exemplářů knih. Také studující může ušetřit, pokud se vzdá tištěné formy studijních textů a pokud přístup k internetu využívá i pro jiné účely (a tedy stejně platí za připojení).

Kritéria jako je lepší životní a profesní uspokojení, změna charakteru chování, změny v sociální struktuře společnosti, vývoj vztahů mezi sociálními skupinami, změna kvality fungování rodiny nelze kvantifikovat, přestože vzdělávání je výrazně ovlivňuje.

Finanční efekt lepší finanční gramotnosti ale přesto lze vyčíslit, kvantifikovat. Například takto:

- vklady domácností u bank činí přibližně 1641 mld. Kč
- jestliže na základě účasti v kurzech budou občané jen 0,01 % prostředků spravovat dokonalejším způsobem a efektivněji, budou lépe hospodařit celkem až s 0,16 mld. Kč,
- jestliže zlepšením finanční gramotnosti zvýší výnos svých peněz o 1 % p. a., dosáhne efekt vzdělávání výše 0,0016 mld. Kč, tedy 1,6 milionů Kč každý rok.

Je ale pravda, že vzdělání samotné žádný finanční efekt mít nemůže, efekty se dostaví teprve aktivní správou vlastních financí a postupným nabýváním potřebných dovedností.

Závěr

Finanční gramotnost je poměrně široký pojem a příspěvek ukázal, že je k dispozici relativně velké množství pramenů, které může využít ten, kdo se rozhodne bojovat se svými úzkými finančními kompetencemi a v různých formách neoficiálního vzdělávání si kompetence rozšířit. Teorií, včetně členění vzdělávání dospělých na neformální a informální se zabývala první část příspěvku. V další části textu byly uvedeny dvě cesty, kterými je možné získávat nové kompetence. Jako vhodnější se jeví využívání internetových stránek, především proto, že jejich autoři je ve svém zájmu udržují aktuální a nabízejí možnost praktického procvičování souvisejících dovedností. Z jednoduché ekonomické úvahy na konci příspěvku je zřejmé, že lidé si mohou výrazně vylepšit svoji finanční situaci s téměř nulovými finančními náklady, pouze tím, že věnují čas a úsilí získání nových finančních kompetencí.

Literatura

BARTÁK, Jan. 2008. *Jak vzdělávat dospělé: pedagogické, andragogické a sociální aspekty.* Vyd. 1. Praha : Alfa, 2008, 197 s. ISBN 978-808-7197-127.

BUDÍK, Josef. *Finanční investování*. 1. vydání. Praha : Vysoká škola finanční a správní, o.p.s., 2011. 196 s. EUPRESS. ISBN 978-80-7408-047-0.

JÍLEK, Josef. *Finanční trhy a investování.* GRADA Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-1653-4.

KUBÍČKOVÁ Dana. Připravenost MSP na vykazování dle IFRS, In: Sborník konference „*Změny v řízení podniků v postkrizovém období*“, pořádané KŘPPE VŠFS ve dnech 26.-27.5.2010, ISBN 978-80-7408-037-1

MUŽÍK, Jaroslav. 1999. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha : CODEX Bohemia, 1999, 200 s. ISBN 80-859-6393-0.

REJNUŠ, Oldřich. *Finanční trhy.* 2. rozšířené vydání. Ostrava : KEY Publishing, 2010. 659 s. ISBN 978-80-7418-080-4.

SCHLOSSBERGER, Otakar. Přeshraniční platební styk bourá hranice mezi zeměmi. In *Hradecké ekonomické dny 2011. Ekonomický rozvoj a management regionů. Díl I.* Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2011. od s. 286-291, 5 s. ISBN 978-80-7435-100-6.

ŠERÁK, Michal. 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-807-3675-516.

VALACH, J. *Investiční rozhodování a dlouhodobé financování.* Praha : Ekopress, 2001. 447 s. ISBN 80-86119-38-6.

VETEŠKA, Jaroslav. 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha : UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

Internetové zdroje:

PALÁN, Zdeněk. 2011a. *Databanka dalšího vzdělávání.* In: www.andromedia.cz [online]. 2011 [cit. 2012-02-02] http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/andragogika.

PALÁN, Zdeněk. 2011b. *Systém vzdělávání dospělých.* In: Www.andromedia.cz [online] 2011. [cit. 2012-02-02] http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/system-vzdelavani-dospelych.

Príprava učiteľov na neštandardné situácie - podvádzanie žiakmi
Teacher training in stress situations - cheating of students

Eleonóra Černáková[3]

Abstrakt

Škola zohráva dôležitú úlohu aj pri celkovom rozvoji osobnosti žiaka. Výchovná funkcia školy sa uvádza ako prvoradá. Napriek tomu sa veľmi často pri kontrole dosahovania cieľov zameriavajú učitelia často na preverovanie vedomostí. Zo strany žiakov sú názory, že je takmer nemožné obsiahnuť požadované množstvo informácií. Aj rozvoj nových informačných technológií spôsobil, že mladí ľudia zastávajú názor, že nie je potrebné si pamätať fakty, keď je možné ich veľmi rýchlo a spoľahlivo vyhľadať. V článku sa zaoberáme otázkami odpisovania a plagiátorstva, teda podvádzania v stredných školách. Skúmame taktiky podvádzania, jeho príčiny a možnosti eliminácie.

Kľúčové slová

Diagnostika, preverovanie, výsledky výučby, príprava učiteľa, etické problémy pri preverovaní žiakov, podvádzanie, odpisovanie

Abstract

The school plays an important role in the overall development of personality. The educational function of schools is presented as paramount. However, very often in the control of achievement, teachers often focus on the verification of knowledge. On the part of pupils' views it is almost impossible to contain the desired amount of information. The development of new information technologies to make young people believe that there is no need to remember facts when they can be quickly and reliably found. The article deals with issues of plagiarism and depreciation, that cheating in high schools. We investigate cheating tactics, its causes and possibilities of elimination.

Key words

Diagnosis, screening, results of teaching, teacher preparation, ethical issues in screening students, cheating, depreciation

Funkcie školy sú nielen vzdelávacia, teda predať vedomosti, zručnosti, ale hlavne rozvinúť a podporiť schopnosť premýšľať, rozhodovať sa, vyhľadávať a spracovávať

[3] Ing. Eleonóra Černáková, PhD., e-mail: Eleonora.Cernakova@fem.uniag.sk, Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre

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

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

Teoretické východiská

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

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

Často sa stretávame s pojmom pedagogická evalvácia (hodnotenie). Diagnostika a hodnotenie sa vzťahuje na celú edukáciu; v zúženom slova zmysle je to však zistenie stavu a hodnotenie produktov edukácie, najčastejšie školského vzdelávania a výchovy. Produkty edukácie sa nazývajú výstupy. Výstupmi školskej edukácie teda sú výsledky edukácie t.j. bezprostredné zmeny v osobnosti žiaka spôsobené edukačným procesom a sú to vedomosti, zručnosti, návyky, záujmy, presvedčenie, kultúrne vzorce, hodnoty, názory... Sú badateľné bezprostredne počas alebo po edukácii, dajú sa merať. Efekty edukácie sú dôsledky vyvolané edukáciou a jej výsledkami u jedinca a prejavujúce sa aj v celej spoločnosti (dlhodobá hodnotová orientácia, začleňovanie do profesijných skupín spoločnosti ...). Dajú sa len ťažko zisťovať a merať.

Edukáciou sa formuje celá osobnosť človeka; vzdelávanie má za úlohu okrem iného aj rozšíriť a zvýšiť vzdelanie a odbornú kvalifikáciu, kde dôležitú úlohu zohrávajú aj v škole získané vedomosti, zručnosti, postoje. Preto je veľmi dôležité, aby škola ako inštitúcia prostredníctvom vedenia školy a učiteľov sledovala svoje produkty. Čoraz častejšie sa aj v edukácii a hlavne vo vzdelávaní stretávame s pojmami kvalita vzdelávania, efektivita, akontabilita... Kvalita vzdelávania je žiaduca, optimálna úroveň týchto procesov a inštitúcií, ktorá je predpísaná určitými požiadavkami (štandardami) a je objektívne merateľná a hodnotiteľná. Efektívnosť vzdelávania znamená pri optimálnych vstupoch (financie, čas, energia...) zabezpečiť maximálne možné výstupy edukácie. Akontabilita znamená zodpovednosť, schopnosť predložiť „účty"; schopnosť učiteľov, škôl, celého vzdelávacieho systému podať objektívne informácie o výsledkoch a niesť za ne zodpovednosť (Černáková, 200). Pri procese sledovania týchto znakov škôl sú dôležité diagnostické kompetencie učiteľa.

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

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

Možno viac každodenným problémom je odpisovanie z učebníc, zošitov, poznámok, ťahákov pri písomnom preverovaní, sporadickejšie s napovedaním pri písomnom alebo ústnom preverovaní. Pri eliminácii takéhoto nečestného správania možno správanie vyučujúcich rozdeliť na preventívne, aktívne a represívne. Tieto techniky nie sú striktne vymedzené, často vyučujúci používajú viacej techník súbežne. Uhráková uvádza prieskum, kde sa identifikovali viaceré taktiky ako zabrániť žiakom v podvádzaní:

najčastejšie sa vyskytoval typ správania označený "policajt", kde vyučujúci „hliadkuje" počas testu alebo písomnej práce po triede a snaží sa prichytiť žiakov pri „čine", odhaliť odpisovanie alebo nájsť ťaháky. Preventívne pred písaním práce alebo testu vyučujúci zvyčajne skontroluje lavice a okolie žiakov, nasleduje odstránenie zošitov, kníh, papierov, tiež elektronických zariadení, hlavne mobilných telefónov. Vyučujúci sa snažia podľa svojich skúseností predvídať podvádzanie študentov a sťažiť podvádzania rôznymi spôsobmi. Podvádzaniu malo žiakom zabrániť napr. používanie špeciálnych formátov papiera s označením, aby si žiaci dopredu nemohli vypracovať test a podvrhnúť takto pripravený ťahák, individualizáciou zadaní, tak aby sa zadanie prác alebo testov neopakovalo. Prípadne s použitím dostupnej techniky je možné využívať generovanie testov a zabrániť tak zdieľaniu informácii o testových otázkach. Niektoré činnosti podvádzania ako napr. napísanie a odoslanie SMS alebo MMS správy pomocou mobilného telefónu vyžadujú určitý čas a potom treba „poskytnúť len toľko času ako je nevyhnutne nutné na vypracovanie úlohy", tak aby žiak nemal čas použiť nečestné prostriedky. Ďalej Uhráková uvádza, že na elimináciu nečestného správania pri preverovaní je možné použiť úplne opačný prístup a nechať žiakom, nech si pripravia „ťahák" buď z celého preverovaného učiva alebo ako pomôcku s hlavnými podpornými bodmi ako vzorce a konštanty, alebo varianty tejto taktiky, keď žiaci majú povolené používať vlastné poznámky alebo akýkoľvek materiál. Učitelia pri využití tejto taktiky vidia pozitíva napr., že žiak si pri príprave ťaháku opakuje a systematizuje učivo, alebo pri používania vlastných poznámok sa zvýšila kvalita poznámok v zošitoch a prehľad v spracovaných materiáloch (Uhráková, 2005).

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

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

Na druhej strane je nutné vidieť problém aj z druhej strany. Pri práci učiteľa je nevyhnutné správať sa k žiakom korektne, využívať pedagogický takt a správať sa eticky. Feik uvádza že, osobne považuje nespravodlivé známkovanie na skúške, prípadne

nespravodlivé vyhodenie zo skúšky zo strany učiteľa za rovnaký prehrešok ako podvádzanie pri skúške zo strany študenta (Feik, 2008).

Pripomeňme ešte v čom môže tkvieť porušovanie akademickej čestnosti - je to „vedomé umožnenie odpisovania inému študentovi počas skúšky, alebo testu, poskytnutie domácej úlohy, seminárnej, alebo inej práce inému študentovi za účelom plagiarizovania, umožnenie inému študentovi predložiť akúkoľvek prácu v inom mene, klamanie pedagógovi za účelom získania lepšieho ohodnotenia výkonu, krádež testov, falšovanie podpisov na výkazoch alebo iných dokumentoch. Za podvádzanie (cheating) sa považuje správanie za účelom získania uznania za prácu pomocou nečestných, klamlivých alebo podvodných spôsobov; tolerovanie podvádzania poškodzuje meno školy. Uvedieme niektoré príklady podvádzania: kopírovanie prác, odpovedí iných (testy, domáce úlohy), používanie neautorizovaných materiálov (poznámky, knihy, články, testy. . .), požiadanie, aby niekto iný namiesto nás napísal nejakú úlohu, článok, esej, uvádzanie literárnych zdrojov v práci nikdy nepreštudovaných článkov, kupovanie hotových článkov, prác, fabrikovanie (vymýšľanie) údajov, citátov v článkoch, úlohách, klamanie pedagógovi pri ospravedlňovaní neúčasti na výučbe, skúškach, testoch, kradnutie kníh, materiálov z knižníc, spolužiakom, asistovanie inému študentovi pri čomkoľvek z vyššie uvedeného. Možné dôvody uvedeného konania sú ignorácia čestnosti, zlý časový manažment, slabé študijné zručnosti, neprimeraná súťaživosť, agresívni rodičia“ (www.lefa.sk/internet/HandoutyJH/slov/08Pub.pdf).

Cieľ a metodika

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

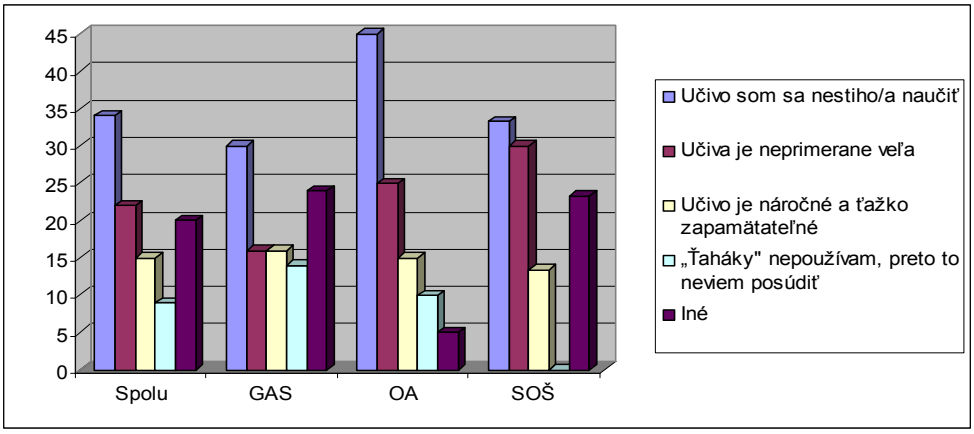
Výsledky a diskusia

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

- Prístup vyučujúcich je podľa 59% žiakov demokratický, asi tretina považuje vyučujúcich za liberálnych a 8% tvrdí, že učitelia pristupujú k žiakom zväčša autokraticky.
- Učivo je na hodinách podávané tak, že väčšina študentov, až 83%, je schopná ho pochopiť, aj keď vo väčšine prípadov s medzerami, ktoré potom dopĺňajú samoštúdiom. Učivo po výklade nechápe 17% žiakov.

- 74% žiakov považuje predmety, ktoré majú zaradené v študijnom pláne, za zaujímavé a bavia ich, 26% vôbec ich odbor nebaví a nezaujíma.
- 56% žiakov považuje rozsah ale aj obsah učiva za primeraný. 44% žiakov ho označilo za prehnaný, neužitočný. Najväčším mínusom je podľa nich to, že niektoré časti učiva alebo predmety sú pre nich čiastočne alebo úplne nevyužiteľné.
- Skoro každý žiak (97%) má skúsenosti s odpisovaním na písomke. Iba 3% žiakov označilo odpoveď, že ešte nikdy na písomke neodpisovalo.
- Dve tretiny žiakov uviedlo, že práce zadané učiteľom si poctivo vypracujú a podpíšu sa len pod takúto prácu. Žiaľ, skoro 30% žiakov uviedlo, že stiahli cudziu prácu z internetu a vyučujúcemu ju predložili ako svojou vlastnú.
- 47% všetkých opýtaných žiakov uviedlo, že si myslia, že žiak sa pri tvorbe „ťaháku“ učivo aj naučí, 27% si myslí opak a ostaní to nevedeli posúdiť.
- Väčšina študentov uviedla, že „ťaháky“ používa preto, lebo sa učivo nestihli naučiť;
- a nikto z opýtaných by sa nepriznal vyučujúcemu.

Graf 1:Dôvody použitia ťaháku



Zdroj: Jombíková, 2012

- Všetci žiaci označili odpoveď, že spolužiak, ktorý odpisoval dostal lepšiu známku, ako oni.
- u žiakov prevláda tolerantný postoj k používaniu ťahákov a ich vypracovanie si žiaci spájajú s prívlastkami, ako šikovnosť, zručnosť a vynaliezavosť.
- v otázkach tvorby a ukrývania ťahákov sme zaznamenali, že 46% žiakov si ich robí pomocou počítača na malé papieriky, ktoré si potom ukrývajú, 7% žiakov si učivo nafotí do mobilného telefónu; niektorí respondenti neodpovedali na túto otvorenú položku. Feik (2008) píše, že slovenským študentom pomáha pri skúškach na vysokých školách miesto papierového ťaháku handsfree, s pomocou podomácky upraveného mobilu s bezdrôtovým mikrofónom a slúchadlom študentom diktuje správne odpovede priateľ na telefóne.
- 73% žiakov uviedlo, že bolo pristihnutých pri odpisovaní, 56% vyučujúcich žiakovi ťahák zobrali, ale písomku mohli dokončiť.
- Žiaci sa zhodli v názore, že by bolo potrebné organizovať vyučovanie tak, aby sa aktivizovali triedy, chceli by zmenu prístupu pedagógov, chcú sa učiť veci, ktoré budú

viac zamerané do života a praxe, znížiť množstvo predmetov, ktoré z ich odborom nesúvisí. Medzi ďalšie časté názory patrí aj to, že žiaci si myslia, že by malo byť častejšie a dôležitejšie ústne preverovanie.

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

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

Zistili sme, že väčšina respondentov 59% sa cíti v škole príjemne len niekedy, 26% respondentov tvrdilo, že skôr nie a 15% respondentov odpovedalo, že určite áno. 40% respondentov dáva prednosť ústnemu individuálnemu skúšaniu, 30% respondentov by uvítalo praktické preverovanie, konkrétne 16% respondentov preferuje preverovanie ústne frontálne, 13% respondentov odpovedalo, že im vyhovujú písomky a 1% respondentov považuje za vyhovujúce skúšanie formou testu. 57% respondentov má radšej klasifikáciu známkou a 43% respondentom by vyhovovalo slovné hodnotenie. Po skúšaní 76% žiakov uvádza, že môžu len v malej miere vyjadriť svoj názor na hodnotenie, 16% respondentov vôbec a určite 8 % respondentov má možnosť povedať svoj názor. Hodnotenie cez školský informačný systém schvaľuje 35% opýtaných žiakov

a 29% respondentov označilo odpoveď, že skôr nie. 48% respondentov odpovedalo, že je bežné, aby učiteľ verejne zhodnotil odpovede žiakov a nahlas uviedol známku; pričom 52% respondentov odpovedalo, že sa pri hodnotení cítia nepríjemne, 13% je bez problémov a 35% sa necíti dobre niekedy. Čo sa týka motivácie hodnotením a známkou iba 8% žiakov si uvedomuje motiváciu k učeniu známkou, pričom 44% si neuvedomuje motiváciu známkami a hodnotením, 48 % nevedelo odpovedať.

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

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

Záver

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

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

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

Pripomeňme hlavné argumenty proti nečestnému konaniu v školách (podľa www.lefa.sk/internet/HandoutyJH/slov/08Pub.pdf) :

1/ pri podvádzaní sa nehrá podľa pravidiel

2/ podvádzanie zraňuje iných ľudí

3/ podvádzaním sa dá stratiť, ale aj nečestne získať (napr. skúška, doping)

4/ podvádzanie predstavuje slabosť charakteru

5/ podvádzanie narúša vzťahy.

A prečo nezačať prípadne prečo prestať podvádzať:

1/ veda je o pravde a vyžaduje spoľahlivé informácie

3/ počas štúdia sa má formovať etické správanie

4/ vzdelávanie sa nemá redukovať na hodnotenie

Literatúra

BÚTORA, D., KŘÍŽ, M. 2008. Ťažká reforma. In *Týždeň* 17. 3. 2008.

FEIK, M. 2008. *Ťaháky cez mobil sú len vrchol ľadovca.* (on line) cit. 10. 1. 2012 [dostupné na internete] http://www.feik.sk/index.php?page=clanok&id=99

JOMBÍKOVÁ, Ľ. 2012. *Príčiny a prejavy odpisovania žiakov stredných škôl a možnosti eliminácie pomocou učiteľa*. Záverečná práca. Školiteľ: Ing. E. Černáková, PhD. Nitra: SPU KPP, 2012. 47 s.

MIEDZGOVÁ, J. 1994. *Základy etiky.* Bratislava: SPN, 1994. 107s. ISBN 80-08-2745-2.

MIKEROVÁ, A. 2010. *Etika hodnotenia a klasifikácie na stredných školách.* Diplomová práca. Školiteľ: Ing. E. Černáková, PhD. Trnava: MtF STU ÚIPaHV KIPP, 2010. 84 s.

SKLALKA, J. et al. 2009. *Prevencia a odhaľovanie plagiátorstva*. Nitra: UKF, 2009. 125 s. ISBN 978 – 80 – 8094 – 612 – 8.

UHRÁKOVÁ, E. 2005. Podvádzanie v škole z pohľadu vyučujúcich. In *Inovácie v pedagogicko-psychologickej príprave budúcich učiteľov stredných odborných škôl*. Zborník z medzinárodnej konferencie. Nitra: KPP SPU, 2009. Str. 98-104. ISBN 978-80-552-0462-8.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V. a kol. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris, 2000. 227s. ISBN 80-89012-25-4.

www.lefa.sk/internet/HandoutyJH/slov/08Pub.pdf

Neformální vzdělávání v podmínkách Mendelovy univerzity v Brně
Informal education at Mendel Univerzity in Brno

Lenka Danielová[4], Dita Janderková[5], Marie Horáčková[6]

Abstrakt

Příspěvek aktuálně diskutuje otázky neformálního vzdělávání jako nedílné součásti celoživotního učení. Toto vzdělávání je organizováno také ve vysokoškolském ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Neformální vzdělávání hraje důležitou roli v profesním rozvoji učitelů všech stupňů škol. Je realizováno v souladu s legislativními předpisy a strategiemi ČR. Nabídka těchto vzdělávacích aktivit vysokoškolského ústavu je široká. Vzhledem k proměně středních škol v centra celoživotního učení a s tím spojené nové role učitelů SŠ, je nutné tuto nabídku neustále inovovat a přizpůsobovat novým požadavkům. S cílem zjistit zájem středních škol Jihomoravského kraje o nabídku dalšího vzdělávání pedagogických a nepedagogických pracovníků, bylo realizováno průzkumné setření. Výsledky dotazníkového šetření jsou uvedeny v poslední části příspěvku.

Klíčová slova

Neformální vzdělávání, střední odborné školy, učitelství odborných předmětů, vzdělávací potřeby, celoživotní učení, další vzdělávání pedagogických pracovníků

Abstract

The paper deals with the current issues of informal education representing an inseparable part of the lifelong learning. Such form of education is provided at the college institution of The Institute of Lifelong Learning at Mendel University in Brno. The informal education plays an important role in the professional development of teachers at all levels of the teaching process. The education is carried out in accordance with legislation and strategy of the Czech Republic. The Institute offers a wide range of educational activities. Taking into account the transformation of secondary schools into the centers of lifelong learning and changes of the roles of teachers, it is necessary to

[4] Ing. Lenka Danielová, Ph.D., e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 201

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

[6] Ing. Marie Horáčková, e-mail: marie.horackova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 230

update the offer in according to the clients´ needs. The Institute has carried out a research focused on finding out the area of interest of potential clients of the courses. The research outcomes are stated in the final part of the contribution.

Key words

Informal education, secondary school, lifelong learning, educational needs.

Neformální vzdělávání jak významná součást celoživotního učení

Palán, Langer (2008) definují celoživotní učení jako zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, kdy všechny možnosti učení, vzdělávání v rámci vzdělávacího systému, ale i mimo něj, jsou chápány jako celistvý propojený celek, který umožňuje četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, a který dovoluje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života.

Systém celoživotního učení zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Neformální vzdělávání je tedy nedílnou součástí celoživotního učení. Je to organizované vzdělávání, které je realizováno mimo vzdělávací systém. Poskytuje vzdělávání pro dospělé i mládež s různým obsahovým zaměřením a s různými nároky na učení vzdělávajících se subjektů. Neformální vzdělávání je realizováno např. podniky, různými vzdělávacími agenturami, kluby i školami. K neformálnímu vzdělávání bychom mohli zařadit např. profesní vzdělávání v podnicích či kurzy cizích jazyků i rekvalifikační výcvik. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.

Ročně se účastní nějaké formy vzdělávání pouze 29 % obyvatel České republiky ve věku 25-64 let, zatímco v ostatních zemích Evropské unie je to průměrně až 42%. Největší podíl připadá na informální vzdělávání (21,4 %) a neformální vzdělávání (12,9 %), (Vyhnánková, 2007).

Cíl

Autorky příspěvku si kladou za cíl seznámit se základními otázkami neformálního vzdělávání, poukázat na význam tohoto vzdělávání pro pedagogické pracovníky středních škol a konfrontovat legislativní rámec dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zahraničím. Na základě dotazníkového šetření porovnat zájem středních škol o vzdělávání svých pracovníků s nabídkou vzdělávacích aktivit vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání MENDELU.

Materiál a metody

K naplnění stanovených cílů byly využity metody analýzy pedagogické dokumentace, odborných a legislativních zdrojů, deskripce a analýzy dat získaných průzkumným šetřením. Ke komparaci vzdělávacích potřeb pracovníků středních škol s nabídkou kurzů realizovaných na ICV MENDELU byla použita metoda dotazování technika dotazníku. Respondenty byly střední školy Jihomoravského kraje. Celkem bylo osloveno 193 SŠ, z toho odpovědělo celkem 72 z nich. Respondenti měli možnost se vyjádřit k zájmu o možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, inovaci odborných znalostí i možnosti vzdělávání nepedagogických pracovníků, ředitelů škol a vedoucích pedagogických pracovníků.

Výsledky a diskuse

Vzdělávání dospělých v oblasti neformálního vzdělávání velmi úzce souvisí se vzdělávacími potřebami. Jak připomíná Šeďová a Novotný (2006), poměrně velká pozornost je vzdělávacím potřebám věnována v oblasti rozvoje lidských zdrojů v organizacích. Důvodem je skutečnost, že rozpoznání vzdělávacích potřeb je vnímáno jako předpoklad efektivity vzdělávání dospělých, přičemž zaměstnavatelé mají zájem rozvíjet zaměstnance (lidské zdroje) ve prospěch organizace, pro kterou pracují.

Vzdělávací potřebu je možné vnímat jako určitý nedostatek. Vzdělávací potřeby stanovuje na jedné straně zaměstnavatel a na straně druhé je také pociťuje sám zaměstnanec. Abychom mohli vzdělávací potřeby naplňovat, musíme je nejprve identifikovat. Identifikaci vzdělávacích potřeb učitelů se přímo věnují Pavlov a Valica (2006). Vzdělávací potřeby učitele jsou vnímány jako napětí mezi požadovanými výsledky práce a hodnoceným reálným výkonem. Proces identifikace vzdělávací potřeby vzniká v konfrontaci s pedagogickou praxí, úspěšností nebo neúspěšností učitele při realizaci úloh výchovy a vzdělávání. Autoři považují za významný moment a integrální součást procesu identifikace potřeby sebereflexi učitele jako jednu z jeho klíčových kompetencí. Ovšem, jak vhodně připomínají, musí existovat komplexní systém péče o profesní a osobnostní rozvoj učitele.

Je vhodné vytvořit plán profesního rozvoje školy, který by měl odpovídat na následující otázky:

- Jaké změny se od vzdělávání očekávají?
- Jaké vzdělávání a pro koho bude potřebné?
- Jakým způsoben se bude realizovat?
- Kdo bude vzdělávat?
- Kdy se bude vzdělávat?
- Kde se bude vzdělávat?
- Jaké finanční náklady vzdělávání vyžaduje?

Prostřednictvím analýzy a porovnáním výsledků vyučovací činnosti učitele s požadavky kladenými na jeho pedagogickou činnost můžeme dospět k projektu (plánu) jeho dalšího zdokonalování. Vedení školy pak s každým učitelem písemně dohodne individuální program vzdělávání.

Vzdělávací potřeby a výsledky celoživotního učení

Vzdělávací potřeby jsou naplňovány v moderní společnosti prakticky neustále. Je to proces, který nemá konec. Jak píše Rabušicová (podle Senge in Narcis, 2004, s. 12), poprvé v historii lidský druh produkuje více vědění, než jsou lidé schopni absorbovat. K tomu autorka dodává, že jestliže je tomu tak, potom nemusí být žádným překvapením, že se postupně začaly vytvářet mechanismy, které mají napomáhat tomu, aby lidé byli schopni se se záplavou různorodého vědění nějakým způsobem vyrovnávat. Souhrnným označením těchto mechanismů je celoživotní učení.

Celoživotní učení je kontinuální proces, který probíhá po celý život jedince. Za učení se považují veškeré aktivity, kdy jedinec obohacuje znalosti, posiluje svoje kompetence a tím zvyšuje své uplatnění a svoji atraktivitu pro zaměstnavatele na trhu práce. Vedle tohoto aspektu ještě rozvíjí svoji osobnost a sociální vztahy. S tím velmi úzce souvisí dnes propagovaný koncept společnosti vědění (knowledge society), kdy je zásadní podmínkou rozvoje společnosti vědění.

Koncept celoživotního učení v tomto kontextu ovlivňuje nový přístup ke vzdělávání. V centru pozornosti se ocitají procesy učení, příležitost k učení a to během celé životní dráhy a dostupné všem jedincům.

Argumentem pro vzdělávání dospělých a celoživotního učení je také skutečnost, že naše poznatky velmi rychle zastarávají. Nové technologické postupy, poznatky se velmi rychle proměňují. Mluví se dokonce o tom, že každých 10-15let musí člověk ve své profesi pojmout nové informace a učit se novým dovednostem. Z toho je zřejmé, že pokud se každý z nás nebude neustále vzdělávat, bude zaostávat a nebude stačit nastolenému tempu. Což s sebou nese i neblahé sociální důsledky ve společnosti, jako je například obtížná zaměstnatelnost některých rizikových skupin lidí.

Celoživotní vzdělávání hraje také podstatnou roli v profesním rozvoji učitelů, jak o tom píší Pavlov a Valica (2006 In Profesijný rozvoj učiteľa, 2006).

Motivací pro celoživotní kontinuální vzdělávání učitelů je vývoj naší společnosti a s tím související změny kontextu školní edukace. Konkrétně se jedná o tyto aspekty:

- Větší význam nabývá celoživotní vzdělávání občanů a tedy i vzdělávání učitelů samozřejmě ve shodě s přístupem EU.
- Prosazují se decentralizační trendy směřující k autonomii školy a její odpovědnosti za vlastní rozvoj.
- Nastaly změny v pojetí učitelské profese.
- Realizuje se kurikulární transformace.

- Roste tlak na produktivitu a kvalitu školského systému a jeho výsledků.

Švec (2005) také přidává **tipy pro vzdělavatele učitelů** a způsoby, jak si je snáze osvojit. Jedná se o tyto praktické znalosti:

- Psychodidaktické znalosti – pracovat s učivem ve vztahu k učení žáků. Doporučení: Zařadit je do předmětových didaktik, a to v návaznosti na pedagogickou psychologii a obecnou didaktiku.
- Diagnostické znalosti – dovednosti poznávat osobnost žáků a třídu, reagovat na výsledky této diagnostiky a dovednosti hodnotit žáky. Doporučení: Základ těchto dovedností vytvářet již v obecné didaktice, zařadit speciální předmět „Diagnostika žáka a třídy“, poznatky uvedených předmětů aplikovat v předmětových didaktikách a v průběhu pedagogických praxí.
- Znalosti volit a použít adekvátní aktivizující metody a formy výuky. Doporučení: Jejich základy vytvořit už v obecné didaktice a rozvíjet v předmětových didaktikách a během pedagogických praxí.
- Znalosti organizovat činnost žáků ve vyučovací hodině, popřípadě v dalších formách výuky. Doporučení: Základy těchto znalostí položit ve školním (pedagogickém) managementu, rozvíjet je v průběhu pedagogických praxí.
- Znalosti adekvátně reagovat na neplánované, nestandardní pedagogické situace. Doporučení: Jejich základy vyvářet v diagnostice žáka a třídy, v teorii a metodice výchovy, předmětových didaktikách a v rámci pedagogických praxí (případně vytvořit předmět věnovaný této problematice. Například „Teorie a metodika řešení pedagogických situací“).

Současný legislativní rámec a strategie České republiky

Hlavním a výchozím právním předpisem České republiky, ve kterém je zahrnuto i neformální vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání je zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů. Tato legislativní norma v prvním díle v § 3 podrobně vymezuje předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka, které jsou závazné pro všechny stupně primárního i sekundárního vzdělávání.

Druhý díl tohoto zákona se zabývá podmínkami pro získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků., konkrétně se jedná o § 9. O alternativních možnostech získání odborné pedagogické kvalifikace ke vzdělávání v magisterských a bakalářských vzdělávacích programech se hovoří v odstavci 2 písm. b). Z této stati vyplývá, že učitel odborných předmětů střední školy může mimo jiné získat odbornou kvalifikaci vysokoškolským studiem studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů středních škol.

Odstavec 3 uvádí možnosti získávání odborné kvalifikace učitelů praktického vyučování. V písm. c) tohoto odstavce se říká, že jeden ze způsobů je ukončení středního

vzdělání s maturitní zkouškou vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů středních škol.

Učitel odborného výcviku získává odbornou kvalifikaci vzděláním stanoveným pro učitele praktického vyučování podle odstavce 3 a středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu

V rámci zákona č.563/2004 Sb. v § 3 odstavci 6 se hovoří o uznávání odborné kvalifikace s odkazem na zákon č. 18/2004 Sb. o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů. Tento zákon umožňuje, aby osobě, která je v jednom členském státě dostatečně kvalifikovaná k výkonu určitého povolání, byl povolen přístup ke stejnému povolání v jiném členském státě, a to i v případě, jestliže se požadované vzdělání a příprava liší do určité míry v trvání nebo obsahu. Východiskem tohoto systému je vzájemná důvěra členských států Evropského společenství v rovnocennost formálních kvalifikací a zajištění odbornosti výkonu příslušné činnosti.

O studiu ke splnění kvalifikačních předpokladů přináší informace i vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. V uvedené vyhlášce se hovoří o tom, že studiem v oblasti pedagogických věd získává absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických nebo psychologických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Toto studium lze uskutečňovat v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin. Ukončení studia je vázáno na obhajobu závěrečné písemné práce a úspěšné složení závěrečné zkoušky před komisí. Po splnění uvedených požadavků absolvent získává osvědčení. Vyhláška řeší i jednotlivé kariérní stupně u učitelů odborných předmětů i u učitelů praktického vyučování a odborného výcviku v návaznosti na potřebnou odbornou kvalifikaci a další kvalifikační předpoklady.

V této souvislosti je nezbytné zmínit i zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). Zákon upravuje systém uznávání a ověřování výsledků dalšího vzdělávání; kvalifikace; kvalifikační standardy dílčí kvalifikace; Národní soustavu kvalifikací; pravidla udělování, prodlužování platnosti a odnímání autorizace k ověřování výsledků dalšího vzdělávání; práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání, působnosti orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Z výše uvedeného vyplývá, že získání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků prostřednictvím kurzů celoživotního vzdělávání má dostatečný zákonný prostor proto, aby mohl být považován za plnohodnotnou adekvátní alternativu k odborné

pedagogické kvalifikaci získané prostřednictvím magisterského nebo bakalářského studijního programu.

Celoživotní vzdělávání pedagogů v ČR ve srovnání se SR

V rámci vzájemné komparace stávajících vzdělávacích systémů obou zemí a změn, které v nich probíhají, lze konstatovat, že Slovensko stejnou měrou jako Česká republika věnuje pozornost učitelskému vzdělávání. V obou zemích probíhají tendence vedoucí ke zdokonalování současného pedagogického vzdělávání. Jedná se o přizpůsobení tohoto vzdělávání podmínkám a požadavkům dnešní společnosti. Což by se mělo projevit především v upřesnění konečných výstupů vzdělávání, které se promítají do získaných učitelských kompetencí a následně se projeví ve schopnostech absolventů uplatnit se v pedagogické praxi. Dále pak, jak v České republice, tak i na Slovensku je snaha vzdělávací systém sladit s vývojovými tendencemi v rámci evropského společenství.

Pokud se zaměříme na slovenskou základní legislativní normu, což je zákon č. 317/2009 Zz., který pojednává o pedagogických pracovnících a odborných zaměstnancích, lze konstatovat, že proces získávání odborné kvalifikace je ve srovnání s Českou republikou velmi podobný. Menší odlišnost je možné zaznamenat ve vytvořených kategoriích pedagogických pracovníků.

V České republice je zákonem č.563/2004 Sb. stanoveno, že pedagogickým pracovníkem je učitel pro všechny stupně primárního i sekundárního vzdělávání. Teprve v § 9 dochází k rozlišení na podkategorie a tady mezi učitele střední školy je zařazen učitel odborných předmětů, učitel praktického vyučování a učitel odborného výcviku. Jmenované podkategorie se liší v jednotlivostech, které se týkají získávání odborné kvalifikace, o čemž bylo pojednáno v předcházející kapitole.

Slovenská právní norma rozlišuje kategorii učitele a mistra odborné výchovy. Učitel odborných předmětů je zahrnut do skupiny s učiteli pro nižší střední odborné vzdělávání, střední odborné vzdělávání, úplné střední odborné vzdělávání a učitel pro vyšší odborné vzdělávání (učitel střední odborné školy). Mistr odborné výchovy vykonává pedagogickou činnost při uskutečňování odborného výcviku a odborné praxe v rámci školního vzdělávacího programu.

Z výše uvedeného tedy vyplývá jeden z rozdílů mezi platnou českou a slovenskou legislativou k řešené problematice. Podle zákona č. 317/2009 o pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích slovenské odborné školství, mistry odborné výchovy nezařazuje do kategorie učitel. Oproti tomu česká legislativa tuto profesi nejen řadí mezi učitele, ale jde ještě do větších podrobností, když vytváří dvě podkategorie, což jsou učitelé praktického vyučování a učitelé odborného výcviku. Rozdíl mezi těmito dvěma podkategoriemi je vyjádřen opět prostřednictvím získávání odborné kvalifikace, která pak absolventy opravňuje k výkonu této profese.

Výraznou odlišnost však zaznamenává struktura kariérního systému. Slovenský systém profesního rozvoje se jeví jako daleko zřetelnější a propracovanější než je

provedení a zpracování tohoto systému v české legislativě. Vzhledem k tomu, že nastavení kariérního systému velmi úzce souvisí s motivací a zájmem pedagogických pracovníků o další vzdělávání a o vlastní sebezdokonalování v rámci učitelské profese, je nutné konstatovat, že slovenský systém je v tomto směru mnohem lépe připraven. Jeho velkou podstatnou předností je i zcela zřetelná propojenost s platovým řádem.

Principem kariérního růstu na Slovensku jsou tři kariérní cesty. V návaznosti na kvalifikační předpoklad je zpracován profesní standard, který vymezuje soubor profesních kompetencí potřebných pro standardní výkon pedagogické činnosti. Kariérní systém se realizuje prostřednictvím kontinuálního vzdělávání, jehož výstupy jsou ohodnoceny kredity a na což navazuje systém kariérních pozic. Mezi druhy kontinuálního vzdělávaní patří:

- adaptační vzdělávání,
- aktualizační vzdělávání,
- inovační vzdělávání,
- specializační vzdělávání,
- funkční vzdělávání,
- kvalifikační vzdělávání.

Cílem první kariérní cesty je udržování a rozvíjení profesních kompetencí. Druhá cesta vede, přes dvě atestace, k získání expertních učitelských kompetencí a prostřednictvím třetí kariérní cesty, která je založena na akreditovaných modulech, je možné získat specializované nebo řídicí kompetence. Profesní růst je zajištěn čtyřmi kariérními stupni a to je:

- začínající pedagogický nebo odborný zaměstnanec,
- samostatný pedagogický nebo odborný zaměstnanec,
- pedagogický nebo odborný zaměstnanec s první atestací,
- pedagogický nebo odborný zaměstnanec s druhou atestací.

Český kariérní systém pedagogických pracovníků má stanoveny podmínky pro zařazování do pěti až šesti kariérních stupňů v rámci jednotlivých kategorií pedagogických pracovníků. Podmínky pro zařazování jsou založeny na složitosti, odpovědnosti a namáhavosti vybrané činnosti, na vykonávané specializované činnosti a na naplnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů, včetně délky praxe (výkon přímé pedagogické činnosti). Základní činnosti jsou popsány u jednotlivých kariérních stupňů. Ke každému kariérnímu stupni se váže platová třída.

V rámci komparace obou systému je nutné konstatovat, že česká verze působí velmi roztříštěným a nekompaktním dojmem. Za nedostatek je považováno i to, že některé základní činnosti jsou totožné u nižšího a na něj navazujícího vyššího kariérního stupně. Z textu vyhlášky není zcela jasné, kdo a za jakých podmínek bude posuzovat předepsané vykonávané činnosti a zda bude nutné pro postup do vyššího stupně vykonávat všechny předepsané činnosti nebo jen jejich část. Na základě těchto skutečností je nutné zamyslet

se nad tím, zda se další vzdělávaní, které by mělo být pro tento systém základem a prioritou, poněkud nevytrácí.

Podle názoru jedné z autorek je slovenský systém čtyř kariérních stupňů, které platí pro učitele všech stupňů primárního i sekundárního vzdělávání přehledný a srozumitelný. Oproti tomu česká verze působí poněkud chaotickým a nejasným dojmem, což může být příčinou demotivace a ztráty zájmu pedagogických pracovníků o další kariérní růst a v konečném důsledku i důvod nezájmu o další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Neformální vzdělávání realizované Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně

Neformální vzdělávání na Institutu celoživotního vzdělávání má dlouholetou tradici. Je neustále rozvíjeno a inovováno. Vysokoškolský ústav má ve svém portfoliu vzdělávacích kurzů, od samého počátku jeho vzniku, také kurzy umožňující další vzdělávání pedagogických pracovníků. V souladu s vyhláškou č. 317/2005 a její novelizací organizuje ICV studium ke splnění kvalifikačních předpokladů pedagogických pracovníků, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů i studium k prohlubování odborné kvalifikace.

V rámci studia ke splnění kvalifikačních předpokladů je akreditován a realizován kurz studia v oblasti pedagogických věd, **Učitelství odborných předmětů (SOPV UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (SOPV UPVOV)**. Kurz SOPV UOP je určen pro absolventy vysokých škol zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, IT, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření. Kurz je akreditován MŠMT. Cílem je získání pedagogické způsobilosti pro vyučování odpovídající skupiny odborných předmětů na středních školách v návaznosti na vystudovaný vysokoškolský studijní obor.

Úspěšní absolventi kurzu obdrží osvědčení o absolvování kurzu celoživotního vzdělávání "Studium v oblasti pedagogických věd - učitelství odborných předmětů", které je opravňuje k vyučování skupiny odborných předmětů na středních školách. Popisované studium má délku 4 semestrů s celkovým rozsahem 350 hodin.

Dalším nabízeným kurzem je kurz **Studium v oblasti pedagogických věd - Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku**. Jedná se o kurz celoživotního vzdělávání, jehož absolvováním získají, účastníci v návaznosti na dosažené odborné vzdělání, pedagogickou způsobilost pro vyučování praktického vyučování a odborného výcviku zemědělského, potravinářského, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického, provozu služeb, případně veterinárního typu na středních školách - učilištích. Předpokladem pro přijetí ke studiu je odborné vzdělání stanovené pro učitele odborného výcviku (viz zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 9, odst.5).

Úspěšným ukončením kurzu splní frekventanti legislativně stanovené požadavky pro výkon profese učitele odborného výcviku. V průběhu studia si student osvojí poznatky a rozvine dovednosti z psychologických, pedagogických a biologických věd. Významnou složku tvoří nácvik profesních činností učitele praktického vyučování a odborného výcviku. Jedná se zejména o dovednosti v oblastech:

- plánování a příprava praktického vyučování a odborného výcviku,
- realizace a řízení praktického vyučování a odborného výcviku, typy řízení,
- vytváření příznivého psychosociálního klimatu ve skupině žáků v praktickém vyučování a odborném výcviku,
- motivace pracovního výkonu, kultura projevu životních cílů,
- hodnocení žáků v praktickém vyučování a odborném výcviku,
- reflektování práce učitele praktického vyučování a odborného výcviku.

V Tabulce 1 jsou uvedeny počty studentů, kteří se v roce 2011 účastnili nabízených kurzů dalšího pedagogického vzdělávání na ICV MENDELU.

Tab. 1: Počty účastníků kurzů CŽV – Studium v oblasti pedagogických věd

Kurzy CŽV	Počty účastníků
Studium v oblasti pedagogických věd – Učitelství odborných předmětů	103
Studium v oblasti pedagogických věd – Učitelství praktickéhovyučování a odborného výcviku	15
CELKEM	**118**

Zdroj: Výroční zpráva o činnosti (2012)

V měsíci červnu roku 2012 bylo realizováno vysokoškolským ústavem ICV MENDELU dotazníkové šetření, s cílem zjistit zájem středních škol Jihomoravského kraje mimo jiné také o neformální vzdělávání. Dotazníkové šetření bylo realizováno v elektronické podobě v prostředí Research laboratory MENDELU (ReLa). Dotazník obsahoval celkem 11 převážně uzavřených otázek. V rámci Jihomoravského kraje bylo osloveno celkem 193 středních škol, z nichž dotazník vyplnilo celkem 72 škol. Návratnost dotazníků činila 37,3%. Pro neúplnost bylo vyřazeno 8 dotazníků. Otázky 1 – 4 byly identifikační povahy. Cílem položených otázek bylo identifikovat střední školu podle názvu, místa působení, druhu a typu školy. Jak vyplývá z Tabulky 2, dotazník vyplnilo celkem 13 gymnázií, 7 gymnáziích sloučených se středními odbornými školami a 41 střední odborných škol. Do kategorie ostatní školy byly zařazeny konzervatoře a praktické školy.

Tab. 2: Přehled respondentů podle druhu školy

Druh školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Gymnázium	13	20,3
Gymnázium a SOŠ	7	10,9
SOŠ a SOU	41	64,1
Ostatní	3	4,7
CELKEM	**67**	**100**

Zdroj: Vlastní výsledky

Otázka číslo 5 sledovala zájem SŠ o vzdělávání v oblasti dalšího pedagogického vzdělávání. Dotazovaní měli možnost výběru z následující možností:

Položka číslo 5: V oblasti pedagogického vzdělávání bychom rádi uvítali následující kurzy:

a. kurzy zaměřené na komunikační a prezentační dovednosti
b. kurzy rozvoje lektorských dovedností
c. kurzy moderních metod výuky
d. kurzy pro začínající učitele
e. jiné (uveďte jaké)

Tab. 3: Zájem respondentů o pedagogické vzdělávání

Typ pedagogického vzdělávání	Gymnázium	Gymnázium a SOŠ	SOŠ a SOU	Ostatní	CELKEM
Kurzy zaměřené na komunikační a prezentační dovednosti	5	3	16	2	**26**
Kurzy rozvoje lektorských dovedností	2	3	6	1	**12**
Kurzy moderních metod výuky	12	6	34	3	**55**
Kurzy pro začínající učitele	2	3	7	2	**14**
Jiné	0	0	1	1	**2**

Zdroj: Vlastní výsledky

Jak prezentuje Tabulka 3, pedagogové na středních školách by si rádi rozšířili své **komunikační a prezentační dovednosti**. Ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu učitelé také potřebují znalosti a dovednosti v oblasti **moderních metod výuky**. V současné době je kladen důraz na zařazování aktivizující metod do výuky, jako např. problémového vyučování, inscenačních a situačních metod i didaktických her. Stále častěji je do výuky na středních školách zařazována také projektová metoda, která má zpravidla mezipředmětový charakter. Projektová metoda je komplexní metoda výuky, která se odlišuje od klasických a aktivizujících metod hlavně tím, že jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe (Maňák, 2003). Důvodem zařazování projektové metody do výuky může být také fakt, že působí nejen v oblasti poznatkové, ale i postojové a výcvikové.

Překvapivým výsledkem je malý zájem SŠ o kurzy lektorských dovedností. V souvislosti se vznikem center celoživotního učení na některých SŠ, by se dala očekávat poptávka po těchto typech kurzů. Současný středoškolský učitel by měl disponovat také andragogickými kompetencemi. **Andragogické kompetence** souvisí s osvojením andragogického taktu a mistrovství, zvládáním didaktických forem, zásad, aplikací vyučovacích metod a hmotných didaktických prostředků do výuky v rámci vzdělávání

dospělých. V ideálním případě by získání a rozvoj těchto kompetencí mělo být zařazeno do obsahu výuky již v rámci přípravného vzdělávání učitelů na vysokých školách.

Jak ukázalo dotazníkové šetření, učitelé středních škol postrádají v nabídce vzdělávacích kurzů také specializované kurzy pro začínající učitele. V těchto kurzech si začínající učitelé rozšíří teoretické znalosti získané vysokoškolským studiem, ale zejména získají praktické dovednosti a zkušenosti s výukou na střední škole. Důležité je věnovat pozornost rozvoji psychosociálních kompetencí učitele. Účastníci se snaží najít způsoby řešení problémových situací, se kterými se setkají v běžné pedagogické praxi. V další části kurzu se účastníci seznámí s právními předpisy, nezbytnými pro výkon povolání, rozšíří si svoje znalosti v oblasti plánování a přípravy na výuku, zařazeno je také téma aktivizujících metod výuky a jejich možná aplikace do vyučovacího procesu konkrétního předmětu.

Položka číslo 6.: V oblasti inovace odborných znalostí pedagogických pracovníků bychom se rádi zúčastnili kurzů v těchto oborech:

a. zemědělství
b. lesnictví
c. rybářství
d. agroekologie
e. potravinářství
f. ekonomika
g. účetnictví
h. strojírenství
i. ICT
j. jiné (uveďte jaké)

Z odpovědí respondentů (viz Tabulka 4) vyplývá, že největší poptávka ze strany středních škol je po kurzech, kde by si pedagogičtí pracovníci mohli inovovat své odborné znalosti v oblasti ekonomie, informačních technologií, účetnictví a strojírenství. Sami učitelé uvádějí, že ve své pedagogické praxi je více nových vzdělávacích nabídek určeno pro rozšíření jejich pedagogicko-didaktických kompetencí, nabídky cíleně zaměřené na inovace v odborných předmětech jsou méně časté, v mnohých oborech chybějí zcela.

V oblasti ICT nabízí vysokoškolský ústav celou škálu akreditovaných krátkodobých i dlouhodobých kurzů. S velkou odezvou se pravidelně setkává dlouhodobý kurz určený pro metodiky informačních a komunikačních technologií. Z krátkodobých mohou pedagogové k rozšíření znalostí a získání nových zkušeností využít nabídky kurzů zabývajících se problematikou využití ICT při naplňování průřezových témat, finanční gramotnosti, počítačem podporované výuky, práce s interaktivní tabulí, ale také

číslicové prvky a systémy, instalace a administrace počítačů s operačním systémem LINUX a MS WINDOWS, robotické stavebnice ve výuce, atd.

Podle provedeného průzkumného šetření je zřejmé, že nabídka vzdělávacích aktivit není zdaleka dostačující a úplná. SŠ projevily zájem např. o kurzy věnující se inovaci ve zdravotnických oborech, stavebnictví, pozemní stavitelství, elektrotechnice a chemii.

Tab. 4: Inovace odbornosti

Vzdělávání v oboru:	Gymnázium	Gymnázium a SOŠ	SOŠ a SOU	Ostatní	CELKEM
Zemědělství	0	1	3	1	**5**
Lesnictví	0	0	1	0	**1**
Rybářství	0	0	0	0	**0**
Agroekologie	0	0	0	0	**0**
Potravinářství	1	1	3	2	**7**
Ekonomika	2	5	20	3	**30**
Účetnictví	1	4	9	2	**16**
Strojírenství	0	1	9	0	**10**
ICT	2	4	21	3	**30**
Jiné	0	2	9	5	**16**

Zdroj: Vlastní výsledky

Na středních školách působí také nepedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí na plynulém chodu střední školy. I tito zaměstnanci musejí inovovat své znalosti. Kladnou odezvu na nabídku vzdělávacích příležitostí pro tyto zaměstnance jsme získali z 24 SŠ, což představuje 37,4% SŠ. Zájem SŠ o vzdělávání nepedagogických pracovníků je uveden v Tabulce 5. Dotazovaní nejčastěji požadují kurzy orientované na ekonomiku, účetnictví, aktuální zákony a vyhlášky, veřejné zakázky, zákoník práce, BOZP, marketing a management, atd.

Tab. 5: Vzdělávání nepedagogických pracovníků

Druh školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Gymnázium	7	10,9
Gymnázium a SOŠ	5	7,8
SOŠ a SOU	10	15,6
Ostatní	2	3,1
CELKEM	**24**	**37,4**

Zdroj: Vlastní výsledky

22 z 64 SŠ (34,4%) by uvítalo nabídku akreditovaného vzdělávacího kurzu pro ředitele SŠ a vedoucí pedagogické pracovníky. Tento požadavek může souviset také s realizovanými výběrovými řízeními na funkce ředitele SŠ vyhlašovanými zřizovateli příslušné školy. Nastupující ředitelé, popř. zájemci o tuto funkci, pro výkon svého povolání v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a v souladu požadavky vyhlášky MŠMT č. 317/2005 Sb. podle § 7 (novelizována vyhláškou č. 412/2006 Sb.), o dalším vzdělávání pedagogických

pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, toto vzdělání potřebují.

Tab. 6: Studium pro ředitele a vedoucí pedagogické pracovníky

Druh školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Gymnázium	3	4,7
Gymnázium a SOŠ	4	6,25
SOŠ a SOU	15	23,4
Ostatní	0	0
CELKEM	**22**	**34,4**

Zdroj: Vlastní výsledky

Závěr

Celoživotní učení hraje významnou roli v profesním rozvoji každého z nás, nevyjímaje pedagogické pracovníky středních škol. Další vzdělávání učitelů je zakotveno v příslušných předpisech legislativní povahy. Stále je diskutována také myšlenka kariérního systému pedagogických pracovníků. V souvislosti se vznikem center celoživotního učení na středních školách, je aktuální otázka inovace dalšího odborného vzdělávání pedagogických pracovníků. Jak ukazuje naše průzkumné šetření, učitelé SŠ pociťují vzdělávací potřeby zejména v oblasti komunikačních a prezentačních dovedností, moderních metod výuky a andragogických znalostí. Zájem přetrvává také po kurzech pro začínající pedagogické pracovníky. Z oblasti doplnění svých odborných znalostí jsou nejvíce požadovány kurzy s tematikou ekonomickou, strojírenskou a v oblasti informačních technologií. Neformální vzdělávání v prostředí středních škol je organizováno nejen pro pedagogické pracovníky, ale také pro nepedagogické a vedoucí pracovníky. Největší zájem ze strany SŠ je o nabídku akreditovaných vzdělávacích kurzů pro ředitele SŠ a vedoucí pedagogické pracovníky (34,4 %) SŠ. Nepedagogičtí pracovníci pociťují nedostatek vzdělávacích kurzů v oborech ekonomických, právních, kurzech zaměřených na marketing a management.

Literatura

LINHARTOVÁ, D.; DANIELOVÁ, L.; MÁCHAL, P. *Vybrané problémy celoživotního vzdělávání v evropském kontextu.* Brno : Konvoj, spol.s.r.o. 2010. 102 s. ISBN 978-80-7302-160-3.

PAVLOV, V., VALICA, M. Profesijný rozvoj učiteľov v kariérním systéme. In *Kolektiv. Profesijný rozvoj učiteľa.* 1.vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. s. 84-131. ISBN 80-8045-431-0.

RABUŠICOVÁ, M. *Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení.* Sborník prací FF brněnské univerzity, 2006, roč. LIV, řada pedagogická (U), č. 11, s. 13-26.

ISBN 80-210-4143-9.

ŠEDOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 2006, roč. LVI, č. 2, s. 140-151. ISSN 0031-3815.

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele*. 1.vyd. Praha: ASPI, 2005, 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

LINHARTOVÁ, D. a kol. *Výroční zpráva o činnosti Institutu celoživotního vzdělávání MENDELU za rok 2011.* Brno : MENDELU. 2012. 51 s.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

Zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Sbírka zákonů, roč. 2004, č.190, s. 10333-10345.

Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů. Sbírka zákonů, roč. 2004

Zákon č.179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). Sbírka zákonů, roč. 2006, č.61 s.2097-2011.

Vyhláška 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Sbírka zákonů, roč 2005, č.111, s. 5654-5670

Zákon 317/2009 Zz. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplneni niektorých zákonnoch. Zbierka zákonov, roč.2009, č.113, s. 2334-2361.

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu *„Inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol v kombinované formě studia“* (č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0017) realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory MŠMT a EU.

Sociální partnerství jako nástroj neformálního vzdělávání
Social partnership as tool of informal education

Lenka Danielová[7], Dana Linhartová[8]

Abstrakt

V centru pozornosti autorek je problematika sociálního partnerství, která je řešena na pozadí české kurikulární reformy. V této souvislosti jsou připomenuty i některé ohlasy na ni. Následně je autorkami objasňována podstata sociálního partnerství středních škol. Poté je analyzována role vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně při utváření a rozvoji sociálního partnerství se středními odbornými školami, a to zejména v oblastech vzdělávací a poradenské, organizační a projektové činnosti.

Klíčová slova

Sociální partnerství, kurikulární reforma, ohlasy na kurikulární reformu, střední odborné školy, vzdělávací činnost, poradenská činnost, organizační činnost, projektová činnost.

Abstract

The authors were focusing on the issues of social partnership at the period of Czech curricular reform and reactions to it. The authors further clarified the basis of the social partnership of secondary schools and analyzed the role of the Institute of Lifelong Learning of Mendel University in Brno in forming and developing of the social partnership with secondary vocational schools, especially in the area of advisory, organizational and project activities.

Key words

Social partnership, curriculum reform, responses on curriculum reform, secondary technical schools, educational activity, advisory work, organizational activity, project activity.

[7] Ing. Lenka Danielová, Ph.D., e-mail: danielov@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzitav Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 201

[8] doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., e-mail: dlinhart@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 220

Současné střední odborné školy prošly v nedávné době řadou změn. Je zcela evidentní, že jejich stávající podobu, zejména v oblasti jejich vzdělávací činnosti, výrazně ovlivnila stále probíhající reforma středního školství. Ta byla v podmínkách České republiky zahájena v roce 2004. Podle vyjádření MŠMT ČR z roku 2006 (Školská reforma, 2006, online) *přináší školská neboli též kurikulární reforma změny především v obsahu a cílech vzdělávání. Kromě předávání znalostí budou školy klást ve své práci důraz na to, aby se žáci naučili s informacemi pracovat a osvojili si celoživotní dovednosti, tzv. klíčové kompetence, které jim mají usnadnit plnohodnotný život v 21. století.*

Jedním z nosných článků kurikulární reformy se tak např. stal nový systém tvorby vzdělávacích programů. Kurikulární dokumenty jsou dnes tvořeny na dvou úrovních, a to *státní* v podobě Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro jednotlivé obory vzdělávání a *školní* v podobě školních vzdělávacích programů (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na konkrétní střední odborné škole.

Cíl

Cílem příspěvku je charakterizovat stěžejní východiskový rámec kurikulární reformy českých středních odborných škol, postihnout některé ohlasy na probíhající školskou reformu, specifikovat nový fenomén života středních odborných škol – vytváření a vliv sociálního partnerství na oblast zejména neformálního vzdělávání a též popsat roli vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně při vytváření a rozvoji sociálního partnerství středních odborných škol.

Materiál a metody

Při vytváření tohoto odborného sdělení budou použity zejména metody vědecké práce, jako jsou analýza, syntéza, deskripce pedagogických dokumentů, výzkumných šetření a odborných statí vybraných akademických pracovníků a též predikce záměrů akademického pracoviště, které se zabývá rozvojem pregraduálního, graduálního i postgraduálního vzdělávání pedagogických pracovníků středních odborných škol.

Výsledky a diskuse

Východiska české kurikulární reformy

Za podstatná východiska české kurikulární reformy je možné pokládat Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001 a školský zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) vznikl roku 2001 na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem

Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice, která byla zveřejněna MŠMT ČR dne 13. května 1999.

Bílá kniha vznikla podle J. Kotáska a spol. (2001) jako závazný vládní dokument a byla pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které byly směrodatnými dokumenty pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Tím se stal rok 2005, ale v některých ohledech i rok 2010. Národní program vzdělávání tedy vyjadřoval vládní záměry v oblasti vzdělávání a z nich vyplývající legislativní a organizační opatření i rozvojové programy.

Tento dokument se snažil vyjádřit celospolečenské potřeby, přičemž byl výrazně orientován na oblast integrující se vzdělávací soustavy ve své sociální, kulturní, politické, hospodářské a environmentální podmíněnosti. Dotýkal se jak východisek a předpokladů rozvoje celé vzdělávací soustavy, tak i specifických vnitřních otázek jednotlivých vzdělávacích sektorů, stupňů i druhů škol.

V uvedeném koncepčním dokumentu byla též řešena evropská a mezinárodní spolupráce ve vzdělávání, dále otázky celoživotního vzdělávání a uznávání profesních kvalifikací na mezinárodní úrovni.

Současně s tvorbou dokumentu Bílá kniha vznikal návrh nového školského zákona. Oba dva tyto materiály lze vnímat jako doplňující se nástroje proměn českého vzdělávání.

Od 1. ledna 2005 vstoupil v platnost nový ***školský zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání***. Jsou v něm stanoveny zásady a cíle vzdělávání, dále dvoustupňový systém tvorby vzdělávacích programů, jejichž prostřednictvím se má cílů dosahovat a též popsána výchovně vzdělávací soustava, která je má realizovat.

Za důležité cíle vzdělávání jsou považovány následující uvedené:

- rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnost, získávání informací a učení se v průběhu celého života;
- získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání;
- pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost;
- pochopení uplatňování principu rovnosti mužů a žen ve společnosti;
- utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého;
- poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku;

- získání a doplňování znalostí o životním prostředí jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a bezpečnosti a ochraně zdraví.

Podle školského zákona škola uskutečňuje vzdělávání podle tzv. *vzdělávacích programů*. V tomto zákoně je také uvedeno, že MŠMT ČR zpracovává *Národní program vzdělávání*, kde by měly být rozpracovány cíle vzdělávání stanovené tímto zákonem a vymezeny hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se budou vydávat *rámcové vzdělávací programy (RVP)*. Ty budou vymezovat povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a budou závazné pro tvorbu *školních vzdělávacích programů (ŠVP*). Také budou muset být respektovány při hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbě a posuzování učebnic a učebních textů a též při stanovení výše finančních prostředků. Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se bude uskutečňovat podle školních vzdělávacích programů.

Cíle středního vzdělávání jsou ve školském zákoně formulovány v jeho Části čtvrté – Střední vzdělávání v paragrafu 57 takto: Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti.

Formální rámec školské reformy je dán přechodem od jednotných osnov pro všechny školy k vytváření rámcových vzdělávacích programů (RVP) podle nichž si školy tvoří své vlastní jedinečné školní vzdělávací programy (ŠVP). Tvorba a schvalování RVP stejně jako zavádění vlastních ŠVP probíhala postupně. První etapa tvorby rámcových vzdělávacích programů středních škol začala v roce 2007, kdy bylo schváleno 63 RVP odborného vzdělávání. Vybrané střední školy pak začaly podle svých ŠVP učit od 1. 9. 2009. Ve druhé etapě (1. 9. 2008) bylo následně vytvořeno 82 RVP odborného vzdělávání a podle vytvořených ŠVP byla výuka na středních školách dále realizována od 1. 9. 2010. Následovaly ještě další dvě etapy, tj. třetí a čtvrtá, v nichž byly vytvořeny další RVP a výuka byla na ně v navazujících ŠVP započata buď od 1. 9. 2011 nebo od 1. 9. 2012. Poslední 49 RVP odborného vzdělávání vydalo MŠMT ČR v roce 2010. Celkově bylo vytvořeno 276 RVP.

Vznik příslušných RVP je doprovázen jejich pilotním ověřováním v praxi. K jednotlivým RVP vznikaly oficiální manuály pro tvorbu ŠVP podle příslušných RVP.

Některé ohlasy na kurikulární reformu

V roce 2009 byl agenturou STEM pro potřeby MŠMT ČR uskutečněn sociologický výzkum, který byl zaměřen na analýzu strukturu postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství,

výchovy a vzdělávání (STEM. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání,* 2009). V rámci jeho kvalitativního šetření, prostřednictvím hloubkových rozhovorů, se ho zúčastnilo 22 aktérů regionálního školství, ředitelů ZŠ a SŠ, zástupci zřizovatelů ZŠ a SŠ, ale i zástupci MŠMT ČR. Na internetovou anketu, jež byla součásti kvantitativního šetření, pak odpovídalo 266 respondentů ze stejného souboru.

Hlavní zjištění realizovaného šetření se též týkala reformy školství. Vybíráme z nich následující skutečnosti:

- potřebnosti reformy vzdělávání panuje mezi aktéry řízení sice vcelku shoda (osm z deseti respondentů tvrdí, že reforma je žádoucí a že systém vzdělávání potřeboval změnu), její současná podoba se ale s jednoznačně kladným přijetím nesetkává. Zejména na některých středních školách je slyšet hlasy, že reforma je příliš komplexní a radikální a že vede k přílišné rozvolněnosti vzdělávání.
- V této souvislosti se můžeme dokonce mimo uváděný oficiální výzkum setkat s názory, které probíhající reformu vůbec nechválí. Jedním z nich je např. názor J. Bečváře (2010), který uvádí: „Tzv. transformace našeho školství probíhající od počátku devadesátých let minulého století byla bohužel zaměřena nikoli na zlepšení, ale na rozbití dosavadního školského systému. Na řadě škol vedla k likvidaci kázně a řádu, k soustavnému snižování požadavků na znalosti a dovednosti. Byla provázena násilným zaváděním tzv. moderních metod vyučování, mnohdy též odsuzováním a šikanováním učitelů, kteří vyžadují od studentů znalosti, dovednosti a přesné plnění povinností, těch, kteří zadávají domácí úkoly a kontrolují jejich vypracování, těch, kteří studenty vedou k serióznímu vztahu k práci, k povinnostem, k odpovědnosti, kázni atd.“
- J. Bečvář (2010) dále tvrdí, že současná školská reforma, která bezprostředně navázala na tzv. transformaci našeho školství, je podle jeho názoru odsouzena k nezdaru. Nemůže přinést rozumné výsledky. Autorovi se zdá, že jejím hlavním cílem bylo a je rozvrátit státní školství a uvolnit tak cestu podnikatelům ve školství a vzdělávání a umožnit některým subjektům a jedincům čerpání závratných finančních prostředků z nejrůznějších velkoryse financovaných fondů a projektů. Tyto peníze ale citelně chybějí učitelům a školám. Autor se ve svých myšlenkách opírá o slova K. P. Liessmanna (2008, s. 115), Vědce roku 2006, který se domnívá, že „jen velmi bohatá nebo velmi hloupá země si může dovolit vypracovávat pro každou generaci studentů nové pojetí učiva.“
- Každý druhý aktér řízení regionálního školství ve veřejné správě nebyl dostatečně seznámen se záměry a cílem reformy základního a středního školství.
- Aktéři řízení do značné míry akceptují obsahové cíle kurikulární reformy. Nejčastěji preferovanými cíli vzdělávání jsou podle respondentů schopnost vytvoření vlastního názoru a jeho obhájení v diskusi a dovednost pracovat s informacemi a jejich zdroji. Dalším preferovaným cílem je schopnost se učit a poznávat nové věci. Poměrně často

se mezi prioritními cíli objevuje naučit žáky pracovat ve skupině s lidmi různých schopností a původu a také dát jim co nejvíce odborných znalostí širokého okruhu.

- Podstatu reformy vzdělávání spatřují aktéři řízení školství ve veřejné správě v učení se kompetencím a schopnosti pracovat s informacemi, v přechodu od frontální výuky k většímu využití práce ve skupinách, k individualizaci výuky, v modernizaci výuky prostřednictvím informačních a komunikačních technologií a ve změně vztahu učitele k žákům a rodičům. Za podstatný prvek reformy bývá považován i důraz na výuku cizích jazyků. Relativně kontroverzním prvkem je zvýšení autonomie škol při stanovování obsahu vzdělávání.
- Nejčastěji jmenované příčiny potíží při realizaci reformy vzdělávání v základním a středním školství jsou připisovány centru. Jde jednak o obecný poukaz na nepřipravenost reformy ze strany státu, jednak o to, že stát dostatečně nezajistil realizaci reformy, málo ji metodicky a finančně podpořil.

V Části 2 výše uvedeného výzkumu (STEM. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání,* 2009) byly sledovány postoje a očekávání rodičů a jejich žáků. Tyto byly sledovány jednak prostřednictvím strukturovaných řízených face-to-face rozhovorů se 385 žáky ZŠ a jejich 583 rodiči, ale také v rámci samovyplňování ve školách řízené tazateli u 375 žáků 9. ročníků ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, 185 žáků 2. ročníků vyššího stupně gymnázií a 232 žáků středních odborných škol a učilišť. Opět uvádíme některé zajímavé výsledky tohoto kvantitativního šetření:

- Jak mezi rodiči, tak mezi žáky mírně převažuje názor, že způsob, jakým učitelé na základních školách vyučují, je třeba změnit. Otevřeně proreformní postoj projevují rodiče častěji než žáci. Zajímavý je přitom náznak zjištění, že v domácím prostředí, tedy v blízkosti rodičů, projevují žáci častěji souhlas s reformou než v prostředí školy, tedy pod vlivem učitelů.
- Ani většina rodičů, ani většina žáků nebyla ze strany školy seznámena se záměry a cílem reformy školství.
- Za nejdůležitější reformní opatření rodičovská veřejnost považuje jednak dva pilíře školské reformy, tj. důraz na kompetence a větší využití jiného než frontálního způsobu výuky, jednak opatření směřující k posílení kázně a pořádku při výuce, vč. zavedení ochrany učitele jako veřejného činitele. Další klíčové prvky reformy, jako samostatnost škol, pokud jde o program vzdělávání, nebo změnu vztahu učitele a žáka na vztah partnerský, už mají podporu zřetelně vlažnější. Ještě méně důležitý je pro rodiče větší důraz na výuku matematiky a přírodovědných předmětů. Změna spočívající v rušení víceletých gymnázií a podpoře společného vzdělávání dětí je nejčastěji považována za zbytečnou. Z poznatků o názorech veřejnosti na řešení nerovností ve vzdělávání lze usuzovat, že značná část rodičů by takovou změnu zřejmě nepovažovala za funkční.

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (tzv. NÚV) vydal v roce 2011 publikaci, jež je

výstupem projektu Kurikulum S – Podpora plošného zavádění školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání, který byl realizován jako v rámci OP VK jako národní projekt individuální.

Kurikulární reforma totiž vstupuje do etapy implementace. Hlavním cílem projektu bylo sledování výuky podle ŠVP na 27 pilotních školách. Z výsledků výzkumu, který spočíval v realizaci řízených rozhovorů s řediteli, koordinátory ŠVP a řadovými učiteli na pilotních SOŠ a SOU, vyplynuly mnohé závěry. Z nich se zaměříme pouze na některé:

- Tvorba ŠVP narážela na mnohé překážky, zejména finanční možnosti jednotlivých škol.
- Reformní záměry nebyly v některých případech učitelům dostatečně a včas vysvětleny.
- Vzhledem ke skutečnosti, že odborné vzdělávání je velmi specifické, a proto přenos dosavadních zkušeností z jiných typů škol se ukázal jako problematický.
- Školy působící v oblasti odborného vzdělávání jsou významně napojeny na sociální partnery (zejména zaměstnavatele), kteří tvorbu ŠVP významně ovlivňují.
- Kritizována byla také obtížně srozumitelná terminologie RVP.
- Tvorba dalších ŠVP na jednotlivých školách byla již méně problematická.
- Příliš obsáhlé ŠVP postrádají funkčnost a špatně se s nimi pracuje.
- Školy využily volnost, které jim ŠVP poskytují, a oproti minulosti více akcentovaly svou oborovou a regionální specifičnost.
- V souvislosti se ŠVP se změnil způsob řízení škol, neboť do jejich tvorby byli ve větší míře zapojeni také řadoví učitelé.
- Na mnohých školách se zlepšila spolupráce se žáky a rodiči.
- Učitelé začínají více promýšlet cíle a obsahy vzdělávání a reflektují vlastní práci.

Poměrně specifickým prvkem odborného vzdělávání je spolupráce škola s jejich sociálními partnery. Ten přirozeně doprovází realizaci kurikulární reformy. O efektivitě odborného vzdělávání spolurozhoduje to, zda se sociální partneři zapojují do vymezení dovedností a způsobilostí potřebných pro současný i budoucí výkon povolání a pracovních příležitostí a zda se podílejí na přípravě i realizaci vzdělávacích programů. Právě proto se dále budeme zabývat sociálním partnerstvím středních odborných škol.

Sociální partnerství

Sociální partnerství se obecně utváří jako seskupení reprezentantů organizací nebo také jednotlivců, aby společně pracovali na naplnění společných cílů. Partnerství školy se sociálními partnery se vytváří na bázi kooperace školy s organizacemi, respektive s jejich reprezentanty či s individuálními osobami. Tito partneři se svými aktivitami podílejí na tvorbě školních vzdělávacích programů, spolupráci při tvorbě učebních osnov, edukaci žáků, ochraně zdraví a bezpečnosti žáků, socializaci a integraci (inkluzi) žáků. Obvykle se prostor pro partnerství vytváří tehdy, jestliže škola zjišťuje nějaký nedostatek. Škola potřebuje neustále své partnerství rozšiřovat a inovovat, vytvářet

si sítě sociálních partnerů. Proto škola průběžně mapuje eventuální partnery, obvykle v místě své působnosti. Partnery školy se stávají také subjekty působící v zahraničí, které se podílejí na přeshraniční spolupráci, účastní se mezinárodních projektů. Možnosti školy pro navázání sociálního partnerství jsou dány např. strategií školy, dosavadními zkušenostmi, mapováním případných partnerů, motivací ke spolupráci, informovaností, atd. Na střední škole je obvykle pověřená osoba nebo kvalifikovaný tým, který aktivně vyhledává nové partnery, vymezuje časový harmonogram činností, vymezuje finanční rámec a předkládá smlouvy se sociálními partnery.

Každá škola navazuje sociální partnerství podle řady hledisek. Sociálními partnery středních škol mohou být např. zřizovatel (kraje), organizace zřizované státem, úřad práce, orgány školské a státní správy, ČŠI, orgány sociální péče, podnikatelské subjekty, hospodářské organizace, ale také rodiče a žáci. Role některých partnerů je vymezena školským zákonem, který jim ukládá přímo podílet se na správě školy. Možnosti působení sociálních partnerů jsou vymezeny také např. v tzv. Bílé knize. Sociální partnery lze rozdělit do dvou základních skupin **interní sociální partneři** a **externí sociální partneři**. K základní **interním sociálním partnerům** řadíme vedení střední školy, nepedagogické pracovníky, žáky včetně jejich samosprávy, rodiče a zákonné zástupce žáků, ale také např. provozní zaměstnance a radu školy.

Podle Rabušicové a Zounka (2001) je sociální partnerství rodičů chápáno jako jejich vztahy se školou v zájmu rozvoje školy jako instituce. To je zvláště významné pro následné poznávání přístupů rodičů k utváření jejich partnerství se školou. Podle výzkumného šetření uvedených autorů přistupují rodiče ke škole několika možnými způsoby:

- nezávislí rodiče;
- snaživí rodiče;
- rodiče jako klienti (zákazníci);
- rodiče jako výchovní partneři;
- rodiče jako sociální partneři;
- rodiče jako občané.

Z výpovědi respondentů (Knecht, Šumavská a kol., 2011) vyplynulo, že rodiče žáků práci podle ŠVP příliš neovlivňují, i když se školy o spolupráci s nimi všemožně snaží. Podle stejného výzkumného šetření je zřejmé, že rodiče žáků studujících na gymnáziích a středních odborných školách se více zajímají o práci školy a svých dětí v ní. Tato činnost je také více medializována. Rodiče kromě sociálního partnerství vytvářejí také partnerství výchovné. SŠ by měla pravidelně provádět identifikaci přístupu rodičů, partnerů ke střední škole.

V porovnání se sociálními partnery uvnitř školy jsou sociální partneři vně školy samostatnými subjekty fungujícími nezávisle na škole. Jako partneři mají stanoveny své úkoly a určenu odpovědnost ve vztahu ke škole. Tito **externí sociální partneři** představují významný zdroj expertních informací, například tím, že zajišťují žákům jejich odbornou praxi. Externími sociálními partnery školy jsou např. zřizovatel,

pedagogicko-psychologické poradny, hospodářské podniky, nekomerční organizace, vysoké školy, atd. Nepostradatelnými partnery středních odborných škol jsou hospodářské organizace a další podnikatelské subjekty, které umožňují SŠ, aby na jejich pracovištích žáci vykonávali odborné praxe a odborný výcvik. Tyto subjekty se podílejí také např. na přípravě exkurzí pro žáky. Partnerství umožňuje, aby některé výstupy z výuky a práce žáků mohly být uplatněny v praxi smluvních podniků. Partnerství ulehčuje i získávání odborníků z praxe pro vzdělávací aktivity pořádané školou. Podniky se také podílejí na tvorbě kurikulárních dokumentů, zejména ŠVP, profilu absolventa a osnovách odborných předmětů. K podstatným otázkám patří nejen míra zapojení sociálních partnerů do práce podle ŠVP, ale i změny, které by měly být na základě připomínek a podnětů sociálních partnerů v ŠVP provedeny. Výsledky rozhovorů ukázaly (Knecht, Šumavská a kol., 2011), že školy jsou nuceny odborné požadavky sociálních partnerů spíše zobecňovat, provádět dílčí úpravy. Konkrétně jeden z respondentů uvádí: *„Hodně dáme na názor sociálních partnerů, což jsou hlavně zaměstnavatelé našich žáků. Snažíme se jim vycházet vstříc a upravovat ŠVP podle toho, jaké mají požadavky, takže na to klademe obrovský důraz.“*

Jak ukázalo výzkumné šetření (Šnajdrová, (ed.), 2011), požadavky sociálních partnerů ovlivnily samotnou vzdělávací nabídku škol. Změny ve vzdělávací nabídce na základě podnětu sociálních partnerů uvádí 63 % dotázaných škol a to zejména školy s technickými (76%) a zemědělskými obory (76 %). Nejčastěji byly na základě připomínek sociálních partnerů prováděny dílčí úpravy, byly provedeny úpravy hodinových dotací (67 %), úprava profilu absolventa (52 %) a zaveden nový předmět (45 %) dotázaných středních škol.

Na získávání externích sociálních partnerů se mohou kromě školy samotné zapojit i další interní partneři, např. samotní žáci. Problém pro školu nastává tehdy, prokáže-li některý z partnerů nezpůsobilost nebo naskytnou-li se na jeho straně významné překážky zabraňující pokračování v partnerství. Nezájmu o sociální partnerství ze strany daných organizací a zařízení se školou lze předejít včasnou a soustavnou informovaností a odbornou spoluprací. Hlavní příčiny obtíží při získávání nových sociálních partnerů podle Šnajdrové, (2011) uvádějí školy neochotu spolupracovat se školami (32%). S uvedenou neochotou, se nejvíce setkaly školy s technickým a ekonomickým zaměřením, méně pak školy se zemědělskými obory (18%). Dalšími důvody problémů s navázáním spolupráce je převaha malých firem, které nemají dostatečné kapacity ke spolupráci či jiné oborové zaměření potenciálních sociálních partnerů než má střední škola.

Role vysokoškolského ústavu při vytváření a rozvoji sociálního partnerství středních odborných škol

Vysoké školy jsou pro střední odborné školy důležitými sociálními partnery. Spolupracují se středními školami při přípravě absolventů, kteří posléze vstupují na vysoké školy. Vysoké školy také připravují učitele středních škol a další odborníky. Jak

vyplynulo z výzkumného šetření (Knecht, Šumavská a kol., 2011), spolupráce vysokých škol jako odběratele absolventů je úspěšně rozvíjena. Vysoké školy kladou jiné požadavky na absolventy středních škol než praxe. Nespokojenost ze strany středních škol je s absolventy pedagogického vzdělávání. Autoři výzkumu uvádějí několik důvodů. Prvních z nich spatřují v absenci oborových didaktik odborných předmětů v přípravném vzdělávání budoucích učitelů. Druhý důvod nespokojenosti pramení z nezájmu absolventů pedagogických zaměření o učitelskou profesi. Posledním je nepřizpůsobení obsahu vysokoškolské výuky novým potřebám středních škol, které nastaly z důvodu kurikulární reformy.

Jak uvádí Šnajdrová, (2011), spolupráci středních škol s vysokými považují za důležitou nebo spíše důležitou 39% dotazovaných SŠ, 19 % dotázaných ji nepovažuje za důležitou ani za nedůležitou a 14% spíše za nedůležitou.

Vysokoškolský ústav – sociální partner SOŠ

Činnost vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně při utváření a rozvoji sociálního partnerství se středními školami můžeme rozdělit do tří základních oblastí:

1. **Vzdělávací a poradenská činnost**
   - Další vzdělávání pedagogických pracovníků
   - Pedagogická praxe budoucích učitelů
   - Odborná činnost žáků SOŠ
   - Práce s nadanými žáky
   - Inovace ve výuce (inovační akademie), podpora odborných kompetencí učitelů
   - Aplikace vědeckovýzkumných výsledků do prostředí SŠ
   - Účast odborníků z pedagogické praxe na výuce ve studijních programech
   - Poradenství pro žáky
   - Spolupráce při tvorbě ŠVP – podíl na vzdělávací nabídce školy, tvorba učebních osnov, požadavky na absolventy
   - Metodická podpora a tvorba metodických materiálů pro učitele
2. **Organizační činnost**
   - Vyhledávání a uzavírání spolupráce s dalšími sociálními partnery
   - Metodická pomoc
   - Administrativní zajištění
   - Přenos informací mezi institucemi
   - Organizace odborných workshopů a setkání

3. **Projektová činnost**

- Aktivní vyhledávání aktuálních výzev jednotlivých grantových agentur
- Koordinace a spolupráce při tvorbě projektové žádosti
- Řešitelé a spoluřešitelé grantových projektů

Jak je patrné z uvedeného výčtu je spolupráce SOŠ s vysokoškolským ústavem ICV velice bohatá a obousměrná. ICV se podílí na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků středních škol, rozvoji jejich odborných kompetencí, spolupracuje při tvorbě a inovaci ŠVP a tím umožňuje přizpůsobit středoškolskou výuku potřebám vysoké školy a trhu práce. Učitelům poskytuje potřebnou metodickou pomoc a podporu. Přínosem je také pro samotné žáky. Ve spolupráci s příslušnými fakultami MENDELU umožňuje žákům řešit studentskou odbornou činnost přímo v prostorách a s přístrojovým vybavením vysoké školy. Umožňuje rozvíjet nadané žáky a připravovat je pro vstup na vysokou školu i pro možnou dráhu vědeckého pracovníka. Naopak střední škola je nepostradatelná pro přípravu budoucích učitelů odborných předmětů i učitelů praktického vyučování a odborného výcviku. V podmínkách středních škol je realizována pedagogická praxe budoucích učitelů. Spolupracuje s vysokou školou při realizaci vědeckovýzkumné činnosti a její následné aplikaci do výchovně vzdělávacího procesu.

VŠ je schopna poskytnout SŠ také pomoc v oblasti organizační a projektové činnosti. Pomáhá SŠ s vyhledáváním nových sociálních partnerů, následným uzavíráním smluv, poskytuje následnou administrativní podporu. Je organizátorem řady odborných seminářů a odborných konferencí. Pro své mnohaleté zkušenosti s podáváním projektových žádostí a s jejich následnou realizací je ICV připraven pomoci SŠ i v této oblasti. Pomáhá s vyhledáváním aktuálních grantových výzev, koordinuje tvorbu přípravy projektové žádosti, podílí se na jeho řešení.

Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v současné době spolupracuje v rámci sociálního partnerství s 43 středními odbornými školami z regionu Morava a částečně i z Čech. Univerzitní cvičné školy se podílejí na pedagogické praxi budoucích učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku. Střední školy pomáhají vysokoškolskému ústavu také ve vědeckovýzkumné činnosti akademických pracovníků a studentů bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice. Výsledky výzkumných šetření jsou zpětně aplikovány do prostředí středních škol.

Spolupráce se středními odbornými školami vysokoškolský ústav neustále prohlubuje a rozvíjí. Zájem o spolupráci má vrůstající tendenci i ze strany středních škol. K tomu, abychom lépe zmapovali možnost rozšíření spolupráce se SŠ a nabídku činností, o které mají školy primárně zájem, sloužilo naše dotazníkové šetření.

Dotazníkové šetření bylo realizováno v měsíci červnu roku 2012. Dotazník, který byl distribuován v elektronické formě v prostředí ReLa (Research laboratory MENDELU)

obsahoval celkem 11, převážně uzavřených otázek. V dotazníkovém šetření bylo osloveno 193 středních škol z celého Jihomoravského kraje. Na naše průzkumné otázky odpovědělo celkem 72 středních škol, návratnost dotazníků činila 37,3%. 8 dotazníků bylo z další analýzy pro neúplnost vyloučeno. Respondenti se vyjadřovali k zájmu o možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků i nepedagogických pracovníků SŠ, možnosti inovace svého odborného vzdělávání, rozšíření spolupráce s vybranými SŠ v České republice a zahraničí.

Tab. 1: Souhrnné výsledky dotazníkového šetření

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Další pedagogické vzdělávání	60	94
Inovace odbornosti	45	70
Vzdělávání nepedagogických pracovníků	27	42
Spolupráce s vybranými SŠ v ČR	40	63
Spolupráce s vybranými SŠ a dalšími partnery v zahraničí	40	63

Zdroj: Autorky

Jak ukazuje Tabulka 1, 94% středních škol má zájem o další pedagogické vzdělávání. Zajímavá je také informace, že 70% škol by uvítalo možnost aktualizovat své odborné znalosti. 40 SŠ projevilo zájem o spolupráci s dalšími vybranými středními školami ČR, stejný počet respondentů by rádo navázalo spolupráci se SŠ a dalšími partnery ze zahraničí. Jak vyplynulo dotazníkového šetření, vysokoškolský ústav (ve spolupráci s ostatními fakultami MENDELU) se může stát, vzhledem ke svému rozsáhlé činnosti, významným sociálním partnerem pro řadu středních škol nejen Jihomoravského kraje.

Závěr

Navazování a rozvoj sociálního partnerství je v současné době jedním ze stěžejních úkolů každé střední školy. Vytipovat vhodné sociální partnery z vnějšího prostředí školy je podstatné pro vlastní zabezpečení samotného chodu školy. Sociální partneři se podílejí např. na tvorbě ŠVP, podporují materiálně i finančně výuku, umožňují realizovat odborný výcvik a odborné praxe přímo v reálných podmínkách, atd. Sociální partneři jsou nezbytní pro kvalitní přípravu žáků na jejich budoucí povolání a pro jejich úspěšné začlenění na trh práce. Pro úspěšné sociální partnerství je podstatné reálné stanovení cílů, posilování důvěry, společné vize a také užitečnost pro partnery. Udržitelnost partnerství pak leží na bedrech všech partnerů.

Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání se stal významným sociálním partnerem řady středních odborných škol. Podílí se na vzdělávací činnosti pedagogických i nepedagogických pracovníků středních škol, poskytuje poradenskou činnost, metodickou podporu. Významná je také spolupráce při přípravě, plánování a řešení grantových projektů. Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, střední školy mají zájem o rozšíření spolupráce s vysokoškolským ústavem zejména v oblasti dalšího

vzdělávání svých zaměstnanců, ale také v oblasti navázání spolupráce s dalšími vybranými SŠ u nás i v zahraničí.

Literatura

KNECHT, P. ŠUMAVSKÁ, G. A kol. *Moderní odborná škola. Názory učitelů pilotních škol na kurikulární reformu.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školní poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011, 71 s. ISBN 978-80-86856-96-4.

KOTÁSEK, J. a spol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8

LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění.* Praha: Academia, 2008 125s. ISBN 978-80-200-1677-5.

RABUŠICOVÁ, M., ZOUNEK, J. Rodiče jako výchovní a sociální partneři školy-aktuálně a ve vizi Bílé knihy. In *Další vzdělávání učitelů na prahu třetího tisíciletí.* Brno: PC, 2001.

STEM. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 1: Názory na řízení regionálního školství.* [online]. c2009, [cit. 2012-07-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani>.

STEM. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2: Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání.* [online]. c2009, [cit. 2012-07-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani>.

ŠNAJDROVÁ, L. (ed.) *Odborné školy a jejich sociální partneři.* Praha: NUOV, 2011, 43 s. ISBN 978-80-87063-33-0.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů Česká republika.* 2004, roč. 2004, Částka 190.

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu *„Inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol v kombinované formě studia“* (č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0017) realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory MŠMT a EU.

Počítačová podpora v laboratorním cvičení
Computer support on laboratory workshops and seminars

Josef Filípek[9], Ivo Křivánek[10]

Abstrakt

Ve vzdělávání prezenčních i distančních studentů v Laboratorním cvičení z fyziky se uplatňují interaktivní multimediální výukové programy. Studenti tyto programy vítají a upřednostňují je před klasickými učebnicemi. Rovněž odborníci na e-learningové vzdělávání je hodnotí velmi příznivě. Autoři by mohli být teoreticky s tímto stavem spokojeni. Na základě několikaletých zkušeností však docházejí k závěru, že na výukovém programu je co zlepšovat nejen po odborné, ale i formální stránce. Tento výukový produkt nachází uplatnění ve fyzice, ale může sloužit jako inspirace pro další technické i humanitní předměty.

Klíčová slova

Laboratorní cvičení, fyzika, počítačová podpora

Abstract

Interactive multi-media teaching programmes can be used when teaching both daily and distance university students in Laboratory workshops of physics. Students appreciate these programmes and prefer them to conventional textbooks. These programmes are also positively evaluated by teachers specialised in e-learning methods of teaching. Although the authors could be satisfied with the present situation, they are of the opinion (basing on several years of experiences) that there some aspects that could be improved not only from the professional but also formal points of view. This teaching programme can be used not only in physics but also in other technical subjects and humanities.

Key words

Laboratory workshops, physics, computerisation

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

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

Historie multimédií začala poměrně nedávno, kolem roku 1993. Bylo to v době, kdy bylo poprvé možné přenášet velké objemy dat na stříbrný kotouč zvaný CD-ROM. Navzdory tomu, že se využití počítačů ve výuce stalo tématem řady konferencí, odborných i popularizačních článků, přesto, že hardwarové možnosti i softwarové nástroje dnes umožňují vytvářet náročná interaktivní multimédia, k výraznému rozšíření multimediálních výukových programů ve výuce zatím nedošlo (Kofránek a kol.). Na Mendelově univerzitě v Brně však kolektiv autorů takový výukový produkt vytvořil do laboratorního cvičení z fyziky.

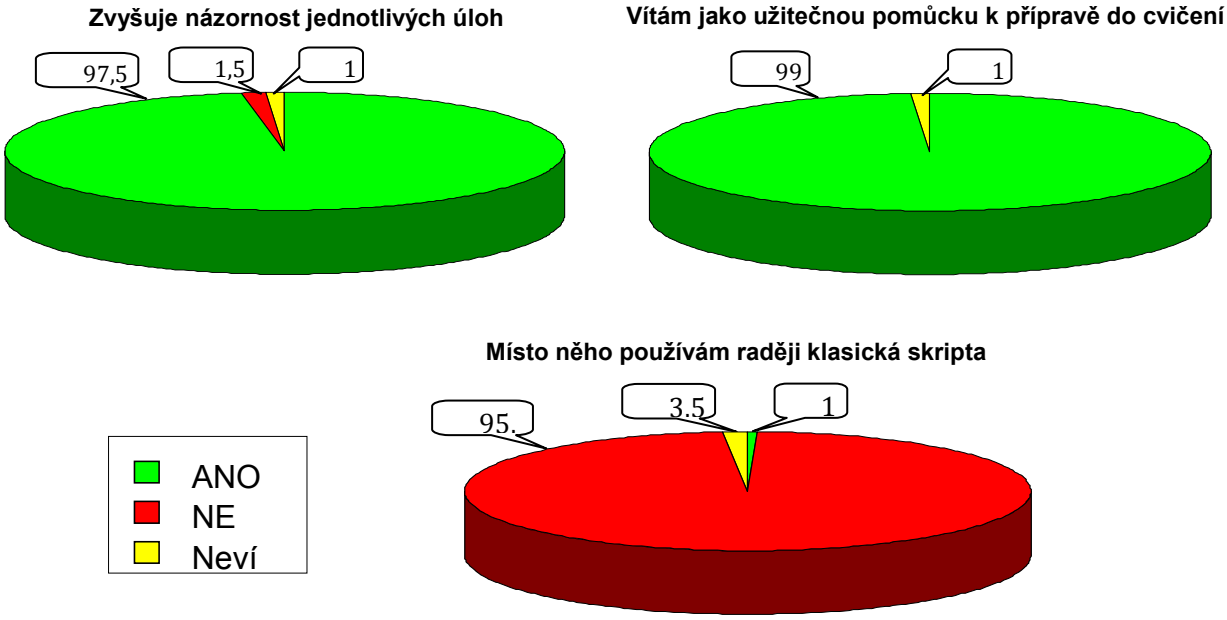
Cíl

Autoři si kladou za cíl upravit výukový program **Laboratorní cvičení z fyziky** tak, aby co nejlépe vyhovoval studentům v rámci samostudia i při vlastním měření fyzikálních veličin. Rovněž by měl sloužit k prezentaci jednotlivých úloh na učebně či v laboratoři pomocí dataprojektoru.

Materiál a metody

Na Mendelově univerzitě v Brně projde ročně laboratořemi fyziky téměř šest set studentů ze čtyř fakult (Filípek, Křivánek, 2011). Studentům v závěru semestru byl předložen anonymní dotazník (ale s možností se podepsat), který vyplnilo v roce 2011 celkem 200 studentů *(z toho obor technologie potravin – 83, zahradnictví – 31, dřevaři – 86).* V dotazníku vyjadřují svůj vztah k multimediálnímu výukovému programu „Laboratorní cvičení z fyziky“ (Filípek a kol., 2011) a klasickým skriptům „Fyzika – laboratorní cvičení“ (Bartoň a kol., 2005). Z Obr. 1 je zřejmé, že drtivá většina studentů dává přednost elektronickému výukovému produktu.

Obr. 1: Názory studentů na elektronický multimediální výukový program Laboratorní cvičení z fyziky



Výukový program Laboratorní cvičení z fyziky hodnotí velmi příznivě i odborníci na e-learningové vzdělávání (http://fim.uhk.cz/elearning, 2011).

Výsledky a diskuse

S přihlédnutím k postoji studentů i k hodnocení odborné veřejnosti by autoři výukového programu mohli být s tímto stavem spokojeni. Na základě několikaletých zkušeností však docházejí k závěru, že na výukovém programu je co zlepšovat nejen po odborné, ale i formální stránce.

Stupeň interaktivity animací

Interaktivní výukový program Laboratorní cvičení z fyziky je určen především pro přípravu na cvičení v rámci samostudia. Ovšem uplatňuje se i v přímé výuce s využitím dataprojektoru. V projektu jsou zahrnuty animace s různým stupněm interaktivity.

- Nižší stupeň interaktivity - frekventanti pomocí tlačítek volí obsah, který chtějí vidět. Zvolenou animaci pak mají možnost spustit plynule nebo po krocích, zastavit, vrátit zpět a pod. Studující přitom prochází předem stanovenou cestou, kterou nastavili autoři programu.
- Vyšší stupeň interaktivity - umožňuje oboustrannou komunikaci (frekventant vs. multimediální učební pomůcka). Student tak má možnost prostřednictvím uživatelského rozhraní aktivně zasahovat do chodu programu a ne jen pasivně percipovat jeho obsah.

Ukázky animací s nižším stupněm interaktivity jsou na Obr. 2 a 3.

Student na Obr. 2 má za úkol stanovit cukernatost vodného roztoku sacharózy pomocí polarimetru. Nejprve však musí určit výrobní nepřesnost polarimetru. V neseřízeném přístroji vidí v zorném poli okuláru světlé a tmavé pásy (Obr. 2a). Po stisknutí horního tlačítka se samovolně začne otáčet mikrometrický šroub, posouvá se otočná úhlová stupnice a mění se vzhled zorného pole. V okamžiku, kdy zorné pole je rovnoměrně polozastíněné, animace se sama zastaví (Obr. 2b). Studentovi je pomocí šipek naznačeno, jak má odečíst správnou hodnotu úhlu natočení α_o.

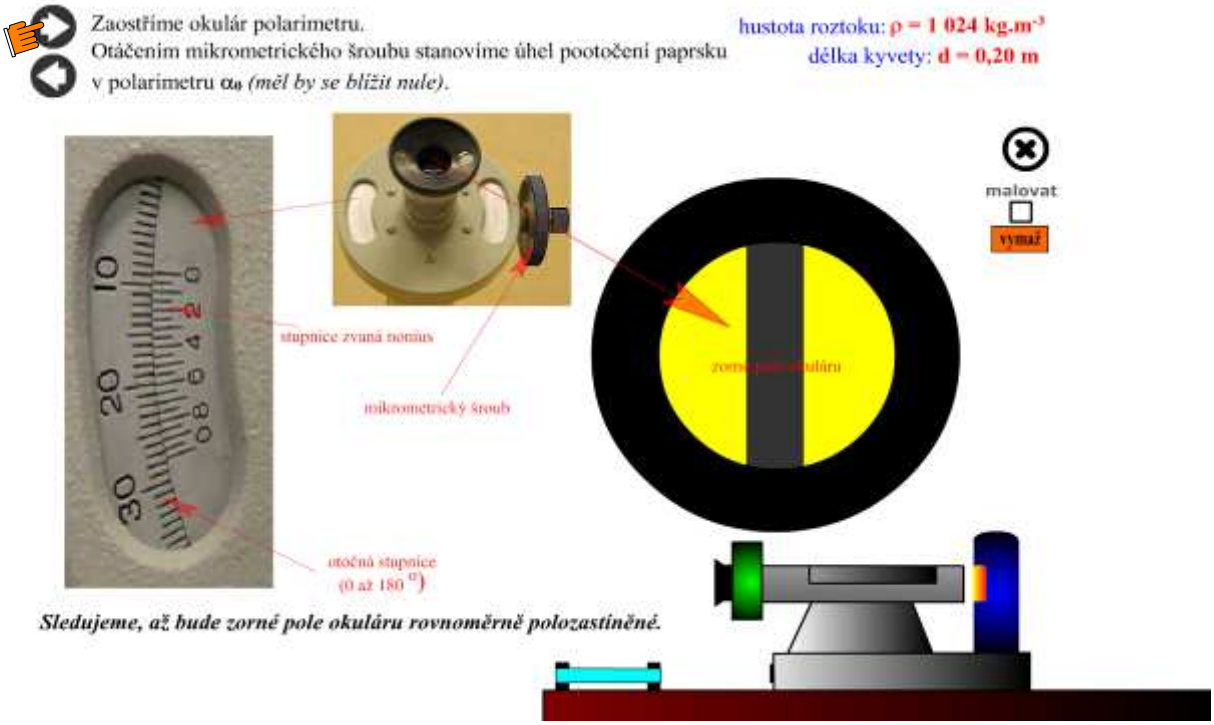
Na Obr. 3a je také znázorněno měření cukernatosti vodného roztoku sacharózy, ale pomocí refraktometru. Po stisknutí horního tlačítka se samovolně otáčí dolní točítko a duhově zbarvené rozhraní se posune k osovému kříži (Obr. 3b). Dalším stiskem se pootočí horní točítko a vytvoří se ostré rozhraní mezi světlem a stínem (Obr. 3c). Při třetím stisku horního tlačítka se otáčí dolní točítko a ostré rozhraní světla a stínu se posune přesně do osového kříže, přitom se pohybuje ručička v zeleném poli, která udává cukernatost a index lomu roztoku (Obr. 3d).

Ve výukovém programu lze však tyto dvě úlohy sestavit jako animace s vyšším stupněm interaktivity (Obr. 4 a 5).

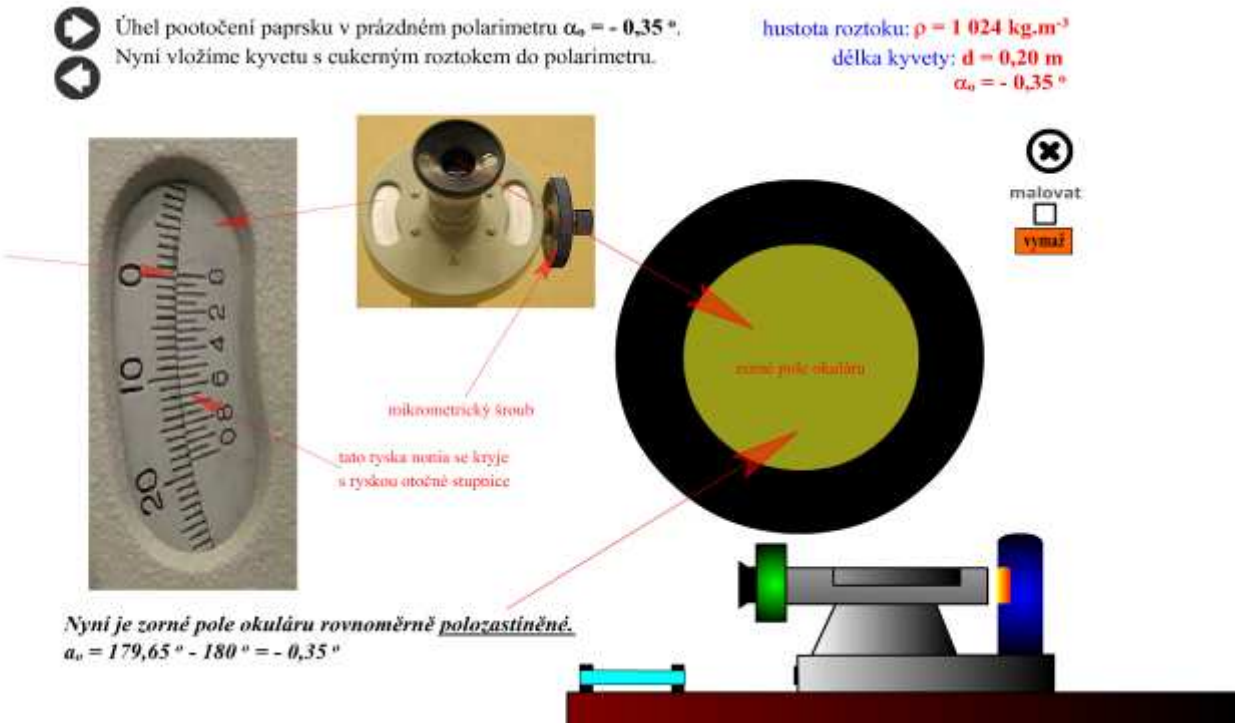
Na Obr. 4 student vloží kyvetu s roztokem sacharózy do polarimetru a pomocí levé a pravé šipky nastavuje přístroj tak, aby opět v okuláru získal rovnoměrně polozastíněnou plochu a odečte úhel natočení **α**. Úhly α_0 a **α** jsou nutné k výpočtu cukernatosti (Filípek, 2008).

Na Obr. 5 student měří cukernatost refraktometrem. V okuláru vidí dvě osvětlená pole. V horním poli nalezne rozhraní mezi světlem a stínem, které je však duhově zbarvené. Pomocí ovládacích točítek samostatně odstraní duhové zbarvení a posune rozhraní světla a stínu do průsečíku nitkového kříže. V zeleně podbarveném poli pak odečte index lomu **n** a cukernatost **p** v %.

V rámci samostudia se animace s vyšším stupněm interaktivity příliš neosvědčily. Studenti se totiž připravují na budoucí cvičení, kde budou pracovat s měřicími přístroji, se kterými se dosud nesetkali. Software může v tomto případě jen těžko zastoupit osobnost vzdělaného pedagoga. Naopak v přímé výuce je to velmi názorná pomůcka, kdy učitel *(popř. student usměrňovaný učitelem)* prostřednictvím dataprojektoru předvádí funkci různých přístrojů. Takto je demonstrován např. polarimetr, refraktometr, voltmetr, posuvné měřidlo a pod.

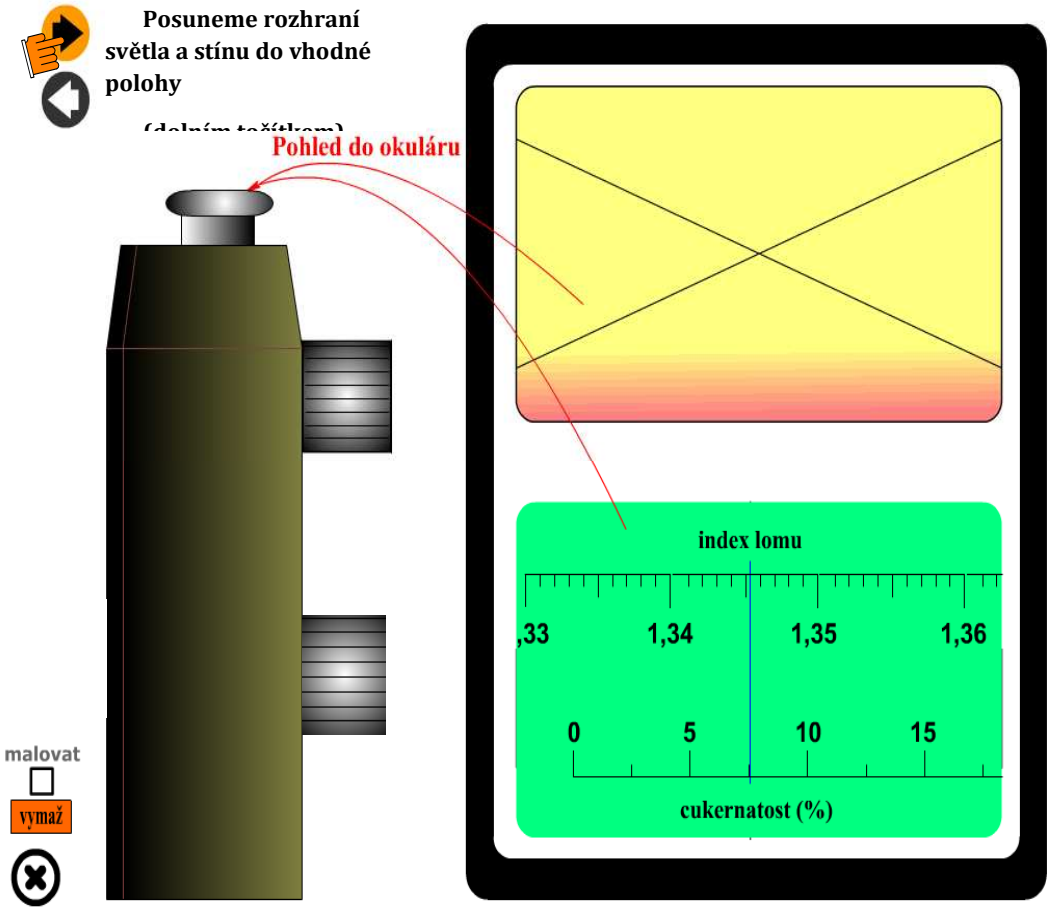


a – zorné pole okuláru před vložením kyvety do polarimetru

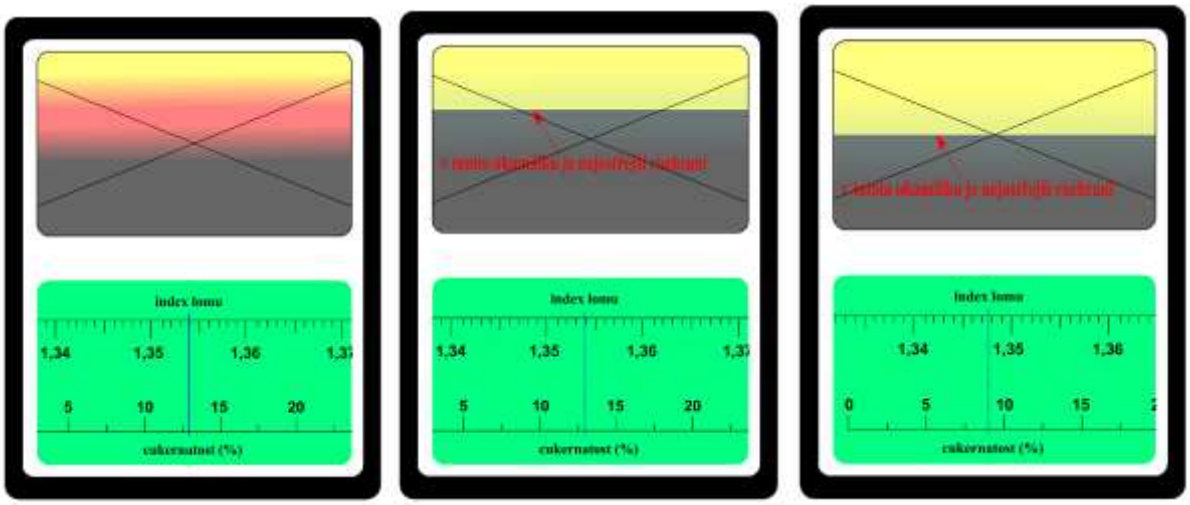


b – zorné pole okuláru po samovolném otáčení mikrometrického šroubu

Obr. 2: Samovolné seřízení polarimetru



a - samovolné nastavení refraktometru

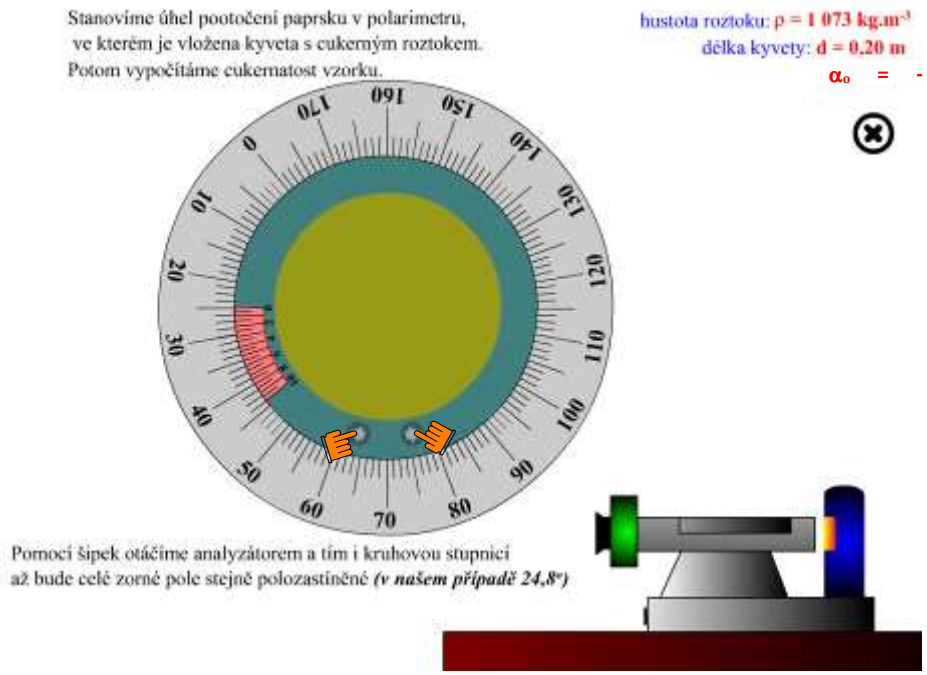


b - počáteční stav

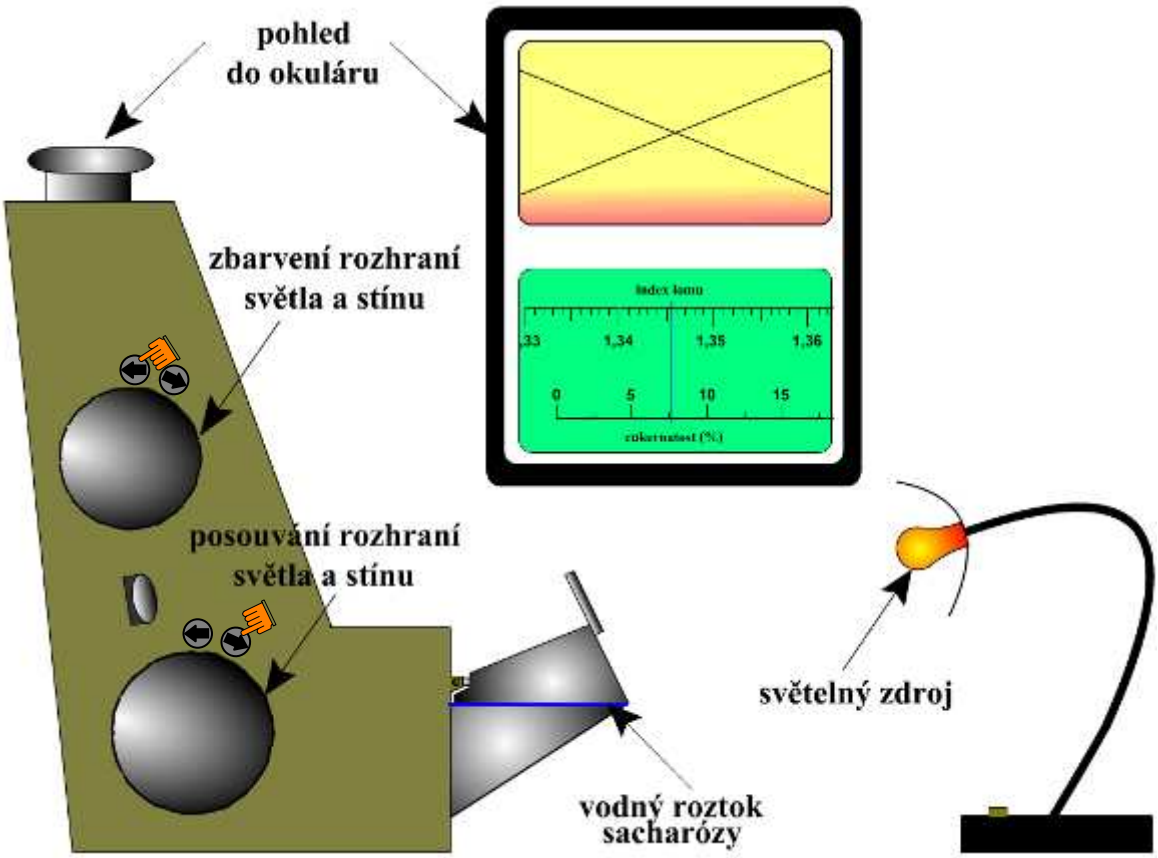
c - ostré rozhraní

d – posun rozhraní

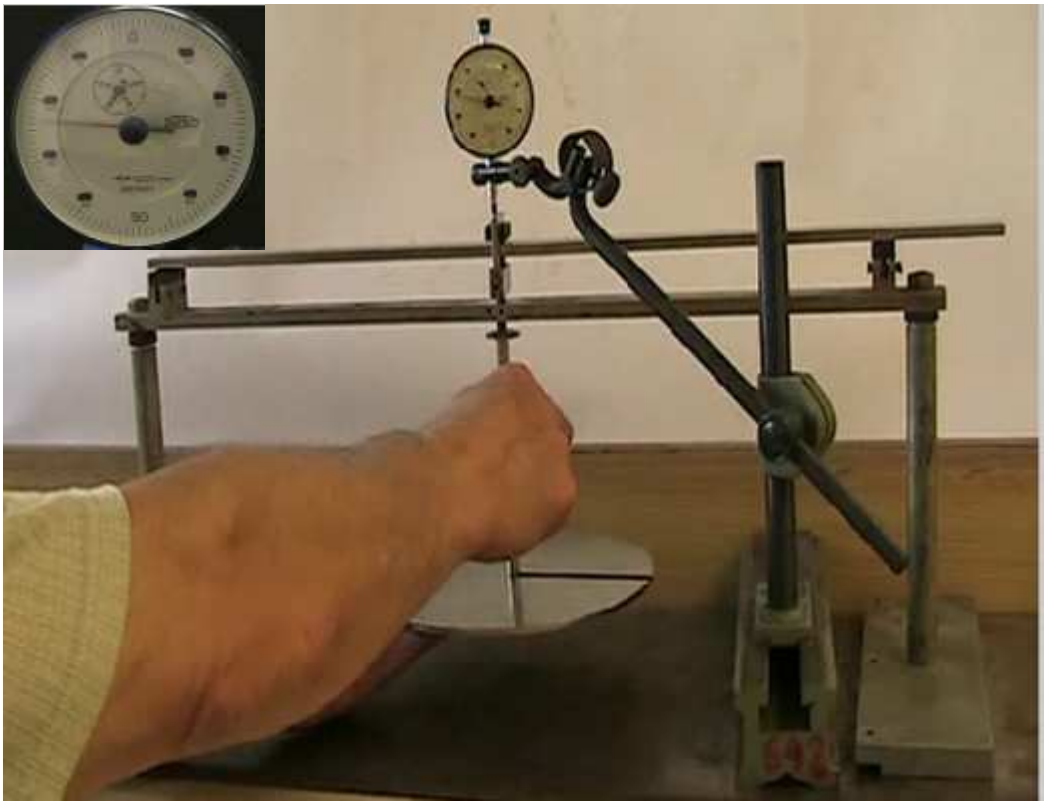
Obr. 3: Samovolné nastavení refraktometru



Obr. 4: Seřízení polarimetru učitelem (popř. studentem)



Obr. 5: Seřízení refraktometru pomocí točítek



Obr. 6: Měření průhybu zkušební tyče

Tabulka 1: Měření elektrického napětí

a – původní tabulka

Pořad. číslo	Zdroj [V]	Digitální	Analogový přístroj					
			MASTECH 7002			**DU 10**		
		U [V]	Údaj na stupnici	Přepočet	**U** [V]	Údaj na stupnici	Přepočet	**U** [V]
1	29							
2	11							
3	8							
4	5							
5	2							

b – upravená tabulka

Pořad. číslo	Zdroj [V]	Digitální	Analogový přístroj					
			MASTECH 7002			**DU 10**		
		U [V]	Údaj na stupnici	Přepočet	**U** [V]	Údaj na stupnici	Přepočet	**U** [V]
1	29			5			2	
2	11			5			5	
3	8			25			5	
4	5			25			10	
5	2			100			20	

Celek a detaily videonahrávek

Ve většině úloh jsou použity videonahrávky, které mají studentům přiblížit praktická měření. Nahrávky jsou pořízeny jednou kamerou a v některých úlohách pro špatnou rozlišitelnost nelze z přístrojů odečítat naměřené hodnoty. V případě použití dvou popř. tří kamer je možné sledovat celek, ale současně i detaily (Obr. 6).

Pokyny k úpravě protokolů

V každé úloze se nachází kapitola „Co nesmí scházet ve vašem protokolu". Zde jsou další potenciální možností zdokonalení výukového programu.

Např. v úloze „Měření elektrických veličin" má student za úkol odečíst velikost napětí nastaveného na zdroji pomocí jednoho digitálního a dvou analogových voltmetrů. Naměřené výsledky pak napíše do Tab. 1a. V průběhu měření je třeba u analogových přístrojů měnit otočným voličem rozsah měření a to studenti často nedělají. Tab. 1b je upravena tak, že studenty donutí používat otočného voliče.

Závěr

V průběhu několikaletého využívání výukového programu Laboratorní cvičení z fyziky se autoři přesvědčili, že je třeba jej permanentně zdokonalovat.

Autory čekají např. tyto úpravy:

- zařazení úlohy „Stanovení viskozity kapalin"
- upravit pokyny k vypracování protokolů
- výukový program vytvořit ve dvou variantách
  - pro prezentaci v přímé výuce *(zařadit animace s vyšším stupněm interaktivity)*
  - pro potřeby samostudia *(zařadit animace, které procházejí předem stanovenou cestou nastavenou autory)*
- úprava videonahrávek praktického měření *(polarimetr, refraktometr, multimetry, posuvné měřidlo...)* za použití dvou i více kamer

Výukový program je sestaven pomocí software Adobe Flash. Výhodou je, že změny jsou snadno proveditelné, úprava může být realizována každý rok.

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. Zjišťování cukernatosti vodných roztoků optickými metodami. *Trendy ve vzdělávání 2008*, 4. a 5. června 2008, UP Olomouc. s. 548 - 552, ISBN 978-80-7220-311-6.

FILÍPEK, J. a kol. *Animovaná laboratorní cvičení z fyziky*. 1. vyd. Brno: MZLU Brno, 2009. ISBN 978-80-7375-284-2 (aktualizace v roce 2011).

FILÍPEK, J., KŘIVÁNEK, I.: Multimediální výukový program versus klasická skripta. [CD-ROM]. *In ICOLLE 2011*. s. 54-63. ISBN 978-80-7375-535-5.

Konference a soutěž eLearning, Univerzita Hradec Králové 2011 [cit. 2012-06-04] http://fim.uhk.cz/elearning/.

KOFRÁNEK, J., ANDRLÍK, M., KRIPNER, T., WÜNSCH, Z. Tvorba multimediálních výukových programů.

http://patf-biokyb.lf1.cuni.cz/publications/tvorba_multimed_vyuk_prg.pdf [cit. 2012-06-04]

Využití eLearningu při naplňování aktuálních vzdělávacích potřeb pracovníků hotelů a restaurací
E-learning in hotel and restaurant staff development

Jan Hán[11], Zdena Lustigová[12]

Abstrakt

Příspěvek poukazuje na potřeby dalšího vzdělávání a rozvoje pracovníků v sektoru ubytovacích a stravovacích služeb, přičemž akcentuje možnosti využití moderních didaktických nástrojů a metod. V České republice bylo aktuálně provedeno několik analýz zabývajících se právě potřebami ubytovacích a stravovacích zařízení v oblasti kompetencí svých zaměstnanců. Příspěvek představuje vybraná data z těchto analýz a staví je do širšího rámce systémů řízení lidských zdrojů. Zároveň poukazuje na možnosti aplikace vybraných moderních didaktických nástrojů a metod a jejich význam při naplňování analyzovaných potřeb.

Klíčová slova

Vzdělávací potřeby, analýza, hotely, eLearning, rozvoj lidských zdrojů

Abstract

The paper presents the needs of vocational training in the sector of hospitality. It highlights the possibilities of modern didactic methods and tools applications. In the Czech Republic there were realised several surveys and analysis focused on the training needs and employees competences. The paper shows selected data gathered from these analysis and it relates them to the wide frame of human resource management systems. It refers also to the possibilities of modern didactic methods and tools applications and their role within vocational training processes.

Key words

Training needs, Analysis, Hotels, eLearning, Human resources development

Na přelomu let 2011 a 2012 proběhla pod vedením pracovníků Vysoké školy hotelové v Praze v několika krajích České republiky série rozhovorů s řediteli a HR manažery vybraných hotelů České republiky na téma rozvoj svých lidských zdrojů. Tyto rozhovory

[11] doc. Ing. Jan Hán, Ph.D., e-mail: han@vsh.cz, Vysoká škola hotelová v Praze 8, Svídnická 506, 181 00 Praha 8, tel.: 606 665 119

[12] doc. RNDr. Zdena Lustigová, CSc., e-mail: lustigova@vsh.cz, Vysoká škola hotelová v Praze 8, Svídnická 506, 181 0 Praha8

byly v červnu a v červenci roku 2012 dovršeny analýzou stavu systémů hodnocení a rozvoje lidských zdrojů ubytovacích a stravovacích zařízení v celé České republice, která byla realizována ve spolupráci Vysoké školy hotelové v Praze a Asociace hotelů a restaurací České republiky, a to pomocí dotazníkového šetření. Pro účely tohoto příspěvku jsou použity především výsledky zmíněné analýzy částečně doplněné o výsledky série zmíněných rozhovorů a vybrané výsledky monitoringu kompetenčních potřeb ubytovacích podniků provedeném na Vysoké škole polytechnické v Jihlavě.

V rámci návrhových částí příspěvku jsou dále použity nemalé zkušenosti autorů z implementace moderních vzdělávacích metod a nástrojů při dalším rozvoji a vzdělávání dospělých, zejména dalším vzdělávání pracovníků průmyslových podniků a dalších komerčních organizací.

Většina respondentů provedené analýzy stavu systémů hodnocení a rozvoje lidských zdrojů ubytovacích a stravovacích zařízení v celé České republice patří do skupiny samostatných hotelů (48 %) a hotelů, které jsou součástí větších hotelových řetězců (23%).

Monitoring stavu systémů dalšího vzdělávání a rozvoje ubytovacích a stravovacích zařízení v ČR

Na základě v úvodu zmíněných aktivit je možné konstatovat značnou diverzitu stavu kvality systémů řízení a rozvoje lidských zdrojů ubytovacích a stravovacích zařízení danou především následujícími faktory:

- velikost podniku,
- samostatnost podniku/součást většího organizačního seskupení - řetězce,
- typ podniku (ubytovací/stravovací).

Kvalita a efektivita systémů rozvoje lidských zdrojů je velmi závislá na funkčním propojení se systémy hodnocení pracovního výkonu pracovníků a jejich kvalitě. V tomto směru je možné konstatovat, že zdroje informací pro plánování aktivit rozvoje lidských zdrojů nejsou vždy dostatečné. Pouze v necelých 70% případů má hodnocení pracovního výkonu zaměstnanců vliv na jejich další rozvoj a vzdělávání, přitom v případě vyššího managementu je to pouze něco málo přes 65%. Podobná procenta je možné uvádět u vlivu hodnocení na výši mezd a odměn. Oficiální výstupy z procesů hodnocení svých zaměstnanců zpracovává pouhých 40% respondentů, což za předpokladu, že dotazník vyplnily především podniky s vyšším důrazem na další rozvoj svých systémů řízení a ochotou spolupracovat v tomto směru s dalšími partnery, je téměř varující. V tomto směru lze také vyzdvihnout nedostatečné kompetence manažerů k realizaci hodnotících procesů, které je možné ilustrovat mimo jiné také například jedním z tvrzení uvedených ve vyplněných dotaznících: „Pracovní hodnocení v naší firmě považuji za demotivující“. Téměř zarážející skutečností je v tomto směru ovšem zjištění, že zhruba 62% respondentů považuje své systémy vedení a řízení zaměstnanců za efektivní.

Obr. 1: Hodnocení efektivity systémů řízení zaměstnanců

28. Ohodnoťte, jak efektivní je ze strany vašeho managementu vedení a řízení lidí: (1 nejméně, 5 nejvíce)

	Response Percent	Response Count
1	1.5%	1
2	10.3%	7
3	26.5%	18
4	**45.6%**	**31**
5	16.2%	11

Analýza diferencuje při sledování intenzity, forem, témat rozvoje apod. tři organizační úrovně společností, a to vyšší a vrcholový management, střední management a řadové pracovníky. Z tohoto pohledu je možné konstatovat, že přestože je důraz managementu na další rozvoj svých zaměstnanců kladen spíše do sféry středního managementu, počet hodin vzdělávání roste s organizační úrovní zaměstnanců.

Obr. 2: Procentuální rozložení časové náročnosti dalšího vzdělávání zaměstnanců

15. Uveďte, prosím, průměrný počet hodin vzdělávání na zaměstnance a rok:

	0-10	11-50	50+
Řadoví zaměstnanci	**48.3% (42)**	42.5% (37)	9.2% (8)
Střední management	32.4% (23)	**53.5% (38)**	14.1% (10)
Vyšší a vrcholový management	29.4% (20)	**48.5% (33)**	22.1% (15)

Co se týče preferovaných oblastní schopností a vlastností zaměstnanců, je možné konstatovat větší důraz na komunikativnost a flexibilitu u řadových zaměstnanců. U středního, vyššího a vrcholového managementu hotelů a restaurací je naopak, a dá se říci, že naprosto oprávněně a logicky, kladen důraz na odborné znalosti a tvůrčí přístup. Z pohledu systémů řízení lidských zdrojů je trošku znepokojivé procento preferencí lidského přístupu.

Na tomto místě si autoři dovolují velmi stručně a spíše pro zajímavost zmínit několik pozitivních zkušeností z krátkodobého monitoringu systémů řízení lidských zdrojů vyhlášených a vysoce kvalitních hotelů v Indii. Z velmi podrobných rozhovorů autorů s generálními manažery a vlastníky pětihvězdičkových hotelů v Indii (ve státě Tamil Nadu) vyplynuly závěry o velmi pečlivě propracovaných systémech řízení lidských

zdrojů s důrazem na lidský přístup a osobní motivaci zaměstnanců. Přestože v každém z monitorovaných hotelů pracuje několik stovek zaměstnanců, vedení lidí je charakteristické osobním přístupem a důrazem na lidské hodnoty. Závěrem této poznámkové vsuvky autoři konstatují velice profesionální a kvalitní přístup personálu k realizaci nabízených služeb a vysokou úroveň spokojenosti zákazníků.

Obr. 3: Preference schopností a vlastností u zaměstnanců hotelů a restaurací v České republice

17. Vyberte maximálně 3 oblasti lidských schopností/vlastností, které ve svém podniku u lidí nejvíce preferujete:

	Odborné znalosti	Komunikativnost	Tvůrčí přístup	Flexibilita a adaptabilita	Lidský přístup	Response Count
Řadoví zaměstnanci	66.3% (61)	**68.5% (63)**	23.9% (22)	**68.5% (63)**	56.5% (52)	92
Střední management	**81.9% (59)**	66.7% (48)	63.9% (46)	55.6% (40)	44.4% (32)	72
Vyšší a vrcholový management	**79.4% (54)**	60.3% (41)	63.2% (43)	58.8% (40)	52.9% (36)	68

Analyzované preference českých hoteliérů a restauratérů jsou dále pozorovatelné v tématech realizovaných kurzů dalšího vzdělávání svých zaměstnanců. Na všech třech organizačních úrovních řízení převládají kurzy zaměřené na odborné vědomosti. Rozvoj v oblasti měkkých dovedností je výrazněji zaznamenán pouze u skupiny řadových zaměstnanců. Střední a vrcholový management má naopak tuto oblast částečně potlačenou (nejnižší procento z nabízených možností). Na tomto místě si autoři dovolují upozornit na možnou částečnou souvislost uvedené skutečnosti s velmi nízkou mírou stability pracovníků v ubytovacích a restauračních zařízeních.

Obr. 4: Témata realizovaných kurzů dalšího rozvoje a vzdělávání zaměstnanců

16. Realizované okruhy témat vzdělávání a rozvoje:

	Měkké dovednosti	Odborné znalosti	Jazyky	IT	jiné...
Řadoví zaměstnanci	51.2% (42)	**81.7% (67)**	47.6% (39)	18.3% (15)	9.8% (8)
Střední management	35.8% (24)	**92.5% (62)**	56.7% (38)	38.8% (26)	14.9% (10)
Vyšší a vrcholový management	35.4% (23)	**89.2% (58)**	49.2% (32)	36.9% (24)	35.4% (23)

Co se týká aktuálně využívaných forem dalšího vzdělávání zaměstnanců ubytovacích a stravovacích podniků, dá se konstatovat, že s velkým náskokem vedou kurzy šité na míru konkrétní organizaci realizované uvnitř daného podniku (indoor). U vyššího a vrcholového managementu a částečně i středního managementu pak do značné míry

převládá individuální studium kombinované s účastí na konferencích, která je vnímána jako velmi přínosný zdroj poznatků a informací pro vedení společností.

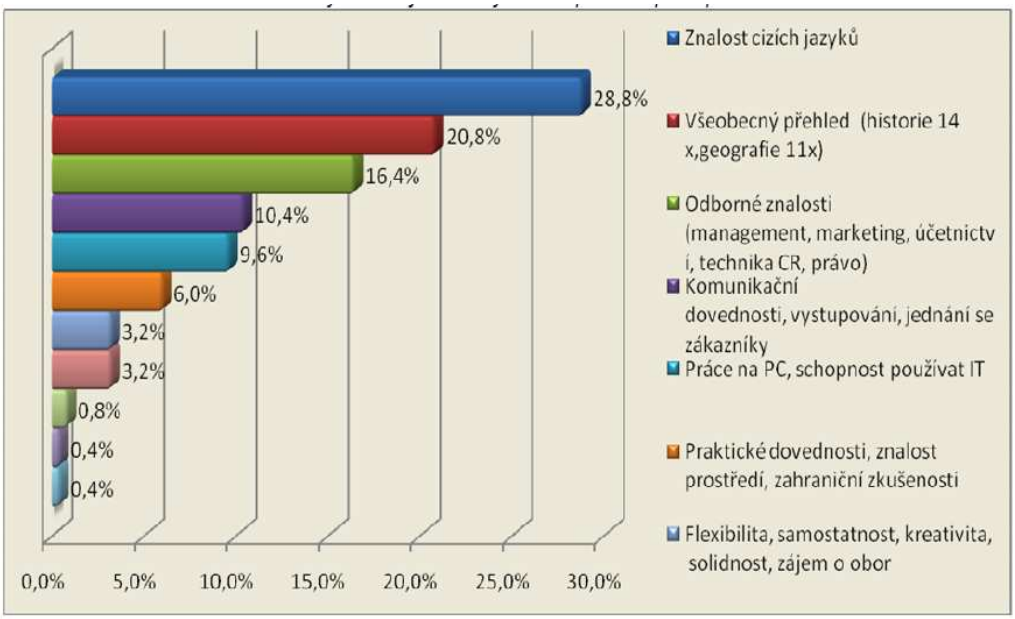
Obr. 5: Formy realizovaných aktivit dalšího vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ubytovacích a stravovacích zařízení

18. Jakou formou probíhá většina akcí vzdělávání a rozvoje zaměstnanců?

	Kurzy šité na míru uvnitř podniku	Kurzy šité na míru mimo podnik	Otevřené kurzy	E-learning	Individuální studium	Účast na konferencích
Řadoví zaměstnanci	**67.9% (57)**	25.0% (21)	21.4% (18)	16.7% (14)	34.5% (29)	9.5% (8)
Střední management	**58.3% (42)**	37.5% (27)	23.6% (17)	29.2% (21)	34.7% (25)	48.6% (35)
Vyšší a vrcholový management	45.1% (32)	42.3% (30)	22.5% (16)	25.4% (18)	52.1% (37)	**78.9% (56)**

Částečně podobné výsledky preferencí na kompetence zaměstnanců ubytovacích zařízení vyzdvihující význam odborných znalostí uvádí také kvantitativně menší průzkum realizovaný na Vysoké škole polytechnické v Jihlavě vedený doc. Vaníčkem. Ve výrazném rozporu je zde však postavení zaznamenaného významu požadované flexibility a samostatnosti zaměstnanců (pouhé 3%).

Obr. 6: Význam jednotlivých kompetencí pro uplatnění absolventa v cestovním ruchu



Zdroj: Vaníček a kol., VŠPJ

Potenciál uplatnění eLearningu při naplňování identifikovaných potřeb

Uplatnění eLearningu při vzdělávání a rozvoji zaměstnanců ubytovacích a stravovacích zařízení se podle průzkumu pohybuje kolem 25% (cca 25% respondentů uvedlo, že v rámci svých kurzů dalšího vzdělávání použilo/používá eLearning). Možností nasazení eLearningu do procesů dalšího vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je mnoho, počínaje jednoduchými neřízenými on-line prezentacemi nebo studijními texty na internetu nebo CD, až po tutorované multimediální on-line kurzy řízené pomocí Learning Management Systémů nebo interaktivní multimediální simulátory.

Dle osobního šetření (rozhovory s řediteli společností) v současné době převládají netutorované/neřízené on-line studijní texty doplněné částečně multimediálními komponentami typu video, animace, obrázky a interaktivními testy a autotesty. Tyto materiály jsou přístupné pomocí inter/intranetu a vybrané skupiny zaměstnanců k nim mají monitorovaný přístup. V některých případech jsou také výsledky studia zaměstnanců v těchto kurzech sledovány (strávený čas, výsledky testů, …) a jsou dalším z podkladů pro další kariérní rozvoj. Takto pojaté vzdělávání je dnes spíše doménou větších/mezinárodních hotelových řetězců, ale nejen jich.

S přihlédnutím k aktuálním požadavkům a preferencím zaměstnavatelů v oblasti vzdělávacích témat (odborné vědomosti) a k potřebě přizpůsobení vzdělávacího obsahu konkrétním podmínkám daného podniku, můžeme z možných typů eLearningových nástrojů dnes uvažovat mimo již zmiňovaných netutorovaných on-line kurzů také tutorované on-line kurzy, off-line multimediální učebnice, řízené videokonference a interaktivní simulátory.

Záleží vždy na konkrétních podmínkách typu charakteristika vzdělávacího obsahu, charakteristika cílové skupiny (typ zaměstnanců, počet zaměstnanců, rozmístění zaměstnanců, zkušenosti zaměstnanců, …), vzdělávací potřeby a cíle, velikost rozpočtu na vzdělávání a další rozvoj, nastavený systém rozvoje zaměstnanců a řízení jejich pracovního výkonu apod., jaký typ a jaká funkčnost eLearningového nástroje jsou nejvhodnější. Vyšší účinnosti však obecně vykazují ty nástroje, které zajišťují vyšší míru interaktivity, možnosti komunikace a spolupráce s lektorem/trenérem, případně dalšími účastníky programu, názornosti, individuálního přístupu, monitoringu, adaptability apod. Pouhá elektronizace a internetová distribuce klasicky pojatých studijních opor (skripta, prezentace, výtahy z odborných knih apod.) může být do značné míry pouhým plýtváním času a peněz a demotivací cílové skupiny.

Velmi vhodná je také kombinace distanční a prezenční formy studia (např.: tutorované multimediální on-line kurzy doplněné prezenčními synchronizačními tutoriály a videomeetingy, prezenční workshopy využívající interaktivních simulátorů apod.).

Závěr

Potenciál využití eLearningu v rámci systémů a procesů rozvoje lidských zdrojů ubytovacích a stravovacích zařízení je vysoký, konkrétní aplikace však vyžadují nejen nemalé zkušenosti training manažerů a samotných lektorů/trenérů, ale také promyšlený systémový a moderní didaktický přístup při návrhu, vývoji a implementaci vzdělávacích programů. Aplikace jakýchkoliv eLearningových nástrojů do konkrétního systému rozvoje lidských zdrojů organizace bez důkladné analýzy a potřebných zkušeností a vědomostí může být, a praxe ukazuje, že obvykle i bývá, začátkem konce. Obvyklou chybou dnes bývá také například vyzdvihování významu jednotlivých možností a vlastností moderních IT před vlastními didaktickými principy eLearningového vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Aby se kvalitní a efektivní využívání eLearningu při naplňování identifikovaných vzdělávacích potřeb a cílů stalo v rámci rozvoje lidských zdrojů ubytovacích a hotelových zařízení v České republice běžnou záležitostí, je žádoucí jejich využití již v rámci základního a terciárního vzdělávání na středních a vysokých hotelových školách. Jejich absolventi vybaveni potřebnými zkušenostmi a očekáváním pak mohou tyto nástroje a formu využívat bez větších překážek, a to jak na straně poskytovatele, tak na straně příjemce vzdělávacích a rozvojových aktivit. Kvantitativní i kvalitativní úroveň využití eLearningu v rámci vzdělávacích systémů středních a vysokých škol se však dnes velice liší. V mnoha případech je nulová a tam, kde eLearning začal nacházet své uplatnění především díky realizaci projektů podporovaných z Evropských sociálních fondů, především z operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, může být kvalita především díky nedostatku didaktických zkušeností a vědomostí zpochybněna. To se pak může obrátit proti aplikaci eLearningových nástrojů v rámci dalšího rozvoje zaměstnanců ve formě neochoty a falešných očekávání absolventů. Situace v jiných evropských zemích a Spojených státech je v tomto směru podobná.

Další a podrobnější informace o možnostech nasazení eLearningu v systémech rozvoje lidských zdrojů, jeho vlastnostech včetně různých hodnoticích statistik jsou k dispozici v dalších publikacích autorů nebo na vyžádání.

Literatura

VANÍČEK, J. a kol. *Monitoring trhu práce pro absolventy oboru cestovní ruch*, Závěrečná zpráva z aktivity projektu, 2009, VŠPJ, Jihlava

Formální a neformální zdroje informací při přechodu žáků středních škol mezi vzdělávacími stupni a na trh práce
Formal and informal sources of information in the transition of upper-secondary school students between stages of education and to the labour market

Petr Hlaďo[13]

Abstrakt

V předložené studii je podán přehled formálních a neformálních zdrojů informací, které jsou aktuálně využívány žáky středních odborných škol a učilišť při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze a na základě subjektivního hodnocení respondentů je posouzena jejich dostupnost a efektivita. Uvedené poznatky jsou potřebné pro zefektivnění práce výchovných poradců, školních psychologů a poradenských psychologů. Neobejdou se bez nich rovněž učitelé kariérové výchovy. K tomuto účelu bylo realizováno kvantitativně orientované empirické šetření, jehož design byl navržen Národním ústavem pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Použitým nástrojem sběru dat byly párové dotazníky pro žáky absolventských ročníků středních odborných škol a učilišť a jejich rodiče. Sběr dat proběhl v roce 2011 na dvaceti školách ve čtyřech krajích České republiky. Výběrový soubor tvoří 442 žáků a stejný počet rodičů.

Klíčová slova

Žák vyššího sekundárního vzdělávání, kariérové rozhodování, volba další vzdělávací dráhy, volba povolání, střední odborná škola, střední odborné učiliště, informační zdroje

Abstract

The present study is an overview of formal and informal sources of information that are currently used by students of upper-secondary technical and vocational schools in deciding on the course of their education and careers, and their availability and effectiveness evaluate on the basis of respondents' subjective assessment. These findings are necessary to make the work of educational consultants, school psychologists and career counsellors more effective. They are also necessary for teachers of career education. For this purpose, a quantitatively oriented empirical survey, designed by the National Institute of Education, School Counselling Centre and

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

Centre for Further Education of Teachers was carried out. Data was collected via paired questionnaires for students in the final year of upper-secondary technical schools and vocational schools and their parents. Data collection was carried out in 2011 at twenty schools in four regions of the Czech Republic. The sample consists of 442 students and their parents.

Key words

Upper-secondary school student, career decision-making, educational decision-making, career choice, secondary technical school, vocational school, information sources

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

Žáci při svém rozhodování využívají celou řadu formálních a neformálních informačních zdrojů. Formální zdroje mají institucionální podobu a poskytují objektivní informace, kdežto neformální zdroje mají neinstitucionální podobu a zprostředkovávají informace založené na subjektivní bázi. Formálními zdroji informací jsou např. časopisy, noviny, internetové stránky škol, databáze vzdělávacích institucí, veletrhy středních škol, dny otevřených dveří na školách, informace poskytnuté v rámci formálního kurikula, při kariérovém poradenství apod. Neformálními zdroji informací jsou zejména rodiče, sourozenci, kamarádi, přátelé a známí, spolužáci a další osoby z blízkého i vzdálenějšího sociálního okolí žáka.

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

Cíl

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

Materiál a metody

Design kvantitativně orientovaného šetření byl navržen v rámci projektu VIP Kariéra II, jehož řešitelem je *Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Pro dosažení definovaných cílů byla zvolena metoda dotazování. Použitým nástrojem sběru dat byly párové dotazníky pro žáky a rodiče žáků absolventských ročníků středních škol v oborech poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako *kategorie M*), nebo v tříletých učebních oborech, jejichž absolventi získávají střední odborné vzdělání s výučním listem (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako *kategorie H*). Sběr dat proběhl na v březnu a dubnu 2011 (školní rok 2010/2011) na dvaceti středních školách ve čtyřech ze čtrnácti krajů České republiky[14] (v Ústeckém kraji, Moravskoslezském kraji, Plzeňském kraji a Hlavním městě Praha). Z každého kraje bylo náhodně vybráno pět středních škol, a to bez ohledu na zřizovatele. Výběrový soubor (n = 442) je tvořen 244 žáky maturitních oborů (55 %) a 198 žáky nematuritních oborů vzdělání (45 %). Z hlediska pohlaví dotazníky vyplnilo 59 % chlapců a 41 % dívek. Při koncipování párových dotazníků jsme vycházeli z poznatků dříve realizovaných výzkumů zaměřených na přechod žáků mezi vzdělávacími stupni a na trh práce (např. Walterová, Greger, Novotná, 2009; Walterová et al., 2009; Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008; Smetáčková, 2005; Katrňák, 2004).

Data byla nejprve analyzována za použití *deskriptivních statistických postupů*. U škálových položek dotazníku byly jednak vypočítány relativní četnosti, jednak byl u každého výroku spočítán aritmetický průměr, který vyjadřuje koeficient subjektivní míry hodnocení[15].

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

Výsledky a diskuze

[14] V prezentovaných analýzách není teritorialita respondentů zohledněna.

[15] Čím nižší je hodnota koeficientu, tím je daný výrok respondenty hodnocen jako významnější.

Dostatek informací, jejich relevantnost, dostupnost a srozumitelnost jsou klíčovými předpoklady úspěšného kariérového rozhodování. Pro zmapování struktury formálních a neformálních *informačních zdrojů* využívaných při kariérovém rozhodování jsme se žáků dotázali, kde získali informace potřebné pro volbu další vzdělávací dráhy či budoucího povolání, a jak jim pomohly (viz Tab. 1).

Tabulka 1: Zdroje informací využívané při kariérovém rozhodování a jejich efektivita

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

Zdroj: Data Národního ústavu pro vzdělávání (vlastní výpočty)

Informace získané z internetu

Žákům při rozhodování o další vzdělávací dráze a budoucím povolání nejvíce pomáhají *informace získané z internetu* ($M = 1.69$). Jmenovaný informační zdroj se z hlediska hodnocení efektivity umístil na prvním místě v pořadí. Na rozdíl od žáků základních škol, kteří při volbě vyššího sekundárního vzdělávání ve velké míře využívají a pozitivně hodnotí databáze škol, případně internetové servery s informacemi o světě práce, s instrukcemi jak postupovat při kariérovém rozhodování, jak se připravit na přijímací zkoušky apod., žáci středních škol tyto typy informačních zdrojů vyhledávají méně často.

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

Ve srovnání s internetem jsou informace získané z ostatních masových komunikačních prostředků žáky hodnoceny jako méně přínosné. *Noviny a časopisy* se v pořadí důležitosti umístily na šestém místě (M = 2.30) a *televize* na předposledním, tj. osmém místě (M = 2.67). Informační vliv masmédií při kariérovém rozhodování však nelze bagatelizovat. Masové komunikační prostředky zobrazují důležité aspekty světa práce a formují profesní stereotypy, které se promítají do volby vzdělávací a profesní dráhy. Krátká (2010, s. 42–44) uvádí, že identifikace s postavami z audiovizuálního světa prostřednictvím informálního zkušenostního učení významně ovlivňuje profesní orientaci.

Rodiče

Nejvýznamnějším neformálním zdrojem informací, který žákům pomáhá při kariérovém rozhodování, jsou *rodiče* (M = 1.85). Rodiče se umístili na druhém místě. Informace pro kariérové rozhodování poskytnuté od rodičů žákům pomáhají více než informace poskytnuté od spolužáků nebo kamarádů (OR = 2.226, p < .000), střední školou (OR = 2.437, p < .000) a úřadem práce nebo pedagogicko-psychologickou poradnou (OR = 18.055, p < .000).

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

Pozitivní je zjištění, že volba školy či profese je podle vyjádření rodičů v téměř třech čtvrtinách rodin (72 %) častým tématem diskuzí. Příznivý je rovněž fakt, že tato skutečnost není ovlivněna ani dosaženým vzděláním rodičů ($\chi^2(6) = 3.731$, $p = 0.713$), ani strukturou rodiny ($\chi^2(3) = 3.357$, $p = 0.340$). Rodiče s vyšším vzděláním tedy nejsou při kariérovém rozhodování žáků středních škol aktivnější než rodiče s nižším dosaženým vzděláním, jak jsme na základě poznatků o angažovanosti rodičů při přechodu mezi základní a střední školou předpokládali (srov. Katrňák, 2004; Davidová, Westová, Ribbensová, 1994). Nepotvrdil se ani druhý předpoklad, že bude volba školy či profese řešena s vyšší frekvencí v úplných rodinách, než v rodinách neúplných či jinou strukturou.

Podle žáků s nimi, co by chtěli dělat po střední škole, důkladně probírá 78 % rodičů. Na druhou stranu se však žáci téměř v polovině případů (49 %) domnívají, že jim rodiče neposkytli pro rozhodnutí kam dál po škole maximum informací. Informace pro rozhodnutí, co bude žák po střední škole dělat, si muselo částečně shánět 34 % a zcela shánět 17 % respondentů. Předpokládali jsme, že na tuto skutečnost bude mít vliv struktura rodiny, tedy to, zdali žáci žijí v úplných či neúplných rodinách. Neprokázalo

se však, že by pro rozhodování od rodičů více informací získávali žáci žijící v rodinách s oběma rodiči než žáci žijící pouze s jedním rodičem ($\chi^2(3) = 0.806$, $p = 0.848$).

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

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

Informace poskytnuté vzdělávací institucí, na níž se žák po střední škole hlásí

Na třetím místě jsou žáky kladně hodnoceny *informace poskytnuté školou, kam se chtějí hlásit* ($M = 1.89$). Vzhledem k této skutečnosti se z pohledu kariérového rozhodování žáků jeví jako velice významné veletrhy škol a dny otevřených dveří na školách. Veletrhy škol umožňují první kontakt uchazeče o studium s potenciálními vzdělávacími institucemi. Návštěva veletrhu škol obvykle motivuje žáky k vyhledávání specifických informací o školách z různých informačních zdrojů. Pro absolventy středních škol z menších měst jsou však veletrhy obtížně dostupné.

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

Spolužáci a kamarádi

Zdrojem informací, který se umístil na čtvrtém místě, jsou *spolužáci a kamarádi* ($M = 2.07$). Informace poskytnuté kamarády významně pomáhají pouze 17 % žákům. Částečně však pomáhají téměř polovině dotázaných (46 %). Při kariérovém rozhodování úloha kamarádů spočívá především v oblasti poskytování informací. Starší kamarádi, kteří navštěvují nebo dříve navštěvovali školu, na níž si chce žák podat přihlášku, jsou zdrojem specifických informací o dané vzdělávací instituci (srov. Smetáčková, 2005). Beinke (2006) v souvislosti s působením vrstevníků upozorňuje na možný přenos zkreslených informací. Zároveň zdůrazňuje pozitivní vliv vrstevníků při stabilizaci emocí žáků v období nejistoty, které je s kariérovým rozhodováním spojeno.

Učitelé a instituce kariérového poradenství

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

Studovaná střední škola, jakožto informační zdroj při kariérovém rozhodování, se v pořadí hodnocení efektivity umístila až za spolužáky a kamarády, a to na pátém místě (*M* = 2.09). Musíme konstatovat, že zjištěné poznatky o informačním působení střední školy nejsou příznivé, neboť do všech Rámcových vzdělávacích programů pro odborné vzdělávání bylo zařazeno *průřezové téma Člověk a svět práce.* Povinná implementace průřezového tématu do školních vzdělávacích programů by měla zajistit adekvátní přípravu na kariérové rozhodování celé populace žáků středních odborných škol a učilišť. Jeho podstata spočívá v osvojování nejdůležitějších znalostí a dovedností souvisejících s uplatněním ve světě práce a vybavování žáků kompetencemi, které by jim měly pomoci při rozhodování o další profesní a vzdělávací orientaci, při vstupu na trh práce a při uplatňování pracovních práv (srov. Kašparová et al., 2008).

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

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

Získaná data rovněž poukazují na velmi nízké hodnocení užitečnosti informací poskytnutých v rámci kariérového poradenství *Informačními a poradenskými středisky při úřadu práce* (M = 2.61) a *pedagogicko-psychologickými poradnami* (M = 2.78). Z popisné statistiky plyne, že Informační a poradenské středisko při úřadu práce neposkytlo při kariérovém rozhodování informace více než polovině (59 %) žáků a pedagogicko-psychologická poradna více než dvěma třetinám (64 %) žáků. Příčiny zjištěného stavu vidíme v nedostatečném povědomí žáků o informačních a poradenských možnostech obou institucí, malých nebo negativních zkušenostech s jejich využíváním a nevyhovující dostupnosti. Jako naléhavý úkol se jeví zvyšování informovanosti žáků a jejich zákonných zástupců o těchto poradenských institucích a poskytovaných službách.

Závěr

Při kariérovém rozhodování jsou žáky středních odborných škol a učilišť využívány formální i neformální zdroje informací. Z hlediska pomoci jsou žáky nejlépe hodnoceny informace získané z internetu. Poněvadž internet umožňuje nalezení množství informací prakticky z celého světa, problém nastává s obtížným posouzením jejich důvěryhodnosti, kvalifikovanosti, pravdivosti, objektivity a aktuálnosti. První iniciativa by proto měla vždy vycházet ze strany učitelů, kteří by měli ve vyučování průřezového tématu Člověk a svět práce žákům zprostředkovat ověřené internetové zdroje. Dílčím cílem kariérové výchovy je, aby žáci získali přehled o možnostech, které internet pro profesní orientaci nabízí, naučili se získané informace kriticky hodnotit a samostatně s nimi pracovat.

Výzkumy ukazují, že nejvýznamnějším subjektem je při kariérovém rozhodování žáků rodina (Hlaďo, 2010). Proces, kterým rodina působí na své potomky, je komplexní a daný mnoha kontextuálními faktory (Whistonová, Kellerová, 2004). V našem výzkumu jsme dospěli k obdobným závěrům jako Anderson (2004), podle něhož jsou rodiče nejenom nejčastěji vyhledávanými poradci žáků, ale jsou rovněž považováni za nejefektivnější zdroj informací. Přes postupující emancipaci z vázanosti na rodině a autoritách mají žáci tendenci obracet se při řešení úkolů spojených s kariérovým rozhodováním na své rodiče. Není to tedy pouze žák, kdo by měl získat informace potřebné pro rozhodování, ale také rodiče. Kromě kariérové výchovy žáků ve školách je třeba klást důraz na osvětu a informační podporu orientovanou na rodiče (srov. Watson, McMahon, 2007).

Partnerem, který disponuje potenciálem pro systematickou práci s rodiči, je především střední škola. Škola by měla rodičům poskytovat nezbytnou informační základnu. Pedagogové a poradenští pracovníci by měli rodiče rovněž důkladně informovat, jakým způsobem, jak pravidelně a hluboce připravují žáky na kariérové rozhodování. Jako zcela nezbytné se tudíž ukazuje posilování spolupráce a pravidelné komunikace mezi vzdělávací institucí a rodiči.

Závěrem je třeba zdůraznit, že střední škola zaujímá při přípravě žáků na kariérové rozhodování klíčovou úlohu. Podle Úlovcové a Strádala (2002) vybavuje žáky kompetencemi pro to, aby dokázali efektivně využít všech dostupných informací, poradenských služeba dalších zdrojů a aby se podle nich naučili samostatně a zodpovědně rozhodovat. Jenom systematickým působením ze strany školy lze překonat překážky objevující se u žáků v průběhu kariérového rozhodování, kterými jsou nedostatek informací o světě práce, systému vzdělávání a dostupných alternativách, případně jejich inkonzistence (srov. Hlaďo, 2011).

Literatura

ANDERSON, S. *Findings from the scottish school leavers survey: 17 in 2003* [online]. c2004, poslední revize 6. 12. 2004 [cit. 2008-12-03]. WWW: http://www.scotland.gov.uk/library5/education/17in03-00.asp

BATES, I. The politics of career education and guidance: A case for scrutiny. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1990, Vol. 18, No. 1, pp. 66–83. ISSN 1469-3534.

BEINKE, L. Der Einfluss von Peer Groups auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen. In BLEY, N., RULLMANN, M. (Eds.). *Übergang Schule und Beruf: Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe.* Recklinghausen: Wissenswertes für Lehrkäfte und Eltern, 2006, S. 249–265. ISBN 978-2-9257-2443-5.

DAVID, M., WEST, A., RIBBENS, J. *Mother's intuition? Choosing secondary schools*. East Sussex: Falmer Press, 1994. 158 p. ISBN 978-0-7507-0286-7.

FRIEDMANN, Z. 2011. Profesní orientace žáků. In STŘELEC, S. (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, s. 165–177. ISBN 978-80-210-5512-4.

GAJDOŠOVÁ, E. Profesní orientace žáků stojících před první směrovou volbou povolání. In GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006, s. 137–192. ISBN 80-7367-115-8.

GALINSKY, E. *Ask the children: The breakthrough study that reveals how to succeed at work and parenting*. New York: Quill, 2000. 416 p. ISBN 978-0-6881-7791-1.

GATI, I., KRAUSZ, M., OSIPOW, S. H. A taxonomy of difficulties in career decision making. Journal of Counseling Psychology, 1996, Vol. 43, No. 4, pp. 510–526.

HARRIS, S. A. Career on the margins? The position of career teachers in schools'. *British Journal of Sociology of Educatio*n, 1992, Vol. 13, No. 2, pp. 163–176. ISSN 0142-5692.

HAYS, S. *The cultural contradictions of motherhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000. 256 p. ISBN 978-0-3000-7652-3.

HLAĎO, P. Longitudinal professional orientation program as a means of supporting mental health. In ŘEHULKA, E. (Ed.). *School and health 21: Education and healthcare.* Brno: Masaryk university, 2011, pp. 129–140. ISBN 978-80-210-5721-0.

HLAĎO, P. Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 3, s. 66–81. ISSN 1211-4669.

KAŠPAROVÁ, J., et al. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Praha: NÚOV, 2008. 90 s. ISBN 978-80-85118-12-4.

KATRŇÁK, T. *Odsouzeni k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.

KRÁTKÁ, J. *Zkušenostní učení prostřednictvím identifikace s fikčními postavami filmů a seriálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 193 s. ISBN 978-80-210-5249-9.

LAWRENCE, D. The career officer: A marginalised member of the education family? *School Organisation*, 1992, Vol. 12, No. 1, pp. 99–111.

LUKAS, J., MAREŠ, J. Internetová prezentace školy: posuzovací arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 32 s. ISBN 978-80-87063-58-3. Dostupný z WWW: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/28_Internetova_prezentace_skoly.pdf

MAREŠ, J., LUKAS, J. Internetové prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich vnitřního sociálního prostředí. *Orbis scholae*, 2009, roč. 3, č. 1, s. 63–78. ISSN 1802-4637.

SMETÁČKOVÁ, I. *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2005. 233 s.

SUPER, D. E. A theory of vocational development. In WEINRACH, S. G., et al. *Career counseling: Theoretical and practical perspectives.* New York: McGraw-Hill, 1979, pp. 144–153. ISBN 978-0-7879-5741-4.

TRHLÍKOVÁ, J., VOJTĚCH, J., ÚLOVCOVÁ, H. *Připravenost absolventů středních odborných škol na uplatnění v praxi : srovnání situace absolventů středního odborného vzdělávání s výučním listem, s maturitou i odborným výcvikem a s maturitou tři roky od ukončení studia.* Praha: NÚOV, 2008. 32 s.

ÚLOVCOVÁ, H., STRÁDAL, J. Role školy v procesu volby povolání. In BERNÝ, L., CIPROVÁ, J., MERTIN, V. *Poradce k volbě povolání: pro výchovné poradce a učitele ZŠ.* Praha: Josef Raabe, 2002–, s. 1–8. ISSN 1801-8440.

VENDEL, Š. *Kariérní poradenství.* Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-1731-9.

WALTEROVÁ, E., et al. Přechod žáků ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-179-9.

WALTEROVÁ, E., GREGER, D., NOVOTNÁ, J. Volba střední školy ve vzdělávací dráze žáků. Brno: Paido, 2009. (rukopis)

WATSON, M., McMAHON, M. Childrens career development learning: A foundation for lifelong career development. In SKORIKOV, V. B., PATTON, W. (eds.). *Career development in childhood and adolescence*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, 2007, pp. 29–45. ISBN 978-9-0879-0159-2.

WHISTON, S. C., KELLER, B. K. The influence of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 2004, Vol. 32, No. 4, pp. 493–568. ISSN 0011-0000.

Sociální aspekty vzdělávání seniorů
Social aspects of senior education

Eva Hrudová[16]

Abstrakt

Příspěvek se zabývá motivací seniorů, posluchačů U3V Mendelovy univerzity v Brně, ke studiu. Dále se zabývá vlivem studia na U3V na duševní a fyzické zdraví posluchačů, psychologicko - sociálními aspekty studia jako jsou udržování kontaktu s lidmi, navazování nových kontaktů a zbavení se pocitu společenské izolace, dále vlivem studia na udržování si a získávání přehledu a znalostí o nových vědeckých a technických poznatcích a nových technologiích.

Klíčová slova

Senior, vzdělávání, U3V, studium, motivace

Abstract

The article deals with motivation of Third Age University students to study and influence of study on their mental and physical condition. Psychological and social aspects of study, e.g. maintenance of contact with people of the same age, establishing of new contacts with people and get free of social isolation feeling, preservation of general knowledge and gaining a new scientific and technical knowledge are discussed.

Key words

Senior, education, Third Age University, study, motivation

V zemích vyspělého světa dochází v současné době k výrazným změnám věkové struktury obyvatelstva. Snižuje se počet obyvatel ve věku do 65 let, naopak narůstá počet starších lidí a zvyšuje se také doba dožití (ČSÚ, 2011). Jak uvádí Kingston (2009), měli by se současní pětašedesátiletí obyvatelé „západních zemí“ dožít 80-85 let. Díky vysoké úrovni lékařské péče se zlepšuje zdravotní stav obyvatel. Senioři tak prožívají po penzionování v dobré psychické a fyzické kondici několik let života, který by měl být smysluplný a aktivní. K tomu by měly napomáhat vzdělávací aktivity, k nimž patří i univerzity třetího věku (Rabušicová, Rabušic, 2008; Veteška et al., 2011).

[16] Ing. Eva Hrudová, Ph.D., e-mail: eva.hrudova@mendelu.cz, Agronomická fakulta, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 133 052

V České republice jsou U3V organizovány podle tzv. francouzského modelu, jsou součástí univerzit (Veteška et al., 2011). Neposkytují profesní vzdělávání a jejich absolvováním nelze získat akademický titul. Mají však nesporně význam pro psychosociální rehabilitaci seniorů. Poskytují možnost vzájemného kontaktu v rámci vrstevnické skupiny, což přispívá k omezení pocitu společenské izolace. Senioři při studiu získávají i nové vědomosti a dovednosti, což jim umožňuje lépe porozumět současnému rychlému vývoji společnosti a technologií.

Cíl

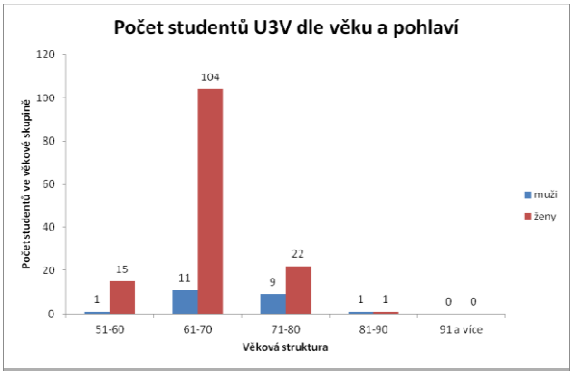
Cílem příspěvku bylo dotazníkovým šetřením zjistit, jak jsou senioři, studenti U3V, motivováni ke studiu, jak vnímají vliv studia na udržování či zvyšování duševní a fyzické kondice, dále jak vnímají psychologicko-sociální aspekty studia, jako jsou např. udržování kontaktu s lidmi, navazování nových kontaktů, zbavení se pocitu společenské izolace a vliv na porozumění mladším generacím. Zjišťován byl také vliv studia na udržování si a získávání přehledu a znalostí o nových vědeckých a technických poznatcích a nových technologiích.

Materiál a metody

V roce 2011 bylo provedeno dotazníkové šetření mezi 164 studenty U3V při Mendelově univerzitě v Brně. Seniorům byl předložen dotazník kombinující uzavřené a otevřené odpovědi, celkem v 10 otázkách. Získané výsledky byly graficky zpracovány.

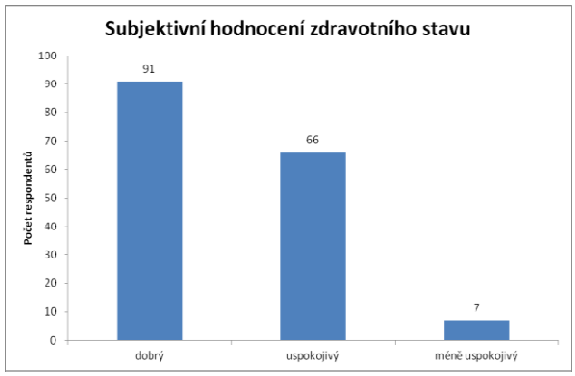
Výsledky a diskuse

Graf 1. Počet dotazovaných studentů U3V dle věku a pohlaví



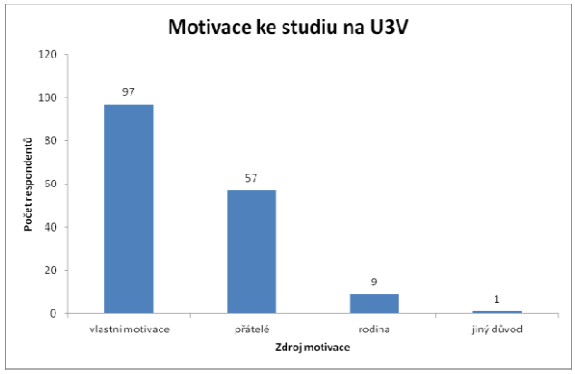
Zdroj: Vlastní výsledky

Graf 2. Subjektivní hodnocení zdravotního stavu



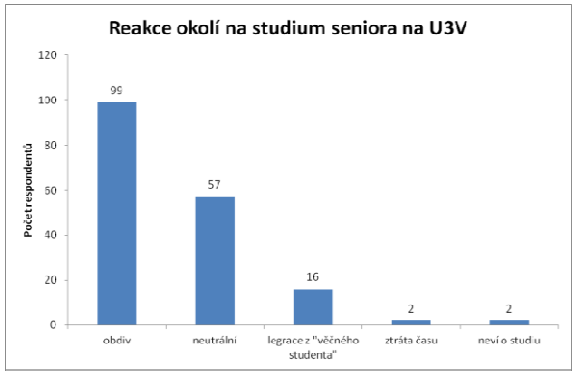
Zdroj: Vlastní výsledky

Graf 3. Motivace seniorů ke studiu U3V



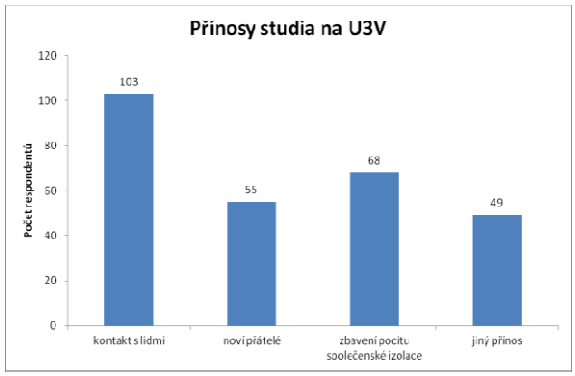
Zdroj: Vlastní výsledky

Graf 4. Reakce okolí na studium seniora



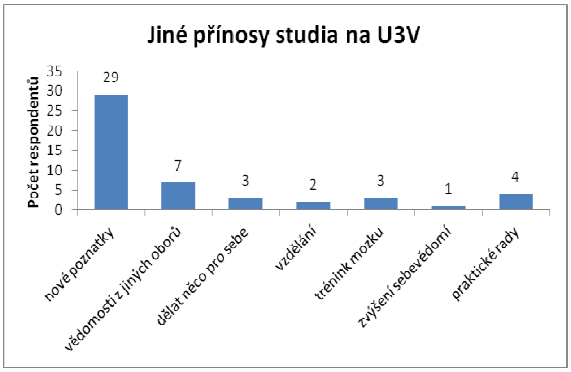
Zdroj: Vlastní výsledky

Graf 5. Hodnocení přínosů studia na U3V seniory (bylo možných více odpovědí)



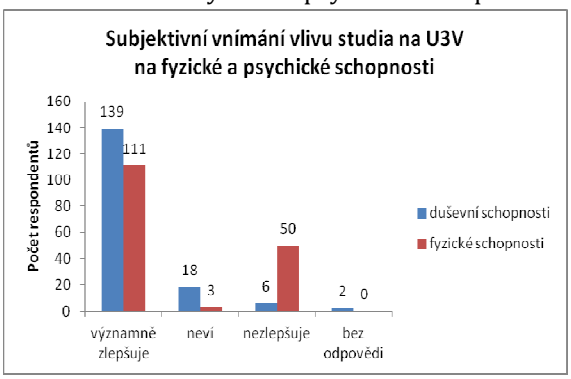
Zdroj: Vlastní výsledky

Graf 6. Jiné přínosy studia na U3V z pohledu seniorů



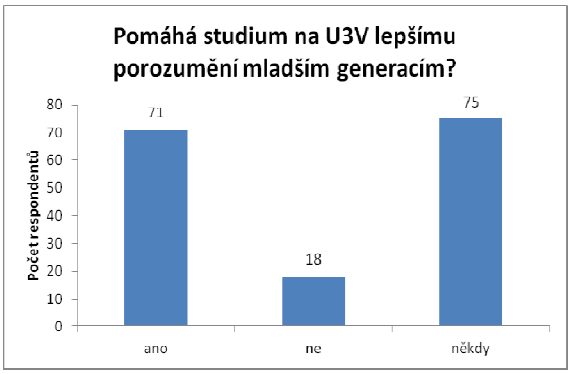
Zdroj: Vlastní výsledky

Graf 7. Subjektivní vnímání vlivu studia U3V na fyzické a psychické schopnosti



Zdroj: Vlastní výsledky

Graf 8. Subjektivní vnímání vlivu studia na porozumění mladším generacím



V průzkumu bylo dotazováno 164 posluchačů U3V při Mendelově univerzitě v Brně.

Mezi posluchači převažovaly ženy ve věkové skupině 61-70 let, což je dáno přirozenou strukturou současné české populace, kdy v seniorských kategoriích vlivem vyššího průměrného věku převládají ženy, zatímco počty mužů vlivem vyšší úmrtnosti po 50. roce života klesají. Také ve věkových kategoriích 51-60 a 71-80 let je převaha žen. Pouze v kategorii 81-90 let byla jedna žena a jeden muž, což však není ovlivněno vyrovnaným zastoupením obou pohlaví v populaci, ale jde zcela jednoznačně o náhodný jev.

Většina dotazovaných seniorů (55 %) považuje svůj aktuální zdravotní stav za dobrý, 40 % za uspokojivý a jen 4 % za méně uspokojivý.

Na otázku, proč se senioři rozhodovali studovat U3V, odpovědělo 59 % posluchačů, že mají vlastní motivaci, 35 % posluchačů bylo ovlivněno přáteli a 5 % rodinou, v 1 % posluchači uvedli, že neměli možnost v mládí studovat a nyní si tento nedostatek kompenzují. Jak vyplývá z výše uvedeného, jsou významným zdrojem ovlivnění činnosti seniorů přátelé a z hlediska psycho-sociálního podstatně přispívají ke zvýšení aktivity seniorů. Významné je i zjištění subjektivního pocitu z vnímání studia seniora okolím, kdy 60 % posluchačů uvádí, že je okolí obdivuje, 35 % považuje reakci okolí za neutrální a 1 % posluchačů uvádí, že okolím je studium vnímáno jako ztráta času. Právě obdiv okolí přináší seniorům pocit užitečnosti, který je velmi důležitý pro objektivní sebehodnocení a přiměřené prožívání životní situace spjaté s penzionováním.

Šetření také potvrdilo hypotézu, že za hlavní přínosy studia považují senioři možnost kontaktu s lidmi - 63 % respondentů, 41 % respondentů uvedlo jako přínos zbavení se pocitu společenské izolace, ve 34 % bylo přínosem navázání nových přátelství. Senioři uváděli také další přínosy, zejména získání nových poznatků z původní profese, ale také z jiných oborů. Zvýšení sebevědomí bylo uvedeno pouze jedním účastníkem průzkumu.

Na otázku, jak zlepšuje studium na U3V psychickou kondici, odpovědělo 85 % respondentů, že jde o významné zlepšení, 11 % nedovedlo stav posoudit a 4 % uvedla, že studium psychickou kondici nezlepšuje. Odlišně vnímali senioři vliv na fyzickou kondici, kdy 68 % uvedlo významné zlepšení, ale 30 % uvedlo, že na fyzickou kondici studium vliv nemá, stav nedokázala posoudit 2 % seniorů. Poměrně vyrovnaný je názor na zlepšení porozumění mezi generacemi, kdy podle 43 % respondentů má studium zlepšující vliv, 46 % uvádí příležitostné zlepšení a podle 11 % ke zlepšení nedochází.

Kingston (2008) uvádí, že vzdělávání seniorů by mělo být nezbytnou součástí jejich života, neboť přispívá k prodloužení aktivního věku, zvyšuje adaptabilitu na měnící se podmínky prostředí, omezuje se i sociální vyloučení seniorů. Významná je také skutečnost, že duševní činnost přispívá k prevenci úbytku kognitivních funkcí a tím zvyšuje autonomii starších lidí (Kingston, 2008).

Závěr

Jak vyplývá z provedeného šetření, je vzdělávání seniorů jednou z vhodných forem sociální intervence, jež umožňuje co nejdelší zachování psychické a fyzické aktivity. Odstraňuje sociální izolaci seniorů a zvyšuje jejich adaptační schopnosti vůči rychle se měnícím společenským a technologickým podmínkám. Vzhledem k přínosům, které považují senioři za významné, je možno konstatovat, že kromě U3V určeným zájemcům s minimálně středoškolským vzděláním je třeba rozšiřovat i možnosti vzdělání pro ostatní skupiny seniorů.

Literatura

RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. [eds.], 2008, *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České Republice*: Brno, Masarykova univerzita, 325 s. ISBN 978-80-210-4779-2

VETEŠKA, J., T. VACÍNOVÁ, Š. ČÍPOVÁ, P. DRDLA, R. ŠLANGAL, M. TURECKIOVÁ, M. VACÍNOVÁ, ZLÁMALOVÁ, H. 2011, Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století: Praha, Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 203 p. ISBN 9788074520129

ČSÚ, 2011, Česká republika v číslech 2011. [on-line] Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/publ/1409-11-r_2011 [cit. 23.1. 2012, poslední aktualizace 25.12.2011]

Kingston, P., 2008, Education potential of older people "untapped". [on-line] Dostupné z: http://www.guardian.co.uk/education/2008/oct/22/mental-capital-older-people [cit. 22.1. 2012]

Kingston, P., 2009, Older people´s education "neglected". [on-line] Dostupné z: http://www.guardian.co.uk/education/2009/jan/20/furthereducation-longtermcare. [cit. 22.1. 2012]

Bolonský proces a implementácia jeho odporúčaní na pedagogických fakultách v Slovenskej Republike
Bologna process and implementation of its recommendation at the pedagogical faculty in the Slovak Republic

Simona Chuguryan[17], Gabriela Petrová[18]

Abstrakt

Implementácia princípov bolonského procesu do vysokého školstva bude podporovať spoluprácu medzi jednotlivými inštitúciami terciárneho vzdelávania, ktorý bude nakoniec viesť k zvýšeniu ich kvality

Kľúčové slová

Vysokoškolské vzdelávanie, Bolonský proces, Pedagogické fakulty, vzdelávanie učiteľov

Abstract

Implementation of the Bologna process principles into the higher education system will encourage cooperation between individual tertiary institutions that will eventually result in the increase of their quality

Key words

Higher education, Bologna Process, Faculty of Education, education of teacher

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

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

Súčasné problémy vysokého školstva, a to nielen na Slovensku, možno zhrnúť do nasledujúcich bodov: veľký nárast počtu študentov ako dôsledok záujmu o dosiahnutie vyššieho vzdelania, potrieb spoločnosti a súčasne aj politického tlaku takmer všetkých

[17] PhDr. Simona Chuguryan, PhD., e-mail: chuguryan@centrum.sk, chuguryan@euba.sk, FMV – Ekonomická univerzita v Bratislave, Dolnozemská cesta 1/b, 852 35 Bratislava 5

[18] Prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc., e-mail: petrovag@ukf.sk, Pedagogická fakulta – UKF v Nitre, Drážovská 4, 949 01 Nitra

vlád civilizovaných krajín. Stále sa zhoršujúce financovanie vysokého školstva a istá nemožnosť riešiť tento problém. Očakávaný a dnes už aj pozorovaný pokles kvality vysokoškolského vzdelávania ako dôsledok oboch predchádzajúcich skutočností. Strata doteraz výsadného postavenia vysokých škôl ako jediných poskytovateľov vysokoškolského vzdelávania ako dôsledok explozívneho rozvoja informačných technológií.

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

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

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

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

Medzi základné odporúčania Bolonského procesu patrí:

- vytvorenie systému zrozumiteľných a porovnateľných akademických titulov,
- vytvorenie trojstupňového systému vysokoškolského vzdelávania,
- vytvorenie kreditného systému,
- podpora medzinárodnej mobility,
- podpora spolupráce pri zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania,
- rozvoj európskej dimenzie vo vysokoškolskom vzdelávaní. (The Bologna Declaration,19th June 1999

Bolonská deklarácia sa stala základom pre najvýznamnejšiu a najrozsiahlejšiu reformu vysokoškolského vzdelávania v posledných desaťročiach.

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

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

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

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

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

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

Cieľ

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

Materiál a metódy

Charakteristika výskumnej vzorky

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

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

Nasledujúca tabuľka uvádza zloženie výskumnej vzorky študentov a učiteľov podľa jednotlivých pedagogických fakúlt.

Tab. 1: Zloženie výskumnej vzorky – ŠTUDENTI a UČITELIA

Fakulta	UKF Nitra	UK Bratislava	UMB B.Bystrica	KU Ružomberok	PU Prešov	UCM Trnava	UJS Komárno	**Spolu**
študenti	120	77	89	121	27	73	0	**507**
učitelia	19	16	14	8	5	11	0	**73**

Zdroj: Vlastní výsledky

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

Výsledky a diskusia

Analýza výsledkov výkumu[19]

Trojstupňové vzdelávanie

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

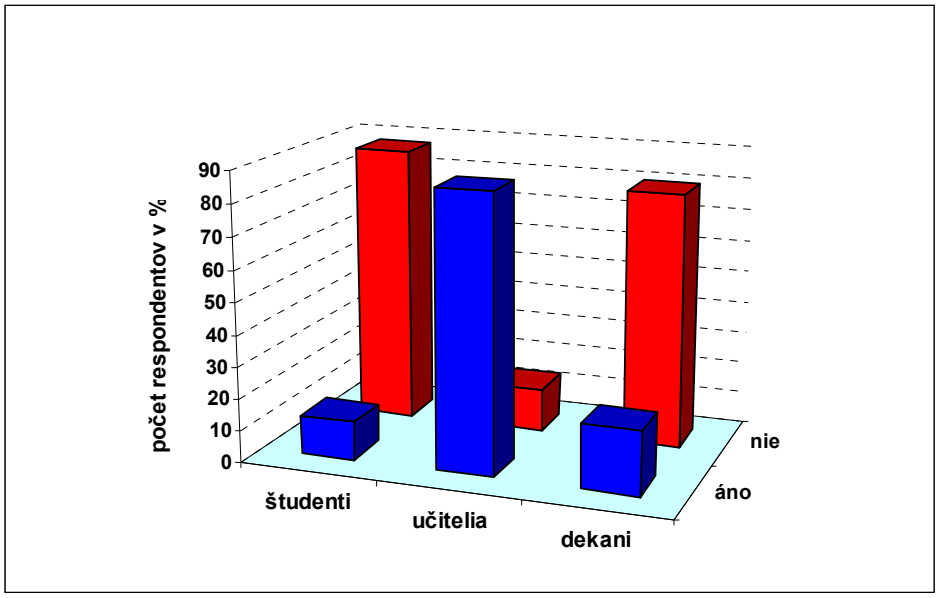
Tab. 2: Bc. stupeň ako dostačujúce vysokoškolské vzdelanie áno/nie

	študenti	učitelia	dekani	spolu
áno	62	63	1	126
nie	445	10	4	459
spolu	507	73	5	585

Zdroj: Vlastní výsledky

[19] Samotný výskum bol rozsiahlejší, vzhľadom na obmedzený priestor uvádzame len niektoré jeho časti

Graf 1: Bc. stupeň ako dostačujúce vysokoškolské vzdelanie áno/nie



Zdroj: Vlastní výsledky

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

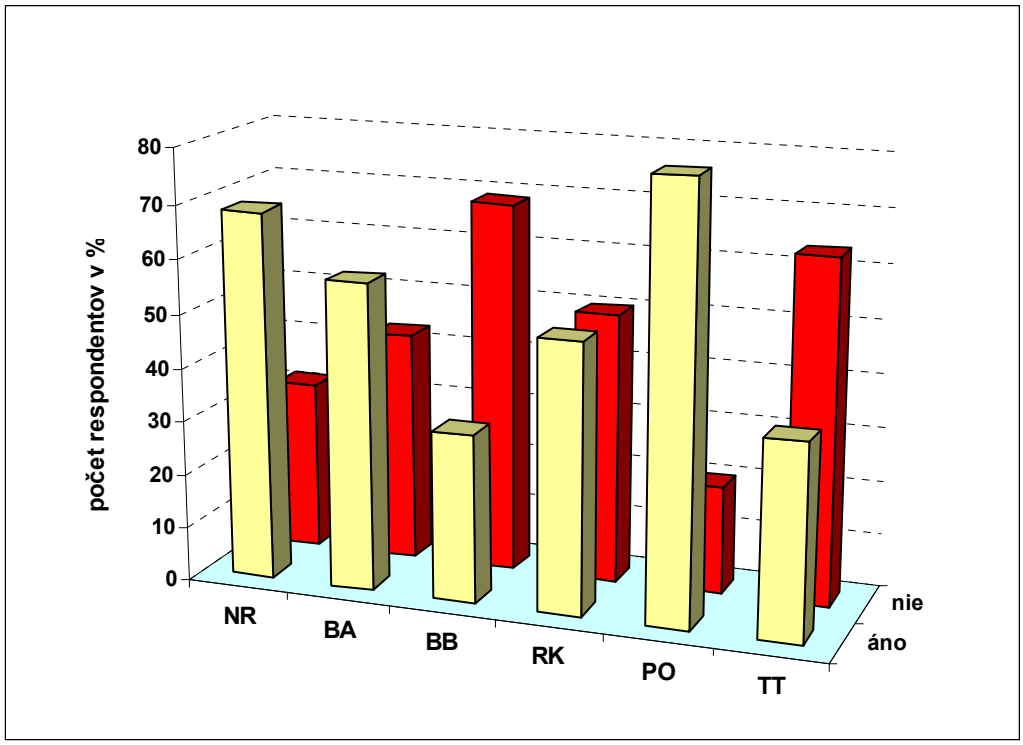
Mobilita

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

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

Mobilita vedie k zvýšeniu kvality vysokoškolského vzdelávania, zvyšovaniu atraktívnosti vysokoškolskej inštitúcie a jej internacionalizácii. Účasť učiteľov a študentov na mobilitách je nízka, čo nám potvrdili aj výsledky nášho výskumu. Podiel učiteľov je o niečo vyšší ako študentov. Najvyššie percento účasti dosahujú učitelia v Prešove 80% a v Nitre 68%. Prevažná časť učiteľov na všetkých pedagogických fakultách pôsobí v zahraničí prostredníctvom rôznych aktivít. Ide o účasť na medzinárodných konferenciách, študijných pobytoch, študijno-prednáškových pobytoch, ktoré trvajú spravidla nie viac ako niekoľko dní.

Graf 2: Absolvovanie študijného pobytu, alebo viacdenného seminára na VŠ v zahraničí - učitelia



Zdroj: Vlastní výsledky

Tab. 3: Absolvovanie študijného pobytu, alebo viacdenného seminára na VŠ v zahraničí - učitelia

	NR	BA	BB	RK	PO	TT	spolu
áno	13	8	5	4	4	4	38
nie	6	6	11	4	1	7	35
spolu	19	14	16	8	5	11	73

Zdroj: Vlastní výsledky

Účasť študentov na všetkých pedagogických fakultách je v priemere okolo 2%, čo považujeme za príliš nízke percento. Je to spôsobené nedostatočnou propagáciou

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

Tab. 4: Miera účasti študentov na programe mobility

	NR	BA	BB	RK	PO	TT	spolu
áno	5	1	0	3	0	0	9
nie	115	76	89	118	29	71	498
spolu	120	77	89	121	29	71	507

Zdroj: Vlastní výsledky

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

Dôvody neúčasti na programe mobility sa u učiteľov a študentov rôznili. Študenti uvádzali nevedomosť o poskytovaných programoch mobility ako najzávažnejší dôvod neúčasti na mobilitách (39%). Druhým najčastejšie uvádzaným dôvodom bola u študentov jazyková bariéra (23%). 13% uviedlo nedostatok finančných prostriedkov, 10% strach z neznámeho. 9% uvádzalo iné dôvody ako napríklad problémy s uznávaním predmetov, predĺženie doby štúdia, pracovné povinnosti, zdravotné problémy, a pod. Ako najzávažnejší dôvod svojej neúčasti uviedli učitelia odlúčenie od rodiny 21%. Rovnaké percento, teda 21% bol nedostatok finančných prostriedkov. 17% označili tri dôvody, a to jazykovú bariéru, nevedomosť o poskytovaných programoch mobility, iné dôvody, kde uvádzali najviac pracovnú vyťaženosť. Uvedené dôvody súvisia s problémami, s ktorými sa stretávajú študenti a učitelia.

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

ECTS systém

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

možnosti zmien. Dnes je však snaha o flexibilitu študijných programov, a tak ECTS ponecháva vyššiu mieru zodpovednosti práve na študentoch.

Tab. 5: Názor študentov na zvyšovanie kvality vzdelávania zavedením ECTS

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

Zdroj: Vlastní výsledky

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

Kvalita

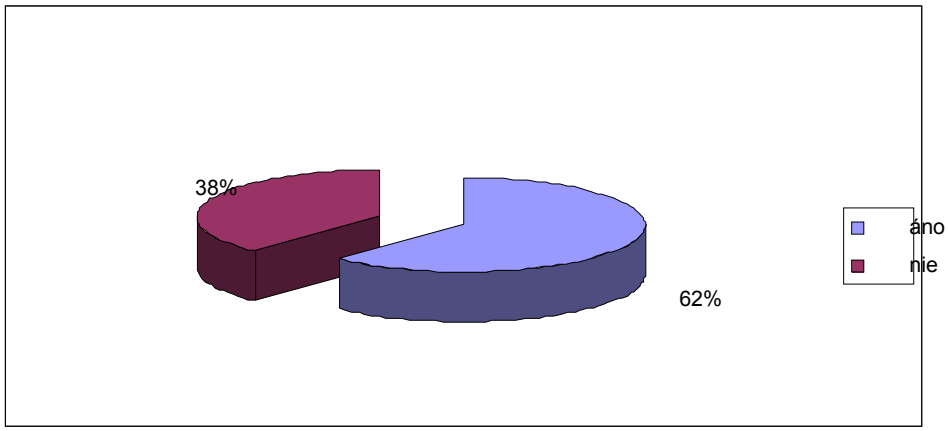
Jednou z najviac diskutovaných tém v oblasti terciárneho vzdelávania v poslednom období je kvalita. Konkrétne u nás bola ukončená komplexná akreditácia, ktorá posudzovala kvalitu vysokoškolských inštitúcií, zároveň sa výraznejšie začali presadzovať aktivity nezávislých agentúr zameraných na hodnotenie kvality vysokých škôl. U nás je takouto nezávislou agentúrou ARRA.

Máme na mysli nie len kvalitu vysokoškolského vzdelávania a vysokoškolských inštitúcií, ale aj kvalitu absolventov. Zabezpečenie kvality patrí v poslednom období omnoho výraznejšie k prioritám Bolonského procesu

Na základe nami preštudovaných zdrojov sme zistili, že podľa odbornej verejnosti kvalita vzdelania absolventov od roku 1990 klesá. Príčiny sú viaceré: pokles finančných prostriedkov do terciárnej sféry vzdelávania, enormný nárast počtu študentov, pokles vzdelanostných požiadaviek na študentov a podobne.

Preto sme sa opýtali na názor učiteľov a dekanov. Našu otázku sme však spresnili len na kvalitu vzdelania absolventov pedagogických fakúlt od roku 1990.

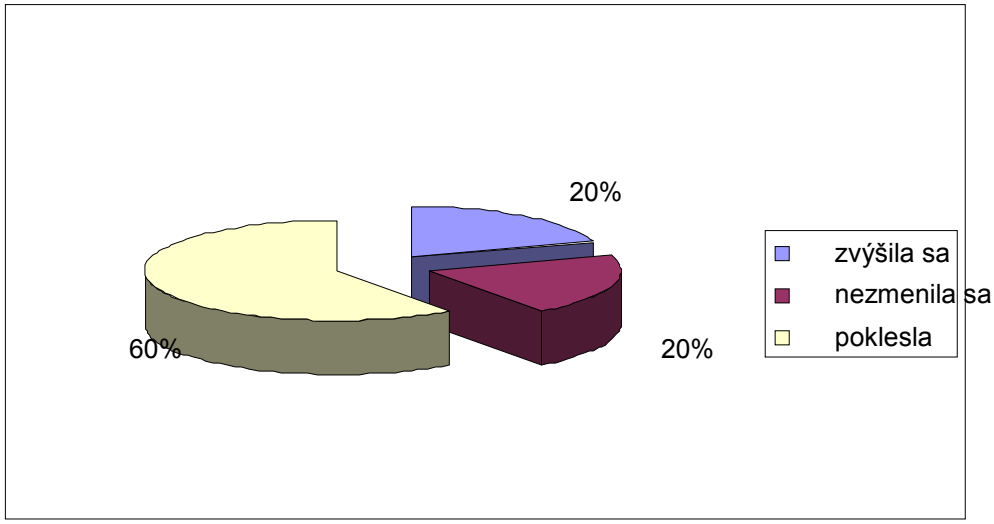
Graf 3: Kvalita vzdelania absolventov na PF sa od roku 1990 zhoršila áno/nie - učitelia



Zdroj: Vlastní výsledky

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

Graf 4: Kvalita vzdelania absolventov na PF sa od roku 1990 zhoršila áno/nie- dekani



Zdroj: Vlastní výsledky

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

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

Záver

Na záver môžeme konštatovať, že v praxi pedagogických fakúlt sú realizované všetky princípy Bolonskej deklarácie. Trojstupňové vysokoškolské vzdelanie je v rámci akreditovaných študijných programov založených na ECTS systéme poskytované všetkými pedagogickými fakultami. Internacionalizácia a podpora medzinárodnej mobility majú prispieť k zvýšeniu kvality terciárneho vzdelávania.

Odporúčania Bolonského procesu smerujú k vytvoreniu jednotných pravidiel vysokoškolského vzdelávania, ktoré umožnia efektívnejšiu vzájomnú spoluprácu medzi domácimi a zahraničnými vysokoškolskými inštitúciami.

Bolonský proces je považovaný za najrozsiahlejšiu reformu terciárneho vzdelávania od konca minulého storočia.

„V európskom priestore nejestvuje vzor pre vysokoškolskú sústavu vzdelávania, nejestvuje jednotná európska sústava vysokoškolského vzdelávania, jednotlivé výchovnovzdelávacie sústavy sú odlišné a rôznym spôsobom diverzifikované.“ (PORUBSKÁ, G. – PLAVČAN, P., 2004, s. 15)

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

Prínosy výskumu pre prax a teóriu

- Vzájomnou spoluprácu pedagogických fakúlt pôsobiacich v Slovenskej republike zvyšovať kvalitu absolventov.
- Posilniť medzinárodnú spoluprácu a vzájomné výmenné programy medzi vysokoškolskými ustanovizňami.
- Poskytnutie monitoringu o implementácií odporúčaní Bolonského procesu na jednotlivých fakultách a poukázať na možné pozitíva i negatíva pri ich zavádzaní.
- Odstrániť negatívne nazeranie na Bolonský proces na základe poskytnutia poznatkov o jeho prínose na rozvoj a zvýšenie kvality terciárneho vzdelávania.
- Možnosť poskytnúť získané informácie o trendoch v terciárnom vzdelávaní vo vyspelých štátoch pre študentov vo vyučovacom procese.
- Výsledky výskumu môžu byť vhodným východiskom pri uskutočňovaní ďalších podobných výskumov alebo pri komparácii zistení s výsledkami iných výskumov.

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

Literatúra

PORUBSKÁ, G. - PLAVČAN, P. 2004. *Slovenské školstvo v medzinárodnom kontexte.*Bratislava: ŠPU, 2004, 94 s. ISBN 80-85756-94-3

Sprievodca Bolonským procesom. Slovenské vysoké školy a Bolonský proces. 2006. Bratislava: SAAIC-NC Socrates, 2006, 126 s. ISBN 80-969353-4-8

ŠTEPANOVIČ, R. 2002, Trendy zvyšovania účinnosti edukačného procesu na vysokej škole. In: Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní II. Nitra: SPU Nitra,2002, 253 s. ISBN 80-8069-053-7

TAUCH, CH. – HAUG, G. *Higher education (II) Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March / May 2001[on line]. [cit. 2011-2-11]*http://www.aic.lv/bolona/Bologna/Reports/Trends/trend_II.pdf

The Bologna Declaration 19th June 1999

The Sorbonne Declaration, Paris, 25 May 1998

Případová studie příkladů českého a britského dalšího vzdělávání
Case study of Czech and British further education systems

Vladislav Jankových[20]

Abstrakt

Příspěvek se zabývá rozvojem dalšího vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání v České republice. V příspěvku jsou porovnávány dva případy dalšího vzdělávání – další vzdělávání v rámci Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně a další vzdělávání v rámci Working Men's College v Londýně ve Velké Británii. V této studii jsou porovnávány nabídky dalšího vzdělávání na zmíněných institucích s ohledem na cílovou skupinu a s ohledem na vzdělávací systém dané země.

Klíčová slova

Celoživotní vzdělávání, další vzdělávání, vzdělávací systém

Abstract

This paper deals with the development of further education within a lifelong learning in the Czech Republic. The paper compares two cases of further education – further education in the Lifelong Learning Institute at Mendel University in Brno and further education in the Working Men's College in London, UK. This study compared the range of further education in these institutions with respect to the target group and with regard to the educational system of the country.

Keywords

Lifelong learning, further education, educational system

Další vzdělávání představuje efektivní nástroj rozvoje znalostí a dovedností pracovníků (či uchazečů o práci) ve specifických oblastech požadovaných zaměstnavatelem nebo v oblastech odrážejících jiný specifický zájem účastníka dalšího vzdělávání.

Za jeden z hlavních nástrojů kariérního úspěchu, jehož význam pro vzestupnou sociální mobilitu byl potvrzen sociologickými výzkumy (Matějů et al., 2009), je považováno vysokoškolské vzdělání. Vysokoškolské vzdělání však v posledních letech prochází výraznou masifikací, která dle J. Kouckého a M. Zelenky (2009) povede

[20] 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

k proměnám postavení absolventů vysokých škol z hlediska jejich zaměstnatelnosti i kvalifikační náročnosti vykonávané práce. Tyto trendy lze v některých sektorech ekonomiky pozorovat již dnes (Jankových, Hlaďo, 2012).

Tradičním, výrazným, všeobecně respektovaným a nejdominantnějším prvkem v odlišení kvalifikace jednotlivých absolventů vysokých škol ve Velké Británii je délka skutečné praxe (spojená s dosaženými úspěchy) v oboru, jejíž získání již během studia je považováno za samozřejmost. Praxe v oboru získaná již během studia je ve Velké Británii považována za natolik klíčovou, že mnoho firem profituje z bezplatného zaměstnávání studentů v tzv. apprentice programech. Obdoba apprentice programů je historicky známá i na území České republiky, kde se dříve chodívalo například na rok ke kováři „do učení", ve kterém osoba pracovala zdarma za nocleh a stravu, přičemž jako protihodnotu získávala právě praktické zkušenosti ve svém oboru. Ostatně, do učení ke kováři ve svých učňovských letech v roce 1864 nastoupil i Tomáš Garrigue Masaryk (Muzeum, 2012). V současné době ochota studentů vysokých škol v České republice k bezplatné práci ve svém oboru není příliš výrazná, přesto však dochází k rozrůstání nabídky tohoto druhu práce (zejména ze strany zahraničních a nadnárodních společností) (srov. IBM, 2012) a vzhledem k situaci na trhu práce je zde patrný jistý posun ke změně ve prospěch zájmu o bezplatné praxe vedoucí k získání budoucí konkurenční výhody. V některých případech je vykonávání praxe zakotveno přímo ve studijních programech vysokých škol, například v rámci akreditovaného bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice (ICV, 2012), který je v prezenční i kombinované formě vyučován na ICV MENDELU, jsou povinné pedagogické praxe neoddělitelnou součástí studia, přičemž od akademického roku 2012/2013 budou navíc pedagogické praxe, které studenti vykonávají na partnerských cvičných středních školách, doplněny o teoretický úvod, který bude samotnému dvoutýdennímu praktickému bloku předcházet.

Druhým výrazným a všeobecně respektovaným prvkem v odlišení kvalifikace jednotlivých pracovníků či uchazečů o zaměstnání ve Velké Británii je právě absolvování dalšího vzdělávání. Další vzdělávání v současné době prochází výrazným rozvojem i v České republice, kde však všeobecný respekt teprve získává, neboť zejména ve státních institucích (ale i mimo ně) je při posuzování kvalifikace uchazečů stále kladen důraz na formální vzdělání. Zejména s ohledem na vliv nadnárodních společností (jež prakticky od vstupu na český trh práce systematicky organizují další vzdělávání svých zaměstnanců) (srov. Infosys, 2012), lze očekávat narůstající respekt a význam kvalifikací získaných v rámci dalšího vzdělávání. Za této situace je zřejmé, že v konkurenčním globálním prostředí bude, například pro úspěšný přechod absolventů ze vzdělávacího systému na trh práce, stále více důležité, aby získané vědomosti, dovednosti a schopnosti v co největší míře korespondovaly s požadavky a potřebami zaměstnavatelské sféry (srov. Kalousková, 2006), což lze flexibilně zajišťovat zejména pomocí dalšího vzdělávání v rámci propracovaného systému neformálního vzdělávání.

Cíl

Předkládaný příspěvek si klade za cíl seznámit s mezinárodním srovnáním dvou případů dalšího vzdělávání. Jeden případ je reprezentován dalším vzděláváním, které probíhá v rámci působení Institutu celoživotního vzdělávání na Mendelově univerzitě v Brně v České republice (dále jen ICV MENDELU). Druhý případ je reprezentován dalším vzděláváním, které probíhá na Working Men's College v Londýně ve Velké Británii (dále jen WMC London). Cílem je zejména porovnání nabídky dalšího vzdělávání na zmíněných institucích s ohledem na cílovou skupinu a s ohledem na vzdělávací systém dané země. V souladu s cíli ICOLLE 2012, které uvádí Danielová (2012), se příspěvek zaměřuje na zhodnocení aktuálních trendů v oblasti neformálního vzdělávání v České republice a dalších státech EU.

Materiál a metody

Srovnávací šetření bylo provedeno v roce 2012 pomocí porovnání cílových skupin a nabídky dalšího vzdělávání na srovnávaných institucích, přičemž jedna instituce je součástí českého vzdělávacího systému a sídlí v České republice a druhá instituce je součástí britského vzdělávacího systému a sídlí ve Velké Británii. Dále byla využita veřejně dostupná data Evropské komise o vzdělávací struktuře a vzdělávacích systémech obou zemí. V příspěvku jsou ilustračně použita také některá data z průzkumu „Zájem středních škol Jihomoravského kraje o nabídku dalšího vzdělávání svých pedagogických i nepedagogických pracovníků", který provedlo pracoviště ICV MENDELU na přelomu května a června 2012.

ICV MENDELU je pracovištěm Mendelovy univerzity, které na jednu stranu zabezpečuje výuku v akreditovaných bakalářských a magisterských studijních programech, a na druhou stranu poskytuje další vzdělávání v rozmanité škále krátkodobých kurzů, jazykových kurzů, odborných kurzů či v kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

WMC London je britskou vzdělávací institucí, která se soustředí na další vzdělávání a další odborné vzdělávání dospělých, přičemž poskytuje další vzdělávání v jazykových, uměleckých, administrativních, ekonomických a manažerských kurzech, dále v kurzech z oblasti sociální, školní a zdravotní, a také v kurzech z oblasti informačních a komunikačních technologií.

Výsledky a diskuze

Časová organizace studia

Vzdělávání na ICV MENDELU a WMC London se liší už samotnou organizací studia. ICV MENDELU v oblasti dalšího vzdělávání nabízí různě dlouhé kurzy od jednodenních, až po roční (dvousemestrální). Dlouhodobější kurzy dalšího vzdělávání na ICV MENDELU

jsou nejčastěji členěny do semestrů, jejichž délka zpravidla koresponduje s délkou semestrů v rámci akademického roku. Na WMC London rovněž existují různě dlouhé kurzy, avšak ty delší jsou často v souladu s organizací akademického roku členěny do trimestrů. Trimestry jsou v rámci britského vzdělávacího systému rozšířenou variantou organizace studia. Britské školy mají v tomto směru relativní volnost, jakým způsobem svůj akademický rok uspořádají (European, 2012).

Cílová skupina dalšího vzdělávání

Cílové skupiny ICV MENDELU a WMC London se do značné míry liší. Velká Británie je častým cílem přistěhovaleckých skupin z celého světa, které zahrnují jedince, z nichž mnozí jsou nekvalifikovaní až negramotní, což u nich zpravidla vede k velmi komplikovanému postavení na trhu práce (Cam, 2012). Tato cílová skupina poptává zejména kurzy anglického jazyka, ale i kurzy základní práce s čísly a textem. Na druhou stranu Falkingham (2012) uvádí, že ve Velké Británii existuje i velká skupina lidí ve středním věku, kteří jsou zaměřeni převážně na kariéru. Tato cílová skupina poptává zejména kurzy z oblasti dalšího odborného vzdělávání, zejména v oblasti účetnictví, manažerských dovedností či informačních a komunikačních technologií (Working, 2012). Poslední velkou skupinou, která je ve Velké Británii velmi aktivní v oblasti získávání dalšího vzdělávání, jsou senioři. Tato skupina nejčastěji poptává umělecké kurzy jako je práce s keramikou, kreslení a podobně. O něco menší cílovou skupinu na WMC London tvoří mládež se zájmem zejména o umění v oblasti hudby, tance, ale i různých cizích jazyků (arabština, brazilská portugalština, japonština atd.), přičemž důvodem je mnohdy i snaha studentů z přistěhovaleckých skupin o zachování vazby na svou původní kulturu. Poslední cílovou skupinu tvoří zájemci o univerzitní studium ve Velké Británii, kteří pochází ze zemí, které nemají zcela kompatibilní systém a potřebují absolvovat tzv. „access course“ (United, 2012).

Cílová skupina ICV MENDELU je poněkud odlišná, i když částečně se struktura cílových skupin obou porovnávaných institucí podobá. Významnou cílovou skupinu tvoří senioři, kteří na ICV MENDELU studují v rámci Univerzity třetího věku (dále jen U3V). Počet studentů v rámci této cílové skupiny se neustále zvětšuje, v akademickém roce 2003/2004 na U3V ICV MENDELU studovalo 115 seniorů, zatímco v akademickém roce 2010/2011 to bylo 383seniorů studujících v základním cyklu U3V, 137 seniorů studujících v nástavbových programech U3V a dalších 344 seniorů, kteří studovali na pobočkách ICV MENDELU, celkem na U3V tedy v uvedeném akademickém roce studovalo 864 seniorů (Univerzita, 2012). Další významnou cílovou skupinou ICV MENDELU jsou učitelé odborného výcviku, kterým je nabízen kurz Studium v oblasti pedagogických věd, jež jim umožňuje naplnit legislativní požadavky pro výkon jejich profese. Toto studium je zajišťováno ve smyslu § 60 zákona 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) a § 9 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Další cílovou skupinou jsou zájemci o jazykové kurzy, které zahrnují nabídku od kurzu češtiny

pro cizince po kurzy různých světových jazyků. ICV MENDELU se dynamicky vyvíjí a postupně rozšiřuje svou nabídku dalšího vzdělávání v závislosti na poptávce, například v průzkumu „Zájem středních škol Jihomoravského kraje o nabídku dalšího vzdělávání svých pedagogických i nepedagogických pracovníků“ provedeném na jaře 2012 byl identifikován zájem ředitelů středních škol o kurzy moderních metod výuky. Bylo osloveno 145 ředitelů středních škol Jihomoravského kraje, přičemž zpět bylo obdrženo 78 zodpovězených dotazníků. O kurz moderních metod výuky 10 ředitelů nemělo zájem, 6 ředitelů se nevyjádřilo a 62 ředitelů projevilo zájem vyslat své pedagogy na uvedený kurz.

Výstupy dalšího vzdělávání

Významný rozdíl mezi oběma zeměmi je ve výstupech dalšího vzdělávání. Velká Británie má nastaveny standardy, které zastřešuje několik významných organizací, které jsou uznávány britským Ministerstvem edukace (Department for Education) i Ministerstvem obchodu, inovací a dovedností (Department for Business, Innovation and Skills). Většina těchto organizací má částečně i mezinárodní přesah a jimi garantované kvalifikace je tak možné zaznamenat i na území České republiky. V oblasti jazykových kvalifikací to jsou například certifikáty garantované institucí University of Cambridge, v oblasti ekonomických kvalifikaci například certifikáty City&Guilds, v oblasti informačních a komunikačních technologií například certifikáty ECDL. Tyto kvalifikace jsou ve Velké Británii zařazeny do několika stupňů dle národního kvalifikačního rámce (Directgov, 2012), přičemž každý stupeň dalšího vzdělávání získaný v rámci neformálního vzdělávání je ekvivalentem konkrétního vzdělání v rámci národního kvalifikačního rámce (NQF - National Qualifications Framework). Tím je zaručena prostupnost a kompatibilita kvalifikací formálního i neformálního vzdělávání. Pro zajištění standardů kvality jsou kurzy dalšího zdělávání zpravidla organizovány příslušnou vzdělávací institucí (například WMC London), avšak závěrečné zkoušky bývají organizovány zcela či částečně pod dohledem instituce, která kvalifikaci garantuje.

Uvedený systém již částečně pronikl i do České republiky právě v rámci rozšíření nabídky mezinárodních kvalifikací. Například na ICV MENDELU jsou nabízeny kurzy ECDL, dále přípravný kurz na mezinárodně platné jazykové zkoušky z anglického jazyka (FCE) a také přípravné kurzy na certifikaci v oblasti projektového řízení dle standardu IPMA, který je součástí čtyř evropských asociací projektového managementu (Caupin, 2006). V rámci národně platných kvalifikací lze zmínit například kurz Studium v oblasti pedagogických věd, který má reálný dopad na kvalifikaci učitelů, kteří jej absolvují. Britskému systému úrovní kvalifikací, které jsou převáděny na úrovně národního kvalifikačního rámce, je v České republice podobný systém stupňů znalosti cizího jazyka. V rámci tohoto systému Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pravidelně aktualizuje tzv. Seznam standardizovaných jazykových zkoušek (MŠMT, 2012), který výstupy jednotlivých zkoušek (například maturitní zkoušku, státní jazykovou zkoušku nebo mezi národní zkoušky CAE, City&Guilds, TOEFL a další) řadí do tří stupňů znalosti

jazyka, které pak ještě následně přiřazuje jednotlivým úrovním podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Závěr

Provedená srovnávací studie poskytuje zajímavá zjištění poukazující na sbližování systému dalšího vzdělávání v České republice a ve Velké Británii, které je do značné míry ovlivněno i vstupem angloamerických a jiných nadnárodních společností na český trh práce.

Úroveň formálního vzdělávání v České republice je z hlediska připravenosti absolventů pro praxi na velmi dobré úrovni, 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“*. Při současném technologickém a sociálním vývoji však znalostní úroveň absolventa není úrovní konečnou, ale pouze odrazovým můstkem k dalšímu vzdělávání a dalšímu odbornému vzdělávání, které mnohé zaměstnance provází až do konce jejich pracovní kariéry. Dynamika sociálního vývoje společnosti se pak odráží v zájmu o další vzdělávání ze strany dalších cílových skupin, například seniorů, kteří pomocí studia na U3V nacházejí kvalitní uspokojení sociálních i kognitivních potřeb v seniorském věku.

Vzhledem k rozvoji dalšího vzdělávání a zejména dalšího odborného vzdělávání lze očekávat jeho širší standardizaci tak, jako tomu již je u jazykových zkoušek. Standardizace dalšího vzdělávání pomocí Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy užívaných „stupňů znalosti“ přiřazených k jednotlivým standardizovaným zkouškám umožní plynulý přechod od získávání kvalifikací ve formálním vzdělávání k celoživotnímu pokračování v získávání aktuálně potřebných kvalifikací v rámci neformálního vzdělávání.

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>.

CAM, S. Involuntary part-time workers in Britain: evidence from the labour force survey. *Industrial Relations Journal*, 2012, roč. 43, č. 3, s. 242-259. DOI: 10.1111/j.1468-2338.2012.00672.x

CAUPIN, G., et al. *ICB IPMA Competence Baseline Version 3.0.* Nijkerk : International Project Management Association, 2006. ISBN 0-9553213-0-1.

DANIELOVÁ, L. ICOLLE 2012. *Lifelong Learning*, 2012, roč. 2, č. 1, s. 77-79. Brno : Mendelova univerzita v Brně. ISSN1804-526X.

Directgov. *Qualifications: what the different levels mean* [online]. c2012, poslední revize 2012 [cit. 2012-06-29]. Dostupný z WWW: <http://www.direct.gov.uk/en/educationandlearning/qualificationsexplained/dg_10039017>.

European Comission. *The Organisation of the Academic Year in Europe* [online]. c2012, poslední revize 2012 [cit. 2012-06-26]. Dostupný z WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/calendars/academic_calendar_EN.pdf.pdf >.

FALKINGHAM, J., et al. The demography of living alone in mid-life : a typology of solo-living in the United Kingdom. In *European Population Conference*, Stockholm : SE, 2012. 18 s.

IBM. *Stáže studentů v IBM* [online]. c2012, poslední revize 2012 [cit. 2012-06-26]. Dostupný z WWW: <http://www.ksi.mff.cuni.cz/industry/IBM-Staz-Poster-A2.pdf >.

ICV MENDELU. *Pokyny pro pedagogickou praxi* [online]. c2012, [cit. 2012-06-29]. Dostupný z WWW: <http://www.icv.mendelu.cz/cz/studium/bakalarske/svp/pokyny_2>.

Infosys BPO. *Career Growth* [online]. c2012, poslední revize 2012 [cit. 2012-06-29]. Dostupný z WWW: <http://www.infosysbpo.com/careers/why-infosys-bpo/career-growth.asp>.

JANKOVÝCH, V., HLAĎO, P. Evaluace vědomostí, dovedností a kompetencí absolventů pohledem zaměstnavatelské sféry. In *Celoživotní vzdělávání v podmínkách EU.* Brno : MUNI Press, 2012. ISBN 978-80-210-5872-9.

KALOUSKOVÁ, P. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – šetření v terciární sféře*. Praha : NÚOV, 2006. 38 s.

KOUCKÝ, J., ZELENKA, M. Uplatnění *absolventů vysokých škol na trhu práce : expertní studie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 37 s.

MATĚJŮ, P., et al. *Bílá kniha terciárního vzdělávání.* Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 76 s. ISBN 978-80-254-4519-8.

MŠMT. *Rozhodnutí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se stanoví Seznam standardizovaných jazykových zkoušek* [online]. c2012, poslední revize 2012 [cit. 2012-06-29]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/file/17528_1_1/>.

Muzeum T. G. Masaryka. *Muzeum T. G. Masaryka, Rakovník* [online]. c2012, [cit. 2012-06-29]. Dostupné z WWW: < http://www.muzeumtgm.cz/cz/osobnosti/Podrobny-zivotopis>

Univerzita třetího věku [online]. [cit. 2012-06-28]. Dostupné z WWW: <http://www.icv.mendelu.cz/cz/u3v>

United Kingdom – England : Overview In *EURYPEDIA – European Encyclopedia on National Education Systems* [online]. c2012, poslední revize 6. 10. 2011 [cit. 2012-06-26]. Dostupný z WWW:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview>.

Working Men's College. *Working Men's College - Camden* [online]. c2012, [cit. 2012-06-30]. Dostupný z WWW: <http://www.wmcollege.ac.uk/>.

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu *„Inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol v kombinované formě studia“* (č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0017) realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory MŠMT a EU.

Vzdělávání pedagogů středních škol v kariérovém poradenství
Education of teachers of secondary schools in career guidance

Petra Kadlecová[21]

Abstrakt

Příspěvek představuje zkušenosti z pilotního kurzu vzdělávání pedagogických pracovníků, který se zaměřuje na posílení kompetencí pedagogů středních škol v oblasti kariérového poradenství. Příprava, realizace a evaluace kurzu Kariérní poradenství na středních školách byla součástí projektu „Rozvoj kariérového poradenství na středních školách Jihomoravského kraje“, který realizoval Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v období leden 2011 – červen 2012. Tento projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky, reg. číslo CZ.1.07/1.1.02/03.0015.

Klíčová slova

Kariérové poradenství, metody kariérového poradenství, kariérní koučink, pedagogové středních škol

Abstract

The paper presents experience from a pilot teacher´s training course, which focuses on strengthening the skills of teachers of secondary schools in the area of career consultancy. Preparation, implementation and evaluation of courses Career consultancy in secondary schools was part of the project "Development of career guidance in secondary schools of the South Moravian Region", which made a Lifelong Learning Institute at Mendel University in Brno in the period January 2011 - June 2012. This project was funded by the European Social Fund and the state budget of the Czech Republic, reg. number CZ.1.07/1.1.02/03.0015.

Key words

Career guidance, methods of career guidance, career coaching, teachers of secondary school

Kariérové poradenství nabývá v současné době stále většího významu. Rezervu v oblasti rozvíjení kompetencí žáků potřebných pro vstup do pracovního života pociťují

[21] Mgr. Petra Kadlecová, e-mail: petra.kadlecova@mendelu.cz, Poradenské centrum ICV MENDELU v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 229

především pedagogičtí pracovníci středních škol. Setkávají se totiž se skupinou žáků, která je před nutnost volby profesní dráhy vývojově postavena a ne vždy si ví s tímto životním úkolem rady. Různorodost možností životní cesty spolu s nejistotou danou proměnlivostí pracovního trhu může vyvolávat v některých žácích nadměrné obavy, někdy vedoucí až k selhávání mladého člověka v této oblasti (Vendel, 2008). Učitelé jsou pak vedle rodičů nejbližšími osobami, na které se tápající žáci často obracejí. Poskytování služeb kariérového poradenství na středních školách je dáno vyhláškou č. 72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízení. Osobou, která potom kariérové poradenství na škole zaštiťuje, bývá ve většině případů výchovný poradce školy. Podle velikosti a typu školy se poté odvíjí rozsah a kvalita realizovaných služeb – od prostého zprostředkování informací o možnostech dalšího studia či poskytnutí kontaktů na pracovní agentury po individuální činnost s nerozhodnutými žáky. Potřeba vzdělávání pedagogických pracovníků středních škol v oblasti kariérového poradenství byla opakovaně konstatována jak z řad pedagogické veřejnosti i analýz realizovaných služeb (viz. Čihounková, 2010, NUOV, 2003, Freibergová, 2010 aj.).

Představení projektu

Záměrem projektu „Rozvoj kariérového poradenství na středních školách Jihomoravského kraje“ bylo předat výchovným poradcům a pracovníkům středních škol ucelený, přehledný a v praxi využitelný systém poznatků i konkrétních nástrojů použitelných v rámci kariérního poradenství přímo v prostředí školy. Projekt reagoval na aktuální situaci na trhu práce, která od budoucích absolventů, více než kdy jindy, předpokládá rozvinutější kompetence a klade na ně také vyšší nároky. Tyto cíle byly naplněny jednak skrze aktivity zaměřené na pomoc žákům při vyhledávání budoucího pracovního uplatnění a rozvoj kompetencí pro trh práce, jednak prostřednictvím informačních prezentací VŠ brněnských poradenských center, dále formou individuální přímé práce s žáky prostřednictvím diagnostiky jejich profesních a osobnostních charakteristik a preferencí a realizací skupinových workshopů. Výstupem směřovaným k pedagogickým pracovníkům škol byla realizace kurzu, včetně zpracování metodických materiálům k workshopům posilujících kompetence žáků středních škol pro vstup na trh práce.

Cíl

Cílem příspěvku je představení koncepce akreditovaného kurzu Kariérové poradenství na středních školách, dále pak představení jeho hodnocení účastníky i lektory kurzu. V závěru jsou shrnuty možnosti rozšíření kurzu i úskalí v realizaci tohoto typu vzdělávání pedagogických pracovníků.

Materiál a metody

V části, která představuje cíl a strukturu kurzu, byla zpracována dokumentace projektu Rozvoj kariérového poradenství na středních školách Jihomoravského kraje (akreditace kurzu v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, webové stránky projektu, projektová žádost). Hodnocení kurzu pak vychází z odpovědí zaznamenaných v evaluačním dotazníku, který byl předložen účastníkům po absolvování kurzu, dále byly sumarizovány postřehy a připomínky lektorů kurzu, které vyjádřili v evaluační zprávě.

Dotazník pro účastníky obsahoval pět uzavřených otázek, zde dotazovaní na škále vyjadřovali svoji spokojenost s celkovou náplní kurzu i obsahem jednotlivých bloků, formami práce, srozumitelností výkladu i osobami lektorů v jednotlivých blocích. Poslední otevřená otázka dotazníku vybízela účastníky k vlastnímu slovnímu zhodnocení kurzu.

V době trvání projektu byl kurz realizován ve dvou bězích (září – prosinec 2011 a březen – květen 2012). Celkově se kurzu zúčastnilo 17 pedagogů ze středních škol Jihomoravského kraje, 11 účastníků bylo v podzimním běhu a 6 účastníků v jarním.

Výsledky a diskuse

Cíle a struktura kurzu pro pedagogické pracovníky

Cílem kurzu je poskytnutí relevantních informací učitelům středních škol z oblasti kariérního poradenství. Účastníci kurzu získávají užitečné znalosti, dovednosti a konkrétní praktické nástroje využitelné v praxi pedagoga střední školy. Účastníkům jsou představeny nové trendy v oblasti práce se skupinami žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, využití standardizovaných diagnostických nástrojů, využití koučování jako metody k rozvoji osobního potenciálu žáků středních škol. Samotný kurz sestává ze čtyř vzájemně propojených bloků: kariérové poradenství, metody kariérového poradenství a kariérní koučink jsou realizovány přímou výukou kurzu, poslední částí je samostatná práce účastníka v prostředí jeho školy, která je však prováděna pod supervizí lektorů kurzu. Důraz je kladen zejména na posílení praktických kompetencí účastníků – ať již za využití sebezkušenosti a tréninku při prezenční výuce, či právě možností konzultovat vlastní práci s lektory.

Cílem prvního výukového bloku je seznámit účastníky kurzu s aktuálními trendy v oblasti kariérního poradenství, předání uceleného systému poznatků využitelných v práci pedagoga střední školy. Účastnící byli seznámeni s možnostmi jak rozeznat potřeby různých skupin žáků středních škol, vztahující se k procesu vytváření profesní dráhy. Cílem výukového bloku metody kariérního poradenství je představení dostupných diagnostických metod, které jsou vhodné pro práci pedagogických pracovníků na středních školách. Stěžejní aktivity směřovaly k praktickému nácviku použití těchto metod pro diagnostiku kariérního směřování žáků. Cílem třetího výukového bloku je představení kariérního koučování jako metody, která pomáhá lidem, aby si byli schopni plánovat a řídit svůj vlastní profesní život s větší samostatností,

sebedůvěrou a zodpovědností. Cíl byl naplňován pomocí rozvoje kompetencí podstatných obecně pro vedení koučovacího rozhovoru i se zřetelem na specifické otázky kariérního poradenství. Cílem individuálních konzultací je zprostředkovat účastníkům přímou zkušenost s využitím praktických dovedností, které získají v průběhu prezenčního studia, v rámci své pedagogické praxe. Individuální konzultace se budou vztahovat k rozšíření vlastních pedagogických zkušeností, využití diagnostických metod a techniky koučování na střední škole. Zároveň je absolvování tohoto bloku podmínkou pro udělení potvrzení o účasti na vzdělávacím kurzu.

Časová dotace kurzu byla celkem 61 hodin, přičemž 56 hodin proběhlo formou přímé výuky a pro jednotlivé bloky bylo vyhrazeno 20 hodin pro blok kariérové poradenství a kariérový koučink a 16 hodin pro blok metody kariérového poradenství. 5 hodin pak bylo vyhrazeno pro individuální práci účastníků a jejich konzultace s lektory kurzu.

Evaluace kurzu

Už bylo uvedeno, že kurzu se zúčastnilo ve dvou bězích 17 pedagogů SŠ, v poměru 1 muž a 16 žen. Věk účastníků nebyl zjišťován pro účely hodnocení kurzu, z přihlášek do kurzu však máme zjištěno věkové rozpětí 28 – 57 let, účastnili se ho tedy pedagogové v různých fázích své profesní dráhy, pozici výchovného poradce na SŠ zastávalo 12 ze 17 zúčastněných, což odpovídá 70,59 %.

Odpovědi účastníků na uzavřené otázky

V evaluačním dotazníku byly položeny následující otázky (na něž mohli respondenti vybrat jednu z nabízených odpovědí ze škálové stupnice):

1. Do jaké míry splnil celý kurz Vaše očekávání?
2. Jak hodnotíte tempo výuky v rámci jednotlivých výukových bloků?
3. Byl výklad lektorů srozumitelný?
4. Umí lektoři předat praktické dovednosti?
5. Považujete je za fundované odborníky?

Odpovědi v této části jsou představeny prostřednictvím Tabulek 1 – 5.

Tabulka 1: Celková spokojenost účastníků s náplní kurzu

Odpověď účastků na 1. otázku	Absolutní četnost	Relativní četnost
zcela	10	58,82 %
z větší části	7	41,18 %
z poloviny	0	0,00 %
jen z části	0	0,00 %
vůbec	0	0,00 %
celkem	17	100 %

Zdroj: Vlastní průzkum

Tabulka 2: Hodnocení tempa výuky v jednotlivých výukových blocích

Tempo výuky v bloku	vyhovující		rychlé		pomalé		velmi rychlé		velmi pomalé	
	Abs. četno.	Rel. četno.	Abs. četno.	Rel. četno.	Abs. četno.	Rel. četno.	Abs. četno.	Rel. četno.	Abs. četno.	Rel. četno.
Kariérové poradenství	17	100 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Metody kariérového poradenství	17	100 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Kariérový koučink	14	82,35 %	3	17,65 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %

Zdroj: Vlastní průzkum

Tabulka 3: Hodnocení výkladu lektorů v jednotlivých výukových blocích

Srozumitelnost výkladu v bloku	zcela		z větší části		z poloviny		jen z části		vůbec	
	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost
Kariérové poradenství	17	100 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Metody kariérového poradenství	17	100 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Kariérový koučink	15	88,24 %	2	11,76 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %

Zdroj: Vlastní průzkum

Tabulka 4: Hodnocení předání praktických dovedností ze strany lektorů

Praktické dovednosti v bloku	zcela		z větší části		z poloviny		jen z části		vůbec	
	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost
Kariérové poradenství	16	94,12 %	1	5,88 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Metody kariérového poradenství	16	94,12 %	1	5,88 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Kariérový koučink	16	94,12 %	1	5,88 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %

Zdroj: Vlastní průzkum

Tabulka 5: Hodnocení odborných kompetencí lektorů

Kompetence lektorů v bloku	zcela		z větší části		z poloviny		jen z části		zcela	
	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost
Kariérové poradenství	16	94,12 %	1	5,88 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Metody kariérového poradenství	17	100,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Kariérový koučink	17	100,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %

Zdroj: Vlastní průzkum

V uzavřených otázkách volili respondenti převážně otázky vyjadřující naprostou spokojenost nebo převažujíc spokojenost, ať už vyjadřovali splnění předchozích očekávání od kurzu nebo odborné kompetence zapojených lektorů, zahrnující tempo výuky, srozumitelnost výkladu, schopnost předávat odborné kompetence. Na tomto místě je vhodné uvést, že se na výuce v jednotlivých blocích podíleli celkem tři lektoři, jejich činnost se však v dílčích blocích prolínala, nelze tedy jednoznačně říct, že se hodnocení jednoho bloku váže na osobu jednoho lektora.

Odpovědi na otevřenou otázku

Poslední otázka v dotazníku vybízela respondenty k zhodnocení kurzu vlastními slovy, o převažující spokojenosti účastníků hovoří také chuť napsat vlastní vyjádření ke kurzu, zahrnující i konkrétní vyjádření. Na otevřenou otázku odpovědělo 11 ze 17 zúčastněných, což představuje 64,71 %. Formulace odpovědí byly následující:

- Výukové bloky byly velmi přínosné, každé setkání mi přineslo něco nového.
- Tento kurz považuji za nejlepší, který jsem v rámci studia výchovného poradenství absolvovala. Pro práci se středoškoláky jsou pro mě velkým přínosem všechny materiály, se kterými jsme pracovali.
- Kariérní koučink byl velmi zajímavý, ale bylo by asi zapotřebí věnovat této tematice více času a zařadit více procvičování, příp. z důvodu menší časové dotace zařazení cvičení prováděných nejdříve lektorkou. Ovšem k určitému snížení času došlo na přání účastnic kurzu, které jeden pátek potřebovaly skončit dříve.
- Ráda se zúčastním dalších seminářů, které budou v budoucnu vypsány.
- V současné době bohužel nemám možnost všechny poznatky aplikovat do praxe, ale věřím, že v budoucnu je zcela využiji. Poznatky považuji za přínosné, odborné a zajímavé. Děkuji.
- Nemám žádné připomínky. Přišlo mi to zajímavé a využitelné.
- Kariérní poradenství – zajímavé, odborné.

- Metody kariérního poradenství – bez připomínek, naprosto vyhovující.
- Kariérní koučink – časově velmi náročné, přidat časovou dotaci.
- Kariérní koučink – uvítala bych větší časovou dotaci.
- Oceňuji materiály, které jsme dostali, a které můžeme využít ve své praxi.

Evaluace kurzu ze strany lektorů

K zhodnocení průběhu obou běhů kurzu provedli také lektoři zapojení do přípravy a realizace. Vycházeli z reflexe vlastní praxe v průběhu přímé výuky i individuálních konzultací. Evaluace ze strany lektorů se opírala o vyjádření k následujícím okruhům: aktivita účastníků, jejich zapojení v nabízených aktivitách, využití časové dotace pro jednotlivé bloky, obsahové pokrytí témat, potřeba doplnění nebo změn v programu. Lektoři pojali reflexi své práce poměrně různorodě, sledovaným okruhům však věnovali pozornost.

Aktivita účastníků kurzu byla shodně hodnocena velmi kladně. Vzhledem k tomu, že forma výuky stavěla převážně na sebezkušenosti účastníků, kurz by jinak ani nešel realizovat. Předpoklad nutnosti aktivního zapojení účastníků vycházel zejména z potřeby co nejvíce rozvinou praktické kompetence pedagogů v oblasti kariérního poradenství, tak aby je byli schopni ihned transformovat do své praxe.

Využití časové dotace pro jednotlivé bloky bylo hodnoceno spíše různě. Zatímco v blocích kariérové poradenství a metody kariérového poradenství se lektoři vyjadřovali pro dostatečné časové pokrytí, v bloku věnovaném kariérovému koučinku se lektorka cítila (zejména v prvním běhu) v časovém tlaku. Bylo to způsobeno zejména novostí tématu pro zúčastněné a snahou o přinesení co nejvíce příkladů praxe.

Obsahové pokrytí tématu dle hodnocení lektorů (vycházejících ze zpětné vazby účastníků) naplňovalo vymezení kurzu dostatečně. Do bloku kariérové poradenství byla v druhém běhu zařazena krátká informace o systému kariérového poradenství, jak je ošetřen v gesci MŠMT. Z bloku kariérový koučink byly v druhém běhu dvě techniky kariérového koučování, které dle vyjádření účastníků v prostředí středního školství mohou být využívány vzácně, získaný čas pak byl věnován k nácviku koučovacích rozhovorů.

Potřeba doplnění a změn v programu – k této se lektoři vyjadřovali v tom smyslu, že realizované změny k náplni kurzu považují spíše za dílčí, pokud k nim v jednotlivých bězích kurzu došlo, reagovaly na dotazy vycházející ze strany účastníků, jejichž individuální zkušenosti i znalosti v oblasti kariérového poradenství se poměrně lišily.

V evaluaci ze strany lektorů také zaznívala větší spokojenost s prací v kurzu podzimního běhu, který byl početnější (11 účastníků), diskuse v něm pak byla různorodější, svižnější a zúčastnění měli více příležitostí vést nácviky rozhovorů či používání metod s různými osobami, než tomu bylo v jarním kurzu (6 účastníků).

Závěr

Kurz Kariérové poradenství na středních školách byl jedním z aktivit projektu Rozvoj kariérového poradenství na středních školách Jihomoravského kraje. Dalšími aktivitami v projektu bylo zajištění profesní diagnostiky žáků středních škol, realizace workshopů rozvíjejících kompetence žáků potřebné pro vstup na trh práce, prezentace služeb poradenských center brněnských vysokých škol, vytvoření příručky o kariérovém poradenství pro pedagogy středních škol a v neposlední řadě také informační semináře pro pedagogy.

V průběhu projektu byl kurz akreditován v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, byla připravena jeho obsahová náplň, zpracovány studijní materiály pro účastníky, kurz byl realizován ve dvou bězích a proběhla jeho evaluace ze strany účastníků i lektorů. Potud byly výstupy přislíbené v projektu splněny. Také hodnocení zapojených osob vyznívá veskrze kladně.

Negativní stránkou realizované aktivity je bohužel nižší účast z řad pedagogů středních škol, než bylo původně předpokládáno. Kapacita kurzu by mohla být téměř dvojnásobná, při zachování záměru, aby v něm bylo co nejvíce využito interaktivních vzdělávacích metod a sebezkušenosti účastníků. Nižší naplněnost vzdělávacích aktivit pro pedagogy je v současnosti častěji diskutována, její příčiny můžeme hledat v nabídce vzdělávacích aktivit aktuálně převažující nad poptávkou ze strany pedagogů, dále také pravděpodobně nejistou situací spojenou se snahami reorganizovat systém středních škol. Tyto se mohou negativně promítat do zájmu stávajících pedagogů na zvyšování vlastní kvalifikace. Obecně je také diskutována menší ochota ze stran vedení škol uvolňovat pedagogy z vyučování a s tím spojená otázka, kdy je optimální vzdělávací aktivity realizovat (víkendy, prázdniny), případně je jako vhodnější řešení volena distanční forma vzdělávání. Realizátoři kurzu se však kloní k názoru, že efekt přímé zkušenosti s aktivitami spadajícími do náplně kariérového poradce je nenahraditelný, sebezkušenost se kladně odráží v motivaci pedagogů používat nástroje, se kterými byli v kurzu obeznámeni, a představuje jeden z hlavních prostředků zpřístupnění kariérového poradenství žákům středních škol.

Literatura

ČIHOUNKOVÁ, J.: *Analýza potřeb středních škol v oblasti spolupráce s vysokoškolskými poradenskými centry. Závěrečná zpráva.* [on-line]. [cit. 2012-07-12] http://www.icv.mendelu.cz/dok_server/slozka.pl?id=32527;download=71903

FREIBERGOVÁ, Z.: *Současné výzkumy zaměřené na kariérové poradenství*. In. *Kariérové poradenství v České republice. Zpráva o stavu v roce 2010*. Praha: Euroguidance, 2011. S. 70 – 87. ISBN: 978-80-87335-29-1.

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ: Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR: souhrnná zpráva. [on-

line]. Praha: NÚOV, 2003, [cit. 2012-25-04]. Dostupné z WWW: http://vzdelavani.unas.cz/zprava.pdf

VENDEL, Š.: *Kariérní poradenství*. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN: 978-80-247-1731-9.

Rozvoj kariérového poradenství na středních školách Jihomoravského kraje. [cit. 2012-07-12] http://www.rkp-jmk.cz/

Příspěvek vznikl s použitím výstupů projektu Rozvoj kariérového poradenství na středních školách Jihomoravského kraje. Reg. číslo: CZ.1.07/1.1.02/03.0015

evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Možnosti prevence závislostního chování na Masarykově univerzitě
Possibilities of prevention of addictive behaviour at the Masaryk University

Petr Kachlík[22]

Abstrakt

Výzkumná studie analyzovala aktivity a úroveň protidrogové prevence na Masarykově univerzitě. Dotazníkem bylo osloveno téměř 2200 prezenčních studentů. Více než pětina se na Univerzitě setkala s prevencí závislostí ve výuce, řídce na kolejích, vzdělávacích a zájmových akcích. K preventivnímu působení se využívají zejména monologicky vedené přednášky, schází zpětná vazba, pestrost nabídky a aktivní zapojení do projektů. Prevence na Univerzitě je zaměřena zejména na legální drogy, chybí návaznost, komplexnost, systematičnost a protidrogové poradenství. Téměř dvě třetiny oslovených považují univerzitní prevenci závislostí za užitečnou, desetina za nejasně vymezenou, ev. ztracený čas. Více než 90 % vzorku by si přálo vyhradit prevenci dostatek prostoru, rozšířit a zkvalitnit její realizaci.

Klíčová slova

Dotazník, prevence, student, studie, univerzita, závislostní chování, zdraví

Abstract

The research study has analyzed the level of activity and drug prevention at the Masaryk University. The questionnaires asked almost 2200 full-time students. More than a fifth of the University students met the prevention of addiction within prevention lectures, sparsely at the college or educational and special social events. Lectures in the form of monologues have been the most used forms of prevention given to students, feedback and diversity of supply and active involvement in projects have been the missing points. Prevention at the University is focused on legal drugs but it lacks continuity, comprehensiveness, systematic and anti-drug counselling. Almost two thirds of respondents consider the prevention offered by University to be a useful form of preventive strategies, one tenth defines it as vague, possibly lost time. More than ninety percent of the sample would like to give enough space to prevention, extend it and improve its implementation.

[22] doc. 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

Key words

Questionnaire, prevention, student, study, university, addictive behaviour, health

Věk vysokoškolských studentů se nejčastěji pohybuje mezi 18-25 lety. Toto období je spojeno se zkoumáním vlastních limitů a identity, především v oblasti profesní a partnerských vztahů. Po přijetí na vysokou školu a započetí studia se mladí lidé většinou dostávají z přímého vlivu rodičů, nejsou ještě začleněni do vazeb vlastní rodiny a zaměstnání, disponují zvýšeným syndromem osobní imunity a sebevědomím, takže si nemusejí uvědomit negativní následky vlastního počínání. Experimenty s návykovými látkami jsou v tomto období obecně tolerovány, proto je nesnadné odlišit jedince, pro něž jde o přechodnou záležitost, od těch, kteří v nich budou pokračovat a u nichž se vyvine škodlivé užívání v dospělosti. (Arnett, 2000; Arnett, 2005)

K zátěžovým momentům studia na vysoké škole náleží problémy s adaptací na jiný životní stereotyp, jenž klade vysoké nároky na samostatnost, zodpovědnost, účelné plánování a využívání času, schopnost koncentrace i relaxace mladého člověka. Po absolutoriu si mladí odborníci hledají práci a stále více jejich potenciálních zaměstnavatelů přihlíží kromě kvality dosaženého vzdělání a osobnostních charakteristik i k možným problémům uchazečů s návykovými látkami, a to včetně alkoholu a tabáku. (Kachlík a Havelková in Řehulka et al., 2008; Vondráčková et al., 2009)

Někteří slovenští autoři (např. Kolibáš et al., 2003; Novotný a Kolibáš, 2004) od 90. let 20. stol. varovně poukazovali na fakt, že lze pozorovat silné rozpory mezi faktografickými znalostmi vysokoškoláků o omamných a psychotropních látkách a mezi jejich postoji ke drogovým experimentům (týkalo se zejména konopí, halucinogenů, extáze, tlumivých léků) včetně tzv. látek legálních (alkoholu a nikotinu).

Prevence závislostního chování u vysokoškolských studentů patří k důležitým momentům, které mohou pomoci při rozhodování, zda zvolit experimenty s návykovými látkami, nebo bezdrogový životní styl. Prevence, především primární, má posilovat komplexní chápání zdraví jako hodnoty, o niž je třeba se starat, holistický pohled na zdraví, nutnost jeho ochrany a posilování. Bohužel, preventivní působení na Univerzitě není pravidlem na všech fakultách, chybí jeho systematičnost, atraktivita a důslednost. Aby bylo možné objektivizovat názory a potřeby vysokoškolských studentů, bylo na jejich vzorku realizováno výzkumné šetření. (Kachlík a Havelková in Řehulka et al., 2008)

Cíl

Hlavním výzkumným problémem bylo zmapování a analýza názorů, zkušeností a postojů prezenčních studentů na preventivní aktivity na Masarykově univerzitě, na jejich nabídku a úroveň. K dalším vytyčeným úkolům patřilo sestavení originálního

dotazníku, určeného k deskripci volnočasových a preventivních aktivit na MU i mimo ni, zaměřeného též na zkušenosti a potřeby studentů v oblasti prevence sociálních patologií s důrazem na závislostní chování. Za další cíl lze považovat posílení realizace preventivních aktivit na fakultách. (Kachlík a Havelková in Řehulka et al., 2008)

Materiál a metody

Získávání informací proběhlo anonymně pomocí dotazníku, který obsahoval základní identifikátory (věk, pohlaví, fakulta, ročník studia) a 21 otázek, z toho 16 s uzavřenou, a 5 s polouzavřenou volbou odpovědí. Otázky byly cíleny na dosavadní zkušenosti respondentů s primární prevencí závislostí, na její systematičnost a nabídku, typy preventivních aktivit a jejich subjektivní hodnocení, potřeby a přání studentů. Elektronická verze dotazníku byla transformována do podoby interaktivní grafiky a umístěna na veřejně přístupné webové adrese. Účast ve studii byla dobrovolná, o výzkumu bylo uvědomeno vedení Univerzity, které jej na poradě schválilo. Studenti byli osloveni pomocí zvýrazněného sdělení v Informačním systému MU. Nábor respondentů byl prováděn pomocí metody „nabalující se sněhové koule“ (Rada EU, 2003).

Předmětem výzkumu se stal vzorek posluchačů všech 9 fakult Masarykovy univerzity. Celkem šlo o 2176 respondentů - prezenčních studentů, z toho 592 mužů (27,2 %) a 1584 žen (72,8 %). Průměrný věk respondentů v celém souboru činil 21,6 roku, SD 2,8 roku. V souboru byli nejvíce zastoupeni respondenti z filosofické (23,5 %), pedagogické (21,3 %) a přírodovědecké fakulty (15,4 %), podíl posluchačů z jiných fakult se pohyboval okolo 10 % a méně. Nejvíce oslovených studentů pocházelo z prvního ročníku (45,6 %), následovaly druhý a třetí, oba s četností 16,2 %.

Údaje byly elektronicky zaznamenány a následně statisticky vyhodnoceny počítačovými programy EpiInfo, v. 6en (Dean et al., 1994) a Statistica for Windows 7cz (StatSoft, Inc., 2004). Statistické významnosti rozdílů mezi skupinami byly ověřovány pomocí statistických testů x^2, Fisher exact, Kruskal-Wallis (Hendl, 2004; Spousta, 2009).

Výsledky a diskuse

Setkání respondentů s aktivitami prevence závislostí na Masarykově univerzitě

Pouze 24 % celého souboru se setkalo během svého studia na Univerzitě s primární prevencí závislostí (Tab. 1), u mužů šlo o 14 %, u žen o 27 % odpovídajících ($p<0,001$, x^2). Při hodnocení odpovědí dle fakult (Tab. 2) byly zaznamenány značné rozdíly. Prakticky nikdo ze vzorku nezmínil setkání s prevencí závislostí na vysoké škole v případě fakulty sociálních (SOC) a sportovních (SPO) studií, s prevencí na Univerzitě se setkalo 13 % oslovených na právnické fakultě (PRA), 11 % na fakultě ekonomicko-správní (ESP), z dalších fakult 12 % na filosofické (FIL), 27 % na lékařské (LEK), 24 % na přírodovědecké (PRI), 52 % na pedagogické (PED) a 50 % na fakultě informatiky (INF).

Ve výuce se s prevencí závislostí na Univerzitě setkala pětina vzorku prezenčních studentů, při dělení dle pohlaví 8 % mužů a 24 % žen ($p<0{,}001$, x^2). Preventivní aktivity na kolejích zaznamenala sotva 2 % souboru, ženy poněkud více, v rámci vzdělávacích akcí pořádaných Univerzitou necelé 1 % z celého vzorku, prakticky šlo jen o muže. Jiné akce v režii Masarykovy univerzity zmínila necelá 2 % souboru, zde prakticky pouze ženy. Ve výuce se studenti s prevencí závislostí nejčastěji setkávají na pedagogické (48 %), přírodovědecké (19 %) a lékařské fakultě (18 %), rovněž na fakultě informatiky (25 %), méně jinde. Kolejní preventivní akce byly uvedeny pouze řídce, obdobně jiné akce vzdělávacího, uměleckého a sportovního zaměření pořádané Univerzitou.

Tabulka 1: Možnosti setkání respondentů s prevencí závislostí v rámci Masarykovy univerzity, situace v celém souboru a při třídění dle pohlaví, uvedeny pozitivní odpovědi

Odpověď / Skupina	**Všichni (%) n=2176**	**Muži (%) n=592**	**Ženy (%) n=1584**
Ve výuce	19,9	8,1	24,2
Na kolejích	1,5	2,7	1,0
Na vzdělávacích akcích pořádaných MU	0,7	2,7	0,0
Na jiných akcích pořádaných MU	1,5	0,0	2,0

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 2: Možnosti setkání respondentů s prevencí závislostí v rámci Masarykovy univerzity, třídění dle fakult, uvedeny pozitivní odpovědi

Odpověď / Fakulta	**ESP (%) n=144**	**FIL (%) n=512**	**INF (%) n=64**	**LEK (%) n=176**	**PED (%) n=464**	**PRA (%) n=240**	**PRI (%) n=336**	**SOC (%) n=208**	**SPO (%) n=32**
Ve výuce	11,1	12,5	25,0	18,2	48,3	6,7	19,0	0,0	0,0
Na kolejích	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	4,8	0,0	0,0
Na vzdělávacích akcích MU	0,0	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Na jiných akcích MU	0,0	0,0	0,0	9,1	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0

Zdroj: Vlastní výzkum

Charakteristika preventivních aktivit na Masarykově univerzitě

Z pozitivních odpovědí vzorku všech respondentů vyplynulo, že 12 % souboru se s prevencí na Masarykově univerzitě setkalo na monologicky vedených přednáškách, téměř 4 % na přednáškách s diskusí, necelé 1 % na besedách s odborníky a při návštěvách v léčebných zařízeních pro závislé. Přibližně 2 % všech respondentů se účastnila mimoškolních preventivních programů, necelé 1 % různých uměleckých aktivit. Na fakultách jsou využívány zejména prosté přednášky (bez zpětné vazby), což uvedli především studenti pedagogické a lékařské fakulty, méně často i filosofické a přírodovědecké fakulty. Přednášky s diskusí byly zmíněny z řad posluchačů fakulty pedagogické, právnické a informatiky. Sporadicky byly označeny i jiné typy aktivit, např. beseda s odborníkem, návštěva léčebného zařízení, zapojení do mimoškolního preventivního programu, umělecká činnost.

Podle 84 % celého souboru (89 % u mužů, 82 % u žen, $p<0,001$, x^2) se preventivní aktivity na Univerzitě týkaly pouze problematiky alkoholu a tabáku. Prevenci závislostí na zakázaných substancích vyzdvihla téměř 2 % respondentů (2,7 % mužů, 1,0 % žen, $p<0,01$, x^2), nikdo neuvedl, že šlo o předcházení závislostem na tzv. virtuálních drogách. Zmínku o komplexnějším podání univerzitní prevence (závislost na alkoholu, tabáku a zakázaných látkách) podalo více než 5 % dotazovaných. Přibližně desetina všech oslovených (téměř 3 % mužů a více než 12 % žen, $p<0,001$, x^2) odpověděla, že prevence na Univerzitě byla zaměřena na všechny typy závislostí, tedy na substancích, virtuálních drogách a dalších druzích chování s návykovými rysy. Podle mínění většiny respondentů z jednotlivých fakult se preventivní aktivity na Univerzitě týkají zvláště alkoholu a tabáku, méně jiných návykových látek a činností. Za komplexnější považuje prevenci část oslovených studentů fakulty pedagogické (52 %), informatiky (25 %), právnické (13 %), lékařské (9 %) a filosofické (3 %).

Za systematické považuje univerzitní preventivní aktivity jen okolo 3 % celého vzorku, zbytek zastává názor, že jde o ojedinělé snahy. Pouze respondenti z pedagogické fakulty (14 %) uvedli, že se na Univerzitě setkali se systematickými preventivními aktivitami.

Podle odpovědí více než desetiny respondentů z celého souboru byla na univerzitní úrovni zmiňována problematika poruch příjmu potravy (mentální anorexie a bulimie). S touto tematikou přišli do styku respondenti na fakultě filosofické (6 %), lékařské (18 %) a pedagogické (38 %).

Téměř 56 % celého souboru považuje univerzitní prevenci závislostí za cílenou a užitečnou. Okolo 4 % všech respondentů hodnotí prevenci na Univerzitě jako necílenou, ale přesto užitečnou, ženy častěji (bez signifikance), třetina souboru nemá vyhraněný názor. Více než 7 % všech dotazovaných (2,7 % mužů a 9,1 % žen, $p<0,001$, x^2) kritizuje fakt, že prevence byla nejasně zaměřená a téměř bez užitku, více než 2 % všech respondentů (5,4 % mužů, 1,0 % žen, $p<0,001$, x^2) ji popisuje jako naprosto ztracený čas. Přibližně polovina respondentů z jednotlivých fakult považuje prevenci na Univerzitě za cílenou a užitečnou, existuje však i relativně vysoká četnost těch, kteří nedovedou zaujmout stanovisko. Obecně si na nízkou užitečnost a cílenost prevence stěžují studenti filosofické (3 %), lékařské (18 %), pedagogické (17 %) a přírodovědecké (10 %) fakulty. Část posluchačů právnické (7 %) a přírodovědecké fakulty (10 %) dokonce hodnotí prevenci na Univerzitě jako naprosto ztracený čas.

Téměř 92 % respondentů si myslí, že primární prevenci závislostí na Univerzitě není věnován dostatek času. Ženy jsou kritičtější než muži ($p<0,001$, x^2). Při třídění odpovědí respondentů dle fakult převažuje názor, že primární prevenci závislostí není během jejich vysokoškolského studia věnován dostatek času.

Pokud jde o názor respondentů na dostatečnou pestrost nabídky aktivit primární prevence závislostí na Masarykově univerzitě, více než 90 % z nich si myslí, že nabídka není dostatečně pestrá. Ženy jsou opět kritičtější než muži ($p<0,001$, x^2). Při třídění

odpovědí respondentů dle fakult opět převažuje názor o nedostatečné pestrosti nabídky prevence.

Při hodnocení pozitivních odpovědí studentů se ukázalo, že pětina celého souboru (sedmina mužů a čtvrtina žen, $p<0,001$, x^2) by stála o zavedení či častější využívání výkladu s diskusí v rámci výuky. Besedu s odborníkem z praxe by uvítala polovina všech dotazovaných (35 % mužů, 57 % žen, $p<0,001$, x^2), podobně besedu s bývalým uživatelem drog (43 % mužů, 55 % žen, $p<0,001$, x^2). Návštěvu externího preventivního či léčebného zařízení by si přálo zařadit 46 % osloveného vzorku (čtvrtina mužů a polovina žen, $p<0,001$, x^2). Přibližně třetina souboru by podpořila či posílila spolupráci posluchačů na preventivním projektu (grantu). Třetina celého vzorku (čtvrtina mužů, třetina žen, $p<0,05$, x^2) by posílila či zavedla různé preventivní aktivity na vysokoškolských kolejích, třetina všech respondentů (pětina mužů, třetina žen, $p<0,001$, x^2) akce mimokolejní (např. vzdělávací, umělecké, sportovní, apod.).

Pouze 3 % všech oslovených někdy využila služeb Poradenského centra Univerzity. Prakticky šlo pouze o ženy, z nichž 2 % navštívila Centrum jednou, 2 % opakovaně, studovaly na filosofické a právnické fakultě.

Třetina všech respondentů (více než polovina mužů a čtvrtina žen, $p<0,001$, x^2) by souhlasila s rozšířením poradenských služeb pro studenty Univerzity o problematiku závislostí. Zbytek oslovených nepovažuje toto téma za aktuální. Frekvence odpovědí na tuto otázku při třídění podle fakult kolísá. Rozšíření stávajících poradenských služeb o řešení problémů s drogami a návykovým chováním by uvítala desetina respondentů z lékařské fakulty, čtvrtina z fakulty filosofické, informatiky a sociálních studií, třetina z právnické, 40 % z pedagogické a přírodovědecké fakulty, polovina z fakulty ekonomicko-správní a sportovních studií. V případě, že by respondenti potřebovali využít protidrogového poradenství, mohli by volit z několika možností. Třetina z nich (19 % mužů, 36 % žen, $p<0,001$, x^2) by ztotožnila poradenství při závislostech s objektem stávajícího Poradenského centra Univerzity, sedmina (8 % mužů, 16 % žen, $p<0,001$, x^2) by poradenství raději umístila v objektu některé z vysokoškolských kolejí Masarykovy univerzity. Čtvrtina všech dotazovaných (19 % mužů, 27 % žen, $p<0,001$, x^2) by uvítala návštěvu poradenství v objektech některé z fakult Univerzity, třetina souboru (54 % mužů, 20 % žen, $p<0,001$, x^2) pak zcela externě mimo dosah Univerzity.

Diskuse

Zkušenosti vysokoškolských studentů s primární prevencí závislostí a s jejím uplatňováním v univerzitním životě jsou ve větších vzorcích analyzovány jen zřídka, a to zvláště na humanitně zaměřených fakultách. Častější zmínky o způsobech aplikace prevence v univerzitním prostředí pocházejí ze zahraničí. Z českých zdrojů je třeba mj. zmínit práce Csémyho et al. (2004) a metaanalýzu vysokoškolského prostředí realizovanou Vondráčkovou et al. (2009) a zaměřenou na substanční i nesubstanční závislosti a možnosti jejich prevence.

Efektivní programy prevence závislostí by měly obsahovat odborně prezentované informace, zvl. o dlouhodobých negativních účincích drog, posilování přiměřeného sebeocenění a příležitostí pro realizaci životních cílů, přípravu mladých lidí na zvládání konfliktů, tlaku vrstevníků, rozvoj sociálních dovedností a umění odmítat drogy. (Nešpor a Csémy, 1996) V ČR dosud nebyla věnována dostatečná pozornost vytvoření intervencí na tak specifickou cílovou skupinu, jakou jsou studenti vysokých škol se škodlivým užíváním návykových látek nebo virtuálních drog (Vondráčková et al., 2009).

Hrubá již více než 10 let úspěšně realizuje komplexní preventivní protikuřácký program zaměřený na studenty medicíny. Během studia dochází k vytváření pozitivního modelu lékaře-nekuřáka, studenti jsou školeni, jak oslovovat a přesvědčovat své budoucí pacienty, aby úspěšně zvládli kuřácký problém. Navržený model se ujal a byl s úspěchem aplikován na MU, ale též na jiných vysokých školách v ČR. (Hrubá a Kachlík, 1998) Kurz zaměřený na ovlivnění postojů a názorů u kouřících studentů medicíny byl také zaveden na Lékařské fakultě UK v Praze (Králíková et al., 1995)

Prevence závislostí byla probírána též ve výuce budoucích pedagogů a zakotvena ve studijních materiálech. Z rozhovorů se studenty MU vyplynulo, že se u současného modelu poradenství obávají ztráty anonymity a nedostatku soukromí. Ochotněji by akceptovali protidrogové poradenství na kolejích, největší ohlas získala myšlenka poradenského centra zcela mimo objekty Univerzity. (Kachlík a Šimůnek, 1995; Kachlík a Šimůnek, 1998)

Na Pedagogické fakultě MU byla sestavena a realizována koncepce výchovy ke zdraví ve vysokoškolském prostředí, která je zakotvena v působení jednotlivých pracovišť na studenty. Problematika se dotýká rovněž závislostí a jejich prevence. Fakulta každoročně organizuje pracovní semináře určené pro zástupce pedagogických fakult vysokých škol v ČR, které jsou určené k výměně poznatků a zkušeností z oboru Výchova ke zdraví. (Mužík a Mužíková in Řehulka, 2003)

Vondráčková et al. (2009) informují, že v r. 2008 vznikla v Centru adiktologie Psychiatrické kliniky 1. LF UK v Praze Adiktologická ambulance, která nabízí psychologické poradenství pro studenty a zaměstnance vysokých škol a jejich rodinné příslušníky, jejichž zdravotní stav a sociální situace jsou aktuálně či výhledově ohroženy závislostmi. Součástí ambulance je též on-line internetová poradna.

V USA byly porovnávány 3 přístupy k protialkoholní výchově: program zaměřený na poznání rizik, program soustředěný na správné rozhodnutí a program cílený na objasnění životních hodnot. Nejlépe byl přijímán a nejvíce zvyšoval znalosti program zaměřený na poznání rizik, jako nejméně efektivní se jevily strategie cílené na hodnotový žebříček, což se potvrdilo též při hodnocení dopadu na současnou a očekávanou spotřebu alkoholu u respondentů. (Goodstadt a Sheppard, 1983)

Program, počítající se zapojením amerických vysokých škol do prevence problémů působených alkoholem, zkoumal účinnost kampaně uskutečněné pomocí reklamní pošty. Sledovala se ochota studentů podílet se, získat znalosti, snížit konzumaci alkoholu

a výskyt řízení v opilosti. Průzkum ukázal, že 93 % osloveného vzorku poštu četlo, jejich znalosti se zlepšily, avšak jejich chování se nezměnilo. (McCarty et al., 1983)

Ústav preventivního lékařství Jihokalifornské univerzity publikoval 6 bodů důležitých v oblasti výzkumu a protidrogové prevence. Šlo o: společné snížení nabídky a poptávky, volbu strategií prevence, které zasáhnou populační skupiny s vysokým rizikem, komplexní nebo rozšířenou prevenci, která v několika liniích a obdobích osloví cílovou populaci, přenos nových technologií, rozvoj výzkumu preventivních metod a využití styčných ploch základního výzkumu se sociálními vědními disciplínami. (Pentz, 1994)

Univerzitní studenti, zvláště ti, již intenzivně pijí alkohol, mají sklon nadhodnocovat frekvenci výskytu konzumace mezi svými vrstevníky. Autoregulační model předpovídá, že zpětná vazba informující o skutečném výskytu nežádoucí odchylky od normativního standardu může být důvodem korekce chování k akceptovaným normám. Model byl využit ve studii 568 amerických vysokoškolských studentů University of New Mexico, Albuquerque, z nichž 64 byli identifikováni jako silní pijáci a byla jim nabídnuta příležitost podílet se na studii o alkoholismu. Zhruba třetina studentů (26) účast přijala. Ukázalo se, že jednoduchá intervence se zpětnou vazbou, nevyžadující osobní kontakt, může představovat účinnou strategii pro snížení rizikového pití. (Agostinelli et al., 1995)

Univerzity v USA se brání růstu konzumace návykových látek mezi svými studenty mimo vlastních preventivních programů také realizací tzv. „čistého“ (substance-free nebo alcohol-free) bydlení v kampusech. Absolutně znemožnit dostupnost drog není prakticky proveditelné, ale tento způsob bydlení vede ke snižování problémů, spojených s konzumací drog. (Wechsler et al., 2001a; Wechsler et al., 2001b; Novotný a Kolibáš, 2004)

Orosová a Schnitzerová (1997) referovaly o komunikativním výcvikovém programu prevence závislostí pro studenty Pedagogické fakulty UPJŠ v Košicích. V připravenosti studentů na protidrogové aktivity hrály podstatnou roli jejich dosavadní zkušenosti s návykovými látkami, postoje k nim a akceptace programů primární prevence závislostí. U studentů byly zaznamenány závažné rozdíly mezi názory na jednotlivé oblasti preventivní práce a mezi hodnocením vlastní připravenosti na práci se žáky, proto je klíčové začlenění informací a dovedností z oblasti prevence závislostí do pregraduální výuky.

Na Lékařské fakultě UPJŠ v Košicích integrují v rámci výuky mediků prvky výchovy ke zdravému životnímu stylu. Kromě zdravé výživy, vhodné pohybové aktivity a duševní hygieny se zaměřují rovněž na prevenci nadměrné konzumace alkoholu, kouření tabáku a užívání nelegálních návykových látek, spolupracují s českými i zahraničními odbornými pracovišti. (Avdičová et al., 2007; Kimáková, 2008; Kimáková, 2009)

V USA se zaměřili na tvorbu intervenčních programů pro studenty se škodlivým užíváním alkoholu, poněvadž tento způsob chování je na amerických univerzitách závažným zdravotním problémem (Oswalt et al., 2007). Existují však i intervenční programy cílené na uživatele tabáku a virtuální drogy (Prokhorov et al., 2007). NIAAA

([on-line], 2002) připomíná, že efektivní intervence by měla zasahovat tři různé úrovně: individuálního studenta, který má potíže s užíváním návykové látky, studenty jako skupinu a celé univerzitní prostředí.

Při hodnocení účinnosti intervencí pro studenty vysokých škol se ukázalo, že vlastní délka intervence nemá vliv na účinnost programu a že nejefektivnější jsou programy, které nabízejí též možnost osvojení si nových dovedností souvisejících zejména s kontrolou užívání oproti programům orientovaným jen na zvyšování znalostí. (Walters et al., 2000)

V rámci působení na individuální úrovni jsou s úspěchem nejčastěji využívány krátké motivační intervence s prvky nácviku kognitivně behaviorálních dovedností (srov. Borsari a Carey, 2000; Baer, et al., 2001). K efektům těchto programů patří omezení množství a frekvence konzumace návykové látky, zvýšení vnímání rizika a snížení negativních následků spojených s užíváním. (Oswalt et al., 2007; Borsari a Carey, 2000)

Rozvoj moderních technologií (zejména interaktivních webových stránek, e-mailu) otevřel v rámci intervencí nové možnosti k získání zpětné vazby od studentů. Účinnost této formy byla několikrát potvrzena v případě alkoholu (Walters et al., 2000; Walters et al., 2007; Chiauzzi et al., 2005) i tabáku (Prokhorov et al., 2007). Dále bylo zjištěno, že většina studentů preferuje oproti individuálnímu nebo skupinovému poradenství intervence v podobě neasistované metody zaměřené pouze na uživatele nebo metody s minimálním kontaktem (Walters et al., 2007).

Obecného zlepšení znalostí studentů lze dosáhnout mediálními kampaněmi o užívání alkoholu nebo zřizováním webových stránek (NIAAA [on-line], 2002). Pouhé zvýšení informovanosti a orientace na změnu hodnot mají jen slabý účinek v porovnání s programy zaměřenými na změnu postojů a zlepšení určitých dovedností. (Nešpor a Csémy, 1996; Chiauzzi et al., 2005)

Intervence zaměřené na univerzitní prostředí a okolí mají nejčastěji podobu zákazu užívání návykových látek včetně alkoholických nápojů a tabákových výrobků na vysokoškolských kolejích a vyhlášení akademické půdy bezdrogovou (substance-free) zónou. K dalším aktivitám je možno zařadit vzdělávací programy pro personál kolejí a univerzity s cílem naučit jej rozpoznat škodlivé uživatele návykových látek (zejm. alkoholu) mezi studenty (Walters et al.; 2000, NIAAA [on-line], 2002; Wechsler et al., 2001b).

Závěr

Více než pětina dotazovaného vzorku se na MU setkala s prevencí závislostí, s nejvyššími četnostmi pozitivních odpovědí na fakultě pedagogické, informatiky, lékařské a přírodovědecké. Obdobně se pětina oslovených setkala s prevencí na MU v rámci výuky. Podstatně nižší četnosti vykazovaly možnosti kontaktu s prevencí na kolejích a na různých vzdělávacích a zájmových akcích pořádaných Univerzitou. Podle názoru

respondentů jsou k preventivnímu působení na studenty využívány zejména monologicky vedené přednášky, řídce přednášky s diskusí a zapojení do externích preventivních programů, další možnosti (besedy s odborníky, návštěvy v léčebných zařízeních pro závislé a účast na uměleckých a sportovních akcích) byly zmíněny jen sporadicky.

Univerzitní preventivní aktivity se podle 80 % studentů týkaly především problematiky alkoholismu a tabakismu, pouze desetina vzorku byla oslovena komplexně pojatou prevencí závislostí, zejména na humanitně zaměřených fakultách, jen 3 % dotazovaných uváděla, že se jednalo o systematické působení. Se zmínkami o poruchách příjmu potravy a jejich prevenci se na Univerzitě setkala desetina vzorku, jednoznačně dominovaly ženy.

Téměř dvě třetiny souboru považují univerzitní prevenci závislostí za užitečnou, i když ne vždy cílenou, třetina nedovede zaujmout stanovisko, desetina se vyslovuje kriticky (nejasné zaměření, neužitečnost, dokonce ztráta času). Podle názoru více než 90 % odpovídajících není věnován primární prevenci závislostí na MU dostatek času, obdobně respondenti vypovídají o pestrosti nabídky. Oslovení posluchači by nejvíce stáli o využívání besed s odborníky a bývalými uživateli drog, o návštěvu preventivního či léčebného zařízení zaměřeného na patologické závislosti. Třetina dotazovaných by uvítala spolupráci na preventivním projektu, aktivity na vysokoškolských kolejích i mimokolejní akce, pětina intenzivnější využívání výkladu s diskusí v rámci výuky.

Pouze 3 % vzorku přiznala jednorázovou či opakovanou návštěvu stávajícího Poradenského centra MU, prakticky šlo pouze o ženy. Třetina všech respondentů by souhlasila s rozšířením již fungujícího poradenství pro studenty o problematiku závislostí, zbytek nepovažuje téma za aktuální. Centrum protidrogového poradenství by třetina sledovaného souboru ztotožnila s objektem stávajícího Poradenského centra MU, sedmina by poradenství raději umístila v objektu některé z vysokoškolských kolejí, čtvrtina by uvítala začlenění centra do objektu některé z fakult a třetina zcela externě mimo dosah Univerzity.

Literatura

AGOSTINELLI, G., BROWN, J.M., MILLER, W.R. Effects of normative feedback on consumption among heavy drinking college students. *Journal of Drug Education*, 1995, vol. 25, no.1, pp. 31- 40.

ARNETT, J.J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, no. 5, pp. 469-480.

ARNETT, J.J. The developmental context of substance use in emerging adulthood. *Journal of Drug Issues*, 2005, vol. 5, no. 2, pp. 235-254.

AVDIČOVÁ, M. et al. *Prevencia závislostí a fajčenia tabaku*. 1. vyd. Bratislava: Gerlach Print, 2007. 144 s. ISBN 978-80-7159-164-1.

BAER, J.S., KIVLAHAN, D.R., BLUME, A.W., McKNIGHT, P., MARLATT, A.G. Brief Intervention for Heavy-Drinking College Students: 4-Year Follow-Up and Natural History. *American Journal of Public Health*, 2001, vol.91, no. 8, pp. 1310-1316.

BORSARI, B., CAREY K.B. Effects of a Brief Motivational Intervention With College Student Drinkers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2000, vol. 68, no. 4, pp. 728-733.

CSÉMY, L., HRACHOVINOVÁ, T., KRCH, D.F. Alkohol a jiné drogy ve vysokoškolské populaci: rozsah, kontakt, rizika. *Adiktologie*, 2004, roč. 4, č. 2, s. 124-135.

DEAN, A.G. et al. *The Epi Info manual: version 6.02. A word processing, database and statistics system for public health on IBM-compatible microcomputers*. 1st Ed. London: Brixton Books, 1994. 470 p. ISBN 9781873937211.

GOODSTADT, M.S, SHEPPARD, M.A. Three approaches to alcohol education. *Journal of Studies on Alcohol*, 1983, vol. 44. no. 2, pp. 362-380.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 584 s.ISBN 80-7178-820-1.

HRUBÁ, D., KACHLÍK, P. Budou v roce 2000 na Lékařské fakultě MU v Brně pouze nekouřící absolventi? *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 1998, roč. 33, č. 4, s. 211-222.

CHIAUZZI, E. et al. My Student Body: A High-Risk Drinking Prevention Web Site for College Students. *Journal of American College Health*, 2005, vol. 53, no. 6, pp. 263-268.

KACHLÍK, P., HAVELKOVÁ, M. Pohled studentů Masarykovy univerzity na prevenci patologických závislostí. In ŘEHULKA, E. et al. (eds.). *Prevence závislostí ve škole*. 1. vyd. Brno: MSD, 2008, s.13-24. ISBN 978-80-7392-077-7.

KACHLÍK, P., ŠIMŮNEK, J. Drogová scéna u brněnských studentů VŠ v letech 1993-1995. *Acta hygienica, epidemiolofica et microbiologica*, 1995, Suppl. 7, s. 44-46.

KACHLÍK, P., ŠIMŮNEK, J. Brněnští medici, návykové látky a protidrogové poradenství. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 1998, roč. 33, č. 3, s. 163-180.

KIMÁKOVÁ, T.Čo ovplyvňuje naše zdravie ? *Bedeker zdravia: sprievodca svetom zdravia*, 2008, roč. 4, č. 6, s. 120-121. ISSN 1337-2734.

KIMÁKOVÁ, T. Vzdelaní sú zdravší. *Bedeker zdravia: sprievodca svetom zdravia*, 2009, roč. 5, č. 2, s. 43. ISSN 1337-2734.

KOLIBÁŠ, E., NOVOTNÝ, V., ŠEFRÁNKOVÁ, V. Skúsenosti študentov vysokých škol s návykovými látkami-I. časť. Užívanie a vedomosti o návykových látkách. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 2003, roč. 38, č. 1, s. 17-28.

KRÁLÍKOVÁ, E., KOZÁK, J., RAMES, J., ZÁMECNÍK, L., WALLENFELS, I. Czech medical faculties and smoking. *Central European Journal of Public Health*, 1995, vol. 3, no. 2, pp. 97-99.

McCARTY, D, POORE, M., MILLS, K.C. Morrison SDirect-mail techniques and the prevention of alcohol-related problems among college students. *Journal of Studies on Alcohol*, 1983, vol. 44, no. 1, pp. 162-170.

MUŽÍK, V., MUŽÍKOVÁ, L. Teachers and Health Education. In ŘEHULKA, E. (ed.). *Teachers and Health*. 1st Ed. Brno: Pavel Křepela, 2003, pp. 23-29. ISBN 80-8669-02-5.

NATIONAL INSTITUTE ON ALCOHOL ABUSE AND ALCOHOLISM (NIAAA). *A Call to Action: Changing the Culture of Drinking at U.S. Colleges* [on-line]. 1st Ed. Bethesda: U.S. Department of Health and Human Services, 2002. 51 p. ISBN-. [cit. 2011-11-02]. Dostupné z WWW: *<http://www.collegedrinkingprevention.gov/ NIAAACollegeMaterials/ TaskForce/ TaskForce_TOC.aspx>*.

NEŠPOR, K., CSÉMY, L. *Léčba a prevence závislostí. Příručka pro prax*i. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 1996. 203 s. ISBN 80-85121-52-2.

NOVOTNÝ, V., KOLIBÁŠ, E. Skúsenosti študentov vysokých škol s návykovými látkami- II. časť. Študenti Lekárskej fakulty UK v Bratislave. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 2004, roč. 39, č. 1, s. 17-36.

OROSOVÁ, O., SCHNITZEROVÁ, E. Prevencia závislosti v pregraduálnej príprave učiteľov. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 1997, roč. 32, č. 4, s. 207-213.

OSWALT, S.B., SHUTT, M.D., ENGLISH, E., LITTLE, S.D. Did it Worked ? Examining the Impact of an Alcohol Intervention on Sanctioned College Students. *Journal of College Student Development*, 2007, vol. 48, no. 5, pp. 543-557.

PENTZ, M.A. Directions for future research in drug abuse prevention. *Preventive medicine*, 1994, vol. 23, no. 5, pp. 646-652.

PROKHOROV, A.V. et al. Computer-Assisted, Counselor-Delivered Smoking Cessation Counseling for Community College Students: Intervention Approach and Sample Characteristics. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 2007, vol. 16, no. 3, pp. 35- 62.

RADA EU. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule (Snowball Sampling)*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády ČR, 2003.108 s. ISBN 80-86734-08-0.

SPOUSTA, V. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce humanitního a sociálního zaměření.* 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. 231 s.

ISBN 978-80-7204-617-1.

STATSOFT, Inc. *STATISTICA Cz.Softwarový systém na analýzu dat, verze 7*. 2004. http://www.statsoft.cz.

VONDRÁČKOVÁ, P., VACEK, J., GROHMANNOVÁ, K. Psychoaktivní látky a závislostní chování u vysokoškoláků. Prevalence, vzorce užívání, rizika a možnosti intervence. *Zaostřeno na drogy*, 2009, roč. 7, č. 4, s. 1-12. ISSN 1214 -1089.

WALTERS, S.T., BENNET, M.E., NOTO, J.V. Drinking on Campus. What do we know about reducing alcohol use among college students ? *Journal of Substance Abuse Treatment*, 2000, vol. 19, no. 3, pp. 223-227.

WALTERS, S.T., VADER, A.M., HARRIS, T.R. A Controlled Trial of Web-Based Feedback for Heavy Drinking College Students. *Prevention Science*, 2007, vol. 8, no. 1, pp. 83-88.

WECHSLER, H. et al. College smoking policies and smoking cessation programs: Results of a survey of college health center directors. *Journal of American College Health*, 2001a, vol. 49, pp. 205-212.

WECHSLER, H. et al. Drinking levels, alcohol problems and secondhand effects in substance-free college residence. Results of a National study. *Journal of Studies on Alcohol*, 2001b, vol. 62, no. 1, pp. 23-31.

Dedikace

Příspěvek souvisí s řešením výzkumného záměru MŠMT ČR *„Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“*, evidenční číslo MSM0021622443, vedoucí řešitelky prof. PhDr. Marie Vítkové, CSc.

Poskytování logopedické intervence v domovech pro seniory
Speech therapy in homes for seniors

Petr Kopečný[23], Jiřina Klenková[24]

Abstrakt

Příspěvek se věnuje analýze poskytování podpory komunikačních schopností seniorům žijícím v zařízeních sociálních služeb. Domovy pro seniory jsou legislativně ukotveny v zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů a spadají do služeb sociální péče. Příspěvek zpřístupňuje výsledky dílčího kvantitativního šetření, které se prostřednictvím dotazníků pro vedoucí pracovníky zařízení a logopedy zaměřuje na stav uplatňování logopedické intervence v domovech pro seniory v České republice. Parciální výsledky výzkumu vypovídají o přístupech vedoucích pracovníků zařízení ke speciálně pedagogické podpoře komunikačních dovedností seniorů, informují o formách poskytované logopedické intervence a o jejím zahrnutí do individuálního plánu uživatelů. Předmětem výzkumného šetření je analýza logopedické intervence v domovech pro seniory.

Klíčová slova

Komunikační schopnosti, dovednosti, domovy pro seniory, logopedická intervence, sociální služby

Abstract

The paper deals with the analysis of providing support of communication skills to seniors in social services. Homes for seniors are legally stated in the Act on Social Services, No. 108/2006 Coll. as amended and fall under the social welfare services. The paper makes partial results of a quantitative survey which means questionnaires for leaders of the facility and speech therapists focused on the status of implementation of speech therapy in homes for seniors in the Czech Republic. Partial results of the research indicate the attitudes of leaders to special educational facilities to support the communication skills of seniors, provide information about forms of speech therapy and its inclusion in the individual plan of users. The subject of the research is the analysis of speech therapy in homes for seniors.

[23] Mgr. Petr Kopečný, e-mail: pe.kopecny@gmail.com, Katedra speciální pedagogiky PdF MU, Poříčí 9, 603 00 Brno, tel.: 549 49 4969

[24] doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D., e-mail: klenkova@ped.muni.cz, Katedra speciální pedagogiky PdF MU, Poříčí 9, 603 00 Brno, tel.: 549 49 4969

Key words

Communication abilities, Skills, Homes for seniors, Speech therapy, Social services

Úroveň komunikačních schopností jedince ovlivňuje a určuje míru jeho začlenění do všech struktur sociálních vazeb. Narušení v oblasti komunikace se může negativně odrážet jak v samotném komunikačním záměru osoby, tak také ve způsobu navazování komunikace ze strany komunikačního partnera. V současné logopedii lze sledovat významné tendence a snahy o rozvoj komunikačních schopností jedinců všech věkových skupin, tedy i osob v seniorském věku, s cílem jejich maximálního začlenění do běžného života a především usnadnění komunikace nezbytné pro každodenní činnosti.

Cíl

Hlavním cílem příspěvku je informovat o analýze stavu poskytování podpory komunikačních schopností jedinců žijících v domovech pro seniory prostřednictvím logopedické intervence. Pro přiblížení situace v dané oblasti je třeba zaměřit se na uzlové body ovlivňující realitu uplatňování logopedické intervence v zařízeních, dílčím cílem příspěvku je proto poukázat na přístupy vedoucích pracovníků zařízení ke speciálně pedagogické podpoře komunikačních dovedností seniorů, informovat o formách poskytované logopedické intervence a o jejím zahrnutí do individuálního plánu uživatelů.

Materiál a metody

Osobám v seniorském věku a jejich rodinám je nabízen systém legislativně ukotvených sociálních služeb skrze zákon o sociálních službách (č. 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Zmíněný zákon upravuje podmínky poskytování pomoci a podpory fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci, dále podmínky pro vydání oprávnění k poskytování sociálních služeb, výkon veřejné správy v oblasti sociálních služeb a předpoklad pro výkon činnosti v sociálních službách (Bartoňová, M., Vítková, M. 2007).

Sociální služby zahrnují sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Zákon o sociálních službách definuje služby sociální péče jako nápomoc osobám při zajištění jejich fyzické a psychické soběstačnosti s cílem umožnit jim v nejvyšší možné míře zapojení do běžného života společnosti. Do kategorie služeb sociální péče spadají pečovatelská služba, podpora samostatného bydlení, centra denních služeb, denní a týdenní stacionáře, domovy pro osoby se zdravotním postižením a domovy pro seniory. Podle uvedeného zákona poskytují domovy pro seniory pobytové služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku a jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné osoby.

Je nesnadné označit hranici počátku stáří a tak určit člověka v seniorském věku, neboť stárnutí je velmi individuální, proměnlivý a asynchronní proces, který nezasahuje celý organismus a všechny jeho funkce rovnoměrně (Mühlpachr, P. 2004). Za seniory se však obvykle považují osoby ve věkových kategoriích nad 65 let, rozlišovány jsou často také mladší a starší senioři, mezi nimiž stojí věková hranice přibližně v rozmezí 75. až 80. roku věku (Slowík, J. 2010).

Současná česká i zahraniční logopedie se soustředí na jedince ve všech etapách jeho života, v centru jejího zájmu stojí komunikační schopnost jakožto individuální schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů při promluvě ve všech formách a její narušení. O narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, jestliže jedna nebo více jazykových rovin současně působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce. Jedná se o foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou jazykovou rovinu (Lechta, V. 2010).

V seniorském věku se objevují četné komunikační těžkosti, obvykle se jedná o fyziologické zvláštnosti související s věkem a týkající se změny výšky a síly hlasu, jeho kvality a flexibility (Krahulcová, B. 2002). Onemocnění, která bývají spojena s narušenou komunikační schopností, objevující se jako nepřirozený a nefyziologický projev, spadají pod skupinu degenerativních onemocnění. Řadíme mezi ně Alzheimerovu a Parkinsonovu chorobu, dále chorobu Wilsonovu a Huntingtonovu, Friedrichovu ataxii či roztroušenou sklerózu, kteréžto do výrazné míry ovlivňují komunikační schopnost jedince (Love, R. J., Webb, W. G. 2009). Některé výzkumy potvrzují vysokou frekvenci výskytu narušené komunikační schopnosti, jehož příčinou je až u 70 % seniorů více než jedno postižení (Worral, L. E., Hickson, L. M. 2003).

K. Neubauer se dlouhodobě zabývá poruchami řeči u dospělých osob, terminologicky vymezuje skupinu získaných neurogenních poruch řečové komunikace a poukazuje na skutečnost jejich prevalence také u starších jedinců. Za příčiny vzniku uvedených poruch považuje především cévní onemocnění mozku, traumatické postižení centrálního nervového systému, nádory a infekce CNS, již zmíněná degenerativní onemocnění CNS či demenci (Neubauer, K. 2007), kdy například ve skupině osob po cévních mozkových příhodách je uváděno 20 až 33 % případů spojených se vznikem poruchy řečové komunikace, u 10 – 18 % osob se navíc porucha objeví později v průběhu vývoje onemocnění (Cséfalvay, Z., Traubner, P. 1996).

Je zřejmé, že narušená komunikační schopnost často vede ke zhoršování kvality života a nezřídka také k postupné ztrátě nezávislosti. Kromě uvedených závažných příčin poruch řeči však popisuje A. Pokorná (2010) také další skutečnosti, které tvoří bariéry v komunikaci se seniory. Mezi interní bariéry zařazuje obavu z neúspěchu, negativní emoce, nepřipravenost či fyzické nepohodlí, za externí bariéry označuje vyrušení další osobou, hluk, vizuální rozptylování, neschopnost naslouchat či komunikační zahlcení. Úkolem logopeda by mělo tedy být sledovat osobu nejen z hlediska jeho onemocnění, ale také z pohledu jednotlivých faktorů ovlivňujících

komunikaci, a uvědomit si jejich součinnost při dosahování úspěchů v rozvoji komunikační schopnosti jedince.

Logopedická intervence jako proces logopedické diagnostiky, terapie a prevence se v České republice uskutečňuje v rámci rezortu školství, zdravotnictví a práce a sociálních věcí. V rezortu práce a sociálních věcí je logopedická intervence součástí komplexní rehabilitace klientů v zařízeních služeb sociální péče. Logoped zde rozvíjí komunikační schopnost podle možností a schopností klienta, má možnost aplikovat systémy alternativní a augmentativní komunikace (Mlčáková, R. In Michalík, J. a kol. 2011). Uplatňování systémů náhradní komunikace pokládá za přínosné i německý speciální pedagog M. Grohnfeldt (2001) a uvádí, že možnost dorozumívat se prostřednictvím alternativní komunikace může značně rozšířit a zlepšit kvalitu života dospělých osob.

Lze oprávněně odhadovat, že poskytování logopedické intervence v rezortu práce a sociálních věcí není záležitostí samozřejmou a obvyklou. Aktivní péče o zachování a rozvoj řečové komunikace u osob v péči domovů pro seniory, domovů pro osoby se zdravotním postižením a dalších zařízení sociálních služeb je na minimální úrovni a představuje jedno z nejméně rozvinutých míst poskytování logopedické intervence v České republice (Neubauer K. In Škodová, E., Jedlička, I. a kol. 2007).

Hlavním cílem dílčí studie deskriptivní povahy realizované v období únor až květen 2012 bylo analyzovat současný stav poskytování logopedické intervence jedincům žijícím v domovech pro seniory na území České republiky.

Mezi parciální cíle šetření patřila zejména evaluace přístupů vedoucích pracovníků domovů pro seniory k uplatňování speciálně pedagogické podpory, shrnutí nejčastějších forem realizované logopedické intervence v zařízeních a zhodnocení logopedické intervence jako součásti individuálních plánů uživatelů.

Pro dosažení stanovených cílů by zvolen design kvantitativně orientovaného výzkumného šetření. Pro sběr dat bylo využito techniky dotazníku. Vytvořeny byly dva dotazníky vlastní konstrukce, jeden byl určen vedoucím pracovníkům domovů pro seniory, druhý logopedům v těchto zařízeních působícím. Dotazník pro vedoucí pracovníky se s ohledem na minimalizaci časové náročnosti skládal celkově z 18 položek, dotazník pro logopedy celkem z 27 položek.

Elektronickou cestou byly distribuovány respondentům e-maily s průvodním oslovením ve formě žádosti o spolupráci na realizaci výzkumného šetření a dvěma odkazy na webové dotazníky – pro vedoucího zařízení a pro logopeda – s prosbou o zprostředkování (přeposlání) dotazníku logopedce či logopedovi, pokud v zařízení působí. E-mailové adresy do jednotlivých zařízení byly extrahovány z Registru poskytovatelů sociálních služeb (RPSS), umístěného na webových stránkách Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky k datu 12. března 2012. Celkově bylo odesláno na 490 v RPSS uvedených adres 490 e-mailů s odkazy na webové dotazníky.

Nástroj byl ověřen v předvýzkumném šetření na vzorku deseti do hlavního souboru nezahrnutých respondentů. Součástí předvýzkumu bylo také uskutečnění rozhovorů s participanty, kteří se vyjádřili k obsahovým i formálním stránkám dotazníku, komentované nedostatky byly posléze odstraněny.

Analytickou jednotkou výzkumu byly vedoucí pozice (ředitelé, vedoucí, vedoucí pobočky) domovů pro seniory a logopedi v uvedených zařízeních působící. Osloveni byli respondenti ze 490 domovů pro seniory zapsaných v Registru poskytovatelů sociálních služeb v České republice (povinnost zapsat se do registru vyplývá ze Zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Do šetření bylo celkem započítáno 156 vedoucích pracovníků zařízení a 5 logopedů, kteří dotazník vyplnili. Návratnost dotazníku pro vedoucí pracovníky činí přibližně 32 %, v souvislosti s velikostí základního souboru lze tento vzorek považovat za relevantně reprezentativní.

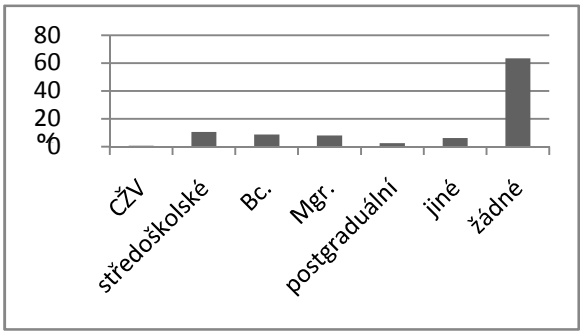
Výrazný nepoměr je možno spatřovat v pohlaví respondentů (78 % žen), který lze přičíst situaci v oboru, kde tradičně převažují ženy. Průměrný věk respondentů činí 45,3 roku. Přibližně 46 % pracovníků ve vedoucích pozicích domovů pro seniory má vysokoškolské vzdělání magisterského stupně, 21 % stupně bakalářského, 23 % středoškolského, 6 % respondentů absolvovalo vyšší odbornou školu, 5 % postgraduální stupeň studia.

Výsledky a diskuze

Prezentovat všechna získaná data v příspěvku je obsahově nereálné, jsou vybrány významné poznatky ilustrující situaci ve zkoumané oblasti. Data prezentovaná v Grafech č. 1 až 5 vyplývají z realizovaného výzkumného šetření.

Z celkového počtu 156 vedoucích pracovníků uvedlo 25 (16 %) přítomnost poskytování logopedické intervence v zařízení, 84 % respondentů vyjádřilo absenci logopedické intervence. Vzdělání vedoucích pracovníků v oblasti speciální pedagogiky lze považovat za významný prvek v pojetí logopedie jako důležité součásti komplexní rehabilitace klientů. Jak vyplývá z Grafu č. 1, téměř dvě třetiny pracovníků ve vedoucích pozicích domovů pro seniory nemá žádné speciálně pedagogické vzdělání (63,4 %), desetina vedoucích pracovníků navštěvovala střední školu pedagogického směru (10,5 %), kde se s problematikou oboru speciální pedagogika setkali. 14 vedoucích úspěšně ukončilo bakalářské studium v oboru speciální pedagogika (8,7 %), 13 stupeň magisterský (8,1 %). 10 respondentů uvedlo jiné speciálně pedagogické vzdělání (6,2 %), přičemž se ve většině případů jednalo o kurzy dalšího vzdělávání. 4 respondenti absolvovali postgraduální stupeň studia speciální pedagogiky (2,5 %), jeden vedoucí pracovník úspěšně ukončil kurz speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání (0,6 %).

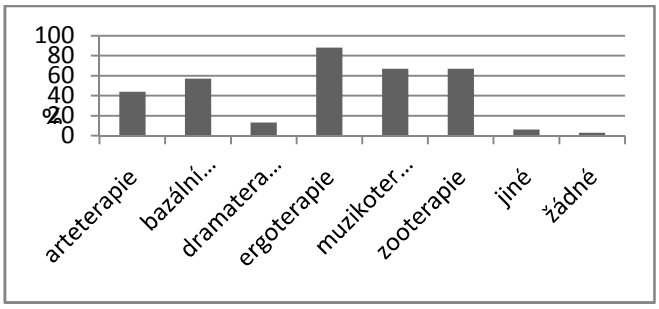
Graf 1: Speciálně pedagogické vzdělání vedoucích pracovníků domovů pro seniory (data vyplývající z realizovaného výzkumného šetření)



Zdroj: Vlastní data

V souvislosti s uplatňováním komplexní rehabilitace klientů bylo zjišťováno, které speciálně pedagogické terapie jsou v domovech pro seniory nabízeny. Graf č. 2 znázorňuje, že se nejčastěji realizuje ergoterapie (88 %), hojně se vyskytuje také muzikoterapie a zooterapie (téměř shodně v 67 % zařízení), dále jsou využívány prvky bazální stimulace a arteterapie (v 57 a 44 % zařízení) a jiné formy terapií – především reminiscenční či pohybové terapie (13 %). Dramaterapie se objevuje v 6 % zařízení. Ve třech procentech případů není prováděna žádná speciálně pedagogická terapie.

Graf 2: Nabídka speciálně pedagogických terapií v domovech pro seniory (data vyplývající z realizovaného výzkumného šetření)



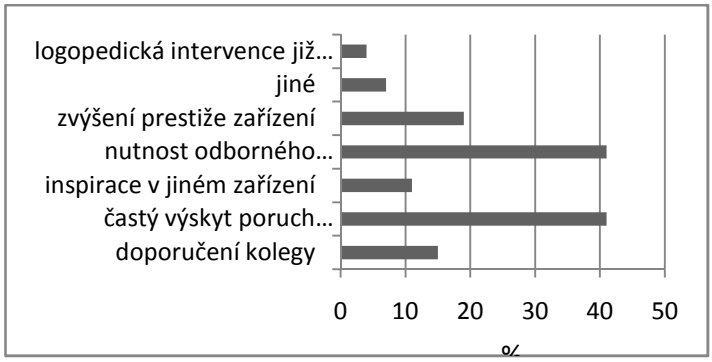
Zdroj: Vlastní data

Nástroj byl za účelem šetření dále větven. Vedoucí domovů pro seniory, kteří uvedli existenci pozice logopeda v zařízení, byli dotazováni, do jaké míry považovali při výběru logopeda za důležité kritérium délky praxe. Z 25 respondentů jich 7 považuje toto kritérium za nezbytné, 10 za velmi důležité, 2 za málo důležité a 6 za nedůležité. Kritérium osobního zájmu uchazeče hodnotí ze stejného počtu respondentů 13 za nezbytné, 11 za velmi důležité, ani jeden za málo důležité a jeden za nepodstatné.

Na otázku „Co Vás přimělo k zavedení logopedické intervence ve Vašem zařízení?“ zvolil shodný počet vedoucích pracovníků odpověď častý výskyt poruch komunikace a nutnost odborného logopedického vedení klientů (41 %). Jak je zřejmé z Grafu č. 3, pro téměř jednu pětinu pracovníků ve vedoucích pozicích domovů pro seniory znamená přítomnost logopeda zvýšení prestiže zařízení (19 %), 15 % respondentů bylo zavedení

logopedické intervence doporučeno kolegou, 11 % bylo inspirováno v jiném zařízení podobného typu, 7,4 % uvádí jiné důvody, v jednom případě byla logopedická intervence zavedena již před nástupem vedoucího do této pozice.

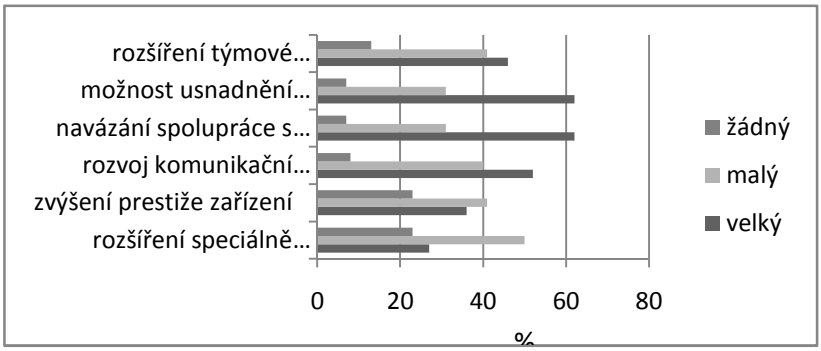
Graf 3: Důvody pro zavedení logopedické intervence v domovech pro seniory (data vyplývající z realizovaného výzkumného šetření)



Zdroj: Vlastní data

Ze 131 vedoucích pracovníků, kteří uvedli absenci logopedické intervence v jejich zařízení, drtivá většina (96 %) nezná jiný domov pro seniory, kde by logopedická intervence poskytována byla. Bylo analyzováno, do jaké míry by pro vedoucí domovů pro seniory bylo v různých oblastech zavedení logopedické intervence přínosem (Graf č. 4). Z hlediska rozšíření speciálně pedagogické péče v zařízení by pro 27 % bylo přínosem velkým, avšak polovina by ji považovala za málo přínosnou, 23 % vedoucích pracovníků v logopedické intervenci nespatřuje přínos žádný. Zavedení logopedické intervence by bylo podle 36 % vedoucích pracovníků velkým přínosem pro zvýšení prestiže zařízení, 41 % z nich uvádí přínos malý, 23 % respondentů nevidí přínos žádný. Přibližně polovina vedoucích pracovníků (52 %) spatřuje velký přínos logopedie v rozvoji komunikační schopnosti klientů, 40 % by ji hodnotilo jako málo přínosnou, pro 8 % dotazovaných by logopedická intervence v této záležitosti nebyla přínosem. 46 % vedoucích pracovníků vidí v logopedii velkou možnost rozšíření týmové spolupráce v zařízení, pro 41 % respondentů je však tato možnost malá, pro 13 % žádná. Názory pracovníků ve vedoucích pozicích domovů pro seniory na míru přínosnosti zřízení logopedické intervence z hlediska navázání spolupráce s dalšími odborníky a z hlediska možnosti usnadnění komunikace mezi klienty a pracovníky je možno interpretovat velmi podobně. Přibližně 62 % vedoucích domovů pro seniory považuje navázání spolupráce s jinými odborníky i možnost usnadnění komunikace klientů s pracovníky za velmi přínosné. Pro třetinu respondentů by bylo zavedení logopedie ve zmíněných oblastech přínosem malým, pro 7 % přínosem žádným.

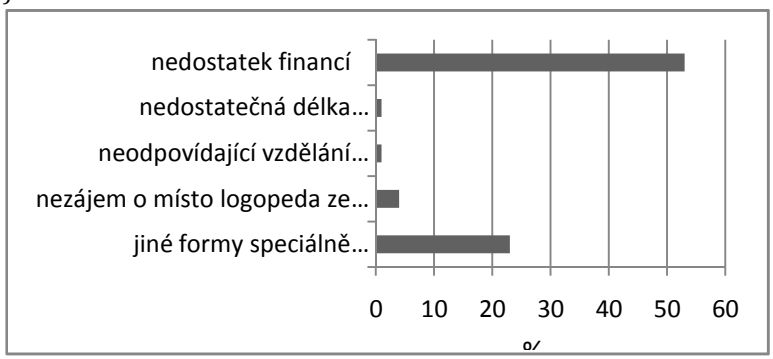
Graf 4: Přínos eventuálního zřízení logopedické intervence z pohledu vedoucích pracovníků domovů pro seniory (data vyplývající z realizovaného výzkumného šetření)



Zdroj: Vlastní data

Za hlavní důvod absence logopedické intervence v domovech pro seniory lze považovat nedostatek finančních prostředků pro zřízení pozice logopeda (53 %) a upřednostňování jiných forem speciálně pedagogické péče (23 %). Téměř pětina vedoucích pracovníků domovů pro seniory zmiňuje jiné důvody (nejčastěji nedůležitost pozice logopeda či vysoký věk klientů). Nezájem o místo logopeda ze strany samotných logopedů uvedla 4 % respondentů. Neodpovídající vzdělání uchazečů a nedostatečná délka praxe logopedů se objevila shodně v jednom případě (Graf č. 5).

Graf 5: Důvody absence logopedické intervence v domovech pro seniory (data vyplývající z realizovaného výzkumného šetření)



Zdroj: Vlastní data

Z 25 domovů pro seniory s existencí pozice logopeda se navrátilo 5 vyplněných dotazníků pro logopedy (5 žen). Jejich průměrný věk je 37,6 let. Za předpokladu, že všech 25 vedoucích pracovníků předalo odkaz s webovým dotazníkem svým logopedům, můžeme operovat s 20 % návratností dotazníků pro logopedy. Nízká návratnost může souviset se skutečností výrazného nepoměru mezi zařízeními poskytujícími a neposkytujícími logopedickou intervenci, tedy s vysokým počtem zařízení, v nichž logopedická intervence absentuje.

Logopedky uvedly přibližnou délku trvání jedné logopedické intervence u svých klientů. Dvě se přiklonily k možnosti 16 – 30 minut, dvě k variantě 31 minut až jedna hodina, jedna logopedka intervenuje čtvrt hodiny a méně. Všech pět dotazovaných

poskytuje individuální formu logopedické intervence, dvě z nich uplatňují i formu skupinovou.

Ze systémů náhradní komunikace využívají tři logopedky nejčastěji piktogramy, tři pracují s VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém), jedna s počítačovým programem Mentio. Tři respondentky neuplatňují žádnou formu alternativní komunikace se svými klienty.

Individuální plánování v sociálních službách se stalo nedílnou součástí moderního pojetí sociálních služeb. Chápeme-li individuální plán každého uživatele jako nástroj napomáhající osobnostnímu rozvoji zahrnující komplexní péči a zohledňující uživatelovy reálné možnosti, můžeme v ideálním případě nahlížet na logopedickou intervenci jako na plnohodnotnou součást takového plánu. Čtyři dotazované logopedky uvádí, že logopedická intervence je zavedena do individuálního plánu jejich klientů, přičemž ve všech případech spadá do oblasti výchovných, vzdělávacích a aktivizačních činností. Na tvorbě individuálního plánu svého klienta se však přímo spolupodílí pouze jedna logopedka.

V posledních letech je možno sledovat etablování společenskovědních disciplín věnujících se hlouběji problematice seniorského věku a aktivního stáří. Při studiu teoretických úvah autorů zabývajících se gerontopedagogikou lze spatřovat diskurs vypovídající o nezbytnosti komplexní péče o seniory. Připustíme-li, že do oblasti rehabilitace jedinců v seniorském věku spadá také péče o jejich komunikační dovednosti, narážíme v souvislosti s poskytováním logopedické intervence na tvrdou realitu v rezortu práce a sociálních věcí.

Problematika poskytování logopedické intervence osobám s narušenou komunikační schopností žijícím v zařízeních sociálních služeb je prezentována poněkud řídce. Aktuální trendy současné logopedie objevující se i v literatuře zahraniční provenience však jasně deklarují nezbytnost realizování ucelené speciálně pedagogické podpory u všech věkových skupin.

Zařízení sociálních služeb poskytují ambulantní i pobytové služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku nebo zdravotního postižení a jejich situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné osoby. V domovech pro seniory žijí také osoby s častým narušením v oblasti komunikace a systematickou logopedickou péči o tyto jedince lze považovat za žádoucí.

Závěr

Byla provedena pilotní sonda ověřující situaci v poskytování logopedické intervence v domovech pro seniory. Z výsledků šetření vyplynulo, že logopedická intervence je poskytována v necelé pětině domovů pro seniory v České republice. Vedoucí pracovníky domovů pro seniory k zavedení logopedické intervence vede nejčastěji vědomí nutnosti odborného logopedického vedení klientů a častý výskyt narušené komunikační

schopnosti. Pro téměř pětinu vedoucích pracovníků domovů pro seniory znamená přítomnost logopeda v zařízení zvýšení prestiže. Všechny logopedky působící ve zmiňovaných zařízeních uplatňují formu individuální logopedické intervence, která je ve většině případů zahrnuta do individuálního plánu uživatele.

Realizované deskriptivní šetření ukázalo, že důvodem absence poskytování logopedické intervence v domovech pro seniory je ve více než polovině zařízení především nedostatek finančních prostředků, čtvrtina domovů pro seniory před logopedií upřednostňuje jiné formy speciálně pedagogické péče. Výsledky dílčího výzkumu však naznačují, že zavedení logopedické intervence v zařízení by podle více než poloviny vedoucích pracovníků bylo velkým přínosem pro navázání spolupráce s dalšími odborníky, v možnosti usnadnění komunikace mezi klienty a pracovníky zařízení a v rozvoji komunikačních schopností klientů.

Na výsledky předložené studie deskriptivní povahy je třeba nahlížet obezřetně – ve vztahu k popsanému vzorku – a nelze je zobecňovat.

Literatura

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání.* 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 248 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

CSÉFALVAY, Z., TRAUBNER, P. *Afaziológia pre klinickú prax.* 1. vyd. Martin: Osveta, 1996. 208 s. ISBN 80-217-0377-6.

GROHNFELDT, M. *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. 360 S. ISBN 3-17-016991-1.

KRAHULCOVÁ, B. a kol. *Postižený člověk v procesu senescence.* Praha: PedF UK, 2002. 107 s. ISBN 80-7290-094-3.

LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LOVE, R. J., WEBB, W. G. *Mozek a řeč. Neurologie nejen pro logopedy.* 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 376 s. ISBN 978-80-7367-464-9.

MLČÁKOVÁ, R. Osoby s narušením komunikační schopnosti. In MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese.* 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 512 s. ISBN 978-80-7367-859-3.

MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 203 s. ISBN 802-10-33-452.

NEUBAUER, K. Logopedická péče o dospělé osoby s poruchami řečové komunikace. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. et al. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, s. 79-86. ISBN 978-80-7367-340-6.

NEUBAUER, K. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých. Diagnostika a terapie.* 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 232 s. ISBN 978-80-7367-159-4.

POKORNÁ, A. *Komunikace se seniory.* 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-3271-8.

Registr poskytovatelů sociálních služeb [online]. Praha : MPSV ČR, 2007 [cit 2012-03-12]. Dostupný z WWW: <http://iregistr.mpsv.cz/>.

SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením.* 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 160 s. ISBN 978-80-7367-691-9.

WORRALL, L. E., HICKSON, L. E. *Communication Disability in Aging. From Prevention to Intervention.* [online]. c2003 [cit 2012-06-23]. New York: Thomson, 2003. 409 s. ISBN 0-7693-0015-4. Dostupný z WWW: <http://books.google.cz/books?id=Yaksnv_p530C&printsec=frontcover&dq=worrall+hickson&hl=cs&sa=X&ei=KLPlT9i0C6ig4gT20IGMAQ&ved=0CDcQ6AEwAA#v=onepage&q=worrall%20hickson&f=false>.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů [online]. Praha : MPSV ČR, 2006 [cit 2012-04-16]. Dostupný z WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf>.

Studium psychologie v rámci celoživotního vzdělávání (reflexe posluchačů studia i učitelů)
Study of psychology in frame of lifelong learning (reflexion of listeners and teachers)

Věra Kosíková[25]

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na reflexi posluchačů (i učitelů) studia psychologie v rámci celoživotního vzdělávání. Během šetření byly kvalitativně, s využitím prvků narativní analýzy, vyhodnocovány subjektivní výpovědi studentů (i jejich učitelů), jakým způsobem reflektovali 6 semestrové studium, jaké zkušenosti a prožitky si odnášejí, jaká měli očekávání a jak se tato očekávání naplnila. Zajímavým zjištěním bylo, že se liší zkušenosti studentů a učitelů. Odlišnosti v jejich subjektivním vnímání studia byly v některých hodnotících aspektech významné. Výzkumný vzorek tvořili studenti (výstižněji řečeno studentky) psychologie a jejich učitelé. Celkem vypovídalo 11 studentů a 5 učitelů.

Klíčová slova

Reflexe rozšiřujícího studia psychologie v celoživotním vzdělávání, narativní rozhovor, subjektivní vnímání studia, vstřícné pojetí výuky

Abstract

This article aims at the importance of reflection from listeners and teachers of Psychology Studies in frame of Lifelong Learning. In the research, subjective speeches of students (and their teachers) have been investigated qualitatively, using narrative analysis for questions e. g. what kind of experiences they got through 6-semester- study, what were their expectations. The differences between the opinions of teachers and students were interesting. The differences in subjective perception were really important in some aspects. The questioned group was represented by students (female students) of psychology and their teachers. All together 11 students, 5 teachers.

Key Words

[25] PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D., katedra psychologie FPE ZČU v Plzni, Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň, kosikov@kps.zcu.cz

Reflection of wider psychology studying regarding to whole-life-education, narrative interview, subjective perception, connectivity between experiences and needs of the students

V úvodu bychom chtěli představit studium, které bylo založeno na katedře psychologie FPE ZČU v Plzni před 3 roky. Jedná se o studium psychologie v celoživotním vzdělávání, obor „Učitelství psychologie pro SŠ“ dle § 6 odst. 1 písm. b) vyhlášky 317/2005Sb. Rozšiřující studium psychologie je určeno pro absolventy učitelství pro SŠ, tedy již vystudované učitele, kteří studiem získávají způsobilost vyučovat další předmět – psychologii.

Studium psychologie je akreditováno MŠMT, bylo zahájeno v roce 2009, probíhá 6 semestrů (více viz příloha č. 1: „Rozšiřující studium – obor Učitelství psychologie pro SŠ“ a příloha č.2: „Studijní plán“).

Výuka probíhala jednak na fakultě (pátek odpoledne, sobota), jednak v Nečtinech, kde se nachází výukové středisko univerzity. V současné době má toto studium své první absolventy, kteří byli zahrnuti do výzkumného šetření.

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je představit rozšiřující studium učitelství psychologie v celoživotním vzdělávání a vyzdvihnout či doporučit (na základě reflexe studentů i učitelů tohoto studia) některé zásady a principy, jejichž uplatňování a rozvíjení je v tomto studiu žádoucí.

Materiál a metody

Cílem empirického šetření bylo zachytit a analyzovat zkušenosti studentů a jejich učitelů, které získali v průběhu studia psychologie (nově zavedeného v rámci celoživotního vzdělávání). Cílem analýzy bylo zjišťování osobní spokojenosti, prožitků respondentů. Z tohoto důvodu byly kvalitativně, s využitím prvků narativní analýzy, vyhodnocovány subjektivní výpovědi studentů (i jejich učitelů), jakým způsobem reflektovali celé studium, jaké zkušenosti si odnášejí, jaká očekávání měli a jak se tato očekávání naplnila. Respondenti se též volně vyjadřovali k motivaci ke studiu i ke svému osobnímu růstu, které jim studium umožnilo. Volné výpovědi respondentů byly nahrávány, přepisovány a poté analyzovány metodou vytváření trsů a obsahovou kategorizací se zachováním určité významové struktury, která byla tazatelem sledována. (Miovský, 2009, Hendl,1997, s. 93)

Ve výzkumném šetření nebyla záměrně zvolena metoda rozhovoru se standardizovanými otázkami, ale respondenti – studenti i učitelé byli povzbuzováni k volnému vyprávění. Respondenti vypovídali o svém vnímání studia, jeho průběhu,

o svém očekávání a jeho naplnění, o pozitivních i negativních zkušenostech. Studenti se též volně vyjadřovali ke svému osobnímu růstu, které jim studium umožnilo.

Výzkumný vzorek tvořili studenti (výstižněji řečeno studentky) psychologie a jejich učitelé. Celkem vypovídalo 11 studentů a 5 učitelů. Všichni studenti již mají zakončené magisterské učitelské studium, které absolvovali v rámci denního studia. Jejich věk se pohybuje v rozmezí 35 až 45 let.

Do výzkumného šetření dále patřilo i 5 učitelů (4 ženy a 1 muž), kteří jsou z katedry psychologie a učili a učí v celoživotním vzdělávání. S celoživotním vzděláváním mají všichni učitelé mnohaletou zkušenost, ne však s tímto typem studia. Učí převážně v krátkodobých programech či na univerzitě 3. věku.

Obě skupiny respondentů se společně setkávaly po dobu několika semestrů ve výuce na fakultě, ale i ve výcvikovém středisku Nečtiny, kam byla zařazena výuka převážně interakčního charakteru.

Výsledky a diskuse

Výsledky šetření jsou uvedeny v pořadí, které poukazuje na některé odlišnosti ve vnímání studia studentů a učitelů – od rozdílného vnímání až k jejich částečné či úplné shodě. Výsledky jsou podepřeny ukázkami autentických výpovědí, bez stylistické úpravy.

1. Organizace studia, využití času (odlišné vnímání u studentů a u učitelů)

Z výpovědí studentů:

Nehospodárné využití času:

„…organizační záležitosti někdy zbytečně zkracovaly výuku…“

*„…čekali jsme na přednášku a nejprve nám bylo například sděleno, že musíme vyřídit odjezd do Nečtin (*výcvikové středisko ZČU, pozn. autorky*), což zabralo zbytečně několik dlouhých minut…“*

„…někdy se plýtvalo časem a očekávalo se, že si většinu dostudujeme sami - což by mi nevadilo, kdybychom čas výuky trávili něčím smysluplným …třeba získávání vhledu, praktické vyvozování nebo ověřování nějakých zákonitostí, diskuse o různých pohledech na tutéž problematiku a podobně….“

Pozitivní ocenění 3 denních seminářů 1krát za semestr:

„…pozitivně jsem vnímala víkendové soustředění, intenzivní 3 denní semináře v Nečtinech..“

„…byla jsem ráda, že ušetříme čas tím, že jezdíme do Nečtin, kde byla výuka i v neděli…nejen kvůli času...“

Z výpovědí učitelů:

Spokojenost učitelů s organizací studia:

„…organizace proběhla, myslím, na standardní úrovni…“

„…přiznávám, že jsem honila čas, jak se dalo, úplně jsem nezvládla, co nechat na přímou výuku, co nechat na studentech…, ale oni uměli...“

„…mám pocit, že na důkladné probrání bylo málo času, ale oni byli vždycky výborně připraveni, ani jsem to nečekala…“

„...mám trochu výčitky z toho, že jsem jim nestačila odpřednášet všechno, ale oni si to doplnili...vlastně to ani není možné v tomto studiu...)

2. Poznatky v teorii (odlišné vnímání u studentů a u učitelů)

Z výpovědí studentů:

Očekávání nových, nadstavbových odborných poznatků v teoretických předmětech psychologie, které nebylo naplněno:

„…očekávala jsem teoretické předměty nabité užitečnými informacemi (že skoro nebudu stíhat …“

„…ocenila bych větší dotaci hodin pro některé předměty…takové, kde se dozvím něco nového…“

„ …očekávala jsem, že se bude předpokládat, že přihlášení studenti - všichni plus mínus kolem mého věku (mezi 30 a 40 lety, pozn. autorky)*- již v tomto oboru mají leccos za sebou, protože se o něj minimálně zajímají, případně ho tím nebo oním způsobem provozují například v poradenství nebo výuka psychologie na střední škole, nejpozději poté, co jsme na začátku studia každý o sobě něco řekli; někteří vyučující ale svým přístupem jak k nám jako studentům, tak náplni výuky přistupovali, jako kdyby měli před sebou psychologií nepolíbené osmnáctileté děti…“*

„…očekávala jsem novinky v psychologických vědách…“

„…někdy byla pro mě málo přínosná přednáška, nepřinesla nic, co bych neznala…i když byla na vysoké odborné úrovni…ale tak pro denní studenty, my už máme s psychologií své zkušenosti…“

„…tím, že se jedná o studium psychologie na SŠ, bych se možná do budoucna více, šířeji a do hloubky zaměřila opravdu na obsah učiva psychologie…“

„…z mého pohledu je třeba silně posílit teoretickou část, více strukturovat a uvést do kontaktu s pedagogickou praxí…“

„…teoretické předměty byly přednášeny kvalitně, to musím uznat…ale…je tam jedno velké ale…vždyť my všichni jsme již z psychologie státnicovali…“

Z výpovědí učitelů:

Spokojenost učitelů s probíhající výukou jednotlivých předmětů:

„…oceňovala jsem vhodné zařazení předmětu ve studijním programu, vstupní i průběžné znalosti studentů odpovídaly požadavkům předmětu…“

„…potěšil mne velice zodpovědný přístup ke studiu mých předmětů, nejen vynikající znalost teoretických poznatků, ale poctivé zpracování seminární práce jak z psychologie osobnosti –to byl příspěvek k sebereflexi osobnosti, tak i k didaktice psychologie – to se jednalo o zpracování didaktické analýzy vybraného tematického celku...“

„…vhodná skladba vyučovacích předmětů s teoretickým i praktickým obsahem – byly vhodně zastoupeny znalosti i dovednosti studentů…“

„…byla jsem spokojena s tím, jak se všichni připravili na zkoušku…i když bylo málo času jim všechno odpřednášet, oni si to dostudovali…“

3. Aktivity pro praxi (odlišné vnímání u studentů a u učitelů)

Z výpovědí studentů:

Vysoké očekávání studentů, které nebylo naplněno:

„…očekávali jsme, že vše, co se naučíme, budeme moci využít v naší praxi…i když samozřejmě vnímáme, že teoretický základ zde musí být…ale přesto, aplikace do praxe je to, co jsem očekávala…“

„…očekávala jsem získávání vhledu, praktické vyvozování nebo ověřování nějakých zákonitostí, diskuse o různých pohledech na tutéž problematiku a podobně“

„nejdůležitější je pro mě aplikace do praxe…“

„…očekávali jsme aktivity pro praxi…“

„…očekávala jsem, že praktické předměty budou plné pro výuku nebo rozvoj osobnosti přínosných cvičení…“

„…očekávala jsem, že zejména v oblasti psychologických testů se dozvíme něco nového, …nejnovější testy - že nám budou i prakticky aplikovány, že se naučíme je využívat…“

„… uvítala bych i nějakou lekci o zpracovávání údajů získaných v dotaznících …třeba pojmy hrubé skóre, meridián, korelace, t-test....“

„viděla bych jako důležité propojení diagnostických a výzkumných metod, zvláště tam, kde s nimi pracujeme například v naší závěrečné práci…“

„…chtěla jsem se dozvědět víc o současných psychologických testech…“

„…co bych doplnila, je praktická výuka metod používaných v psychologii, protože zpracování dat je potřeba znát i při provádění výzkumu pro některé typy závěrečných prací…“

Z výpovědí učitelů:

Spokojenost učitelů se zkušenostmi studentů:

„…velmi jsem ocenila praktické zkušenosti studentů, přinášeli příklady a osobní zkušenosti, které jsme odborně pojmenovali a klasifikovali…“

„…zodpovědný přístup korespondoval s jejich motivací ke studiu a pak také s životními pedagogickými zkušenostmi, posluchači si např. kladli otázku - jak dokáže psychologie pomoci učitelům při řešení nevhodného chování žáků ve škole, zvládání rostoucí agresivity nejen žáků, ale i rodičů a podobně…"

„…studenti byli opravdu aktivní, stále se na něco ptali, co mohou využít v praxi…“

Spokojenost učitelů se zadáváním úkolů s využitím v praxi:

„ …řešili jsme úkoly zaměřené na okamžité využití v praxi…, diskutovali jsme …“

„…snažila jsem se výuku koncipovat tak, aby zaznělo hodně užitečných příkladů pro praxi…“

4. Osobní prožitky a zkušenosti (částečná shoda mezi studenty a učiteli)

Z výpovědí studentů:

Pozitivní posun v osobním životě:

„…studium bylo cenným přínosem do osobního života, mnoho nových informací mně pomohlo srovnat si svůj dosavadní život…asi jinak nahlíží 20ti letý student denního studia na některé myšlenky než my matky, učitelky …“

„…byli jsme obklopeni skvělými, vřelými a na vysoké odborné úrovni lidmi…“

„…výborná byla možnost diskutovat o některých problémech, přímo trablích v zaměstnání, ve školství a hledat způsoby jejich řešení…“

„…jinak to ale byly zajímavě strávené 3 roky, pro mě zpočátku takové zpestření rodičovské dovolené, po návratu do pracovního procesu už to bylo docela náročné…“

Nenaplněné očekávání výuky, založené na reflexi a sebereflexi:

„…sebezkušenostní složku studia, dle mě i reakcí kolegyň - je to něco, co očekávaly, ale je otázka, jak se vyjádří kolegyně. A pak by to bylo ideální v případě výjezdních aktivit - Nečtiny - kdy jsem to očekávala již v prvním ročníku. Ty bych si představovala jako plně sebezkušenostní a zážitkové…bohužel, ne vždy to tak bylo… nevím, zda je to reálné a odpovídá to vůbec učebnímu programu, ale myslím, že učitelům psychologie, ale vlastně čehokoliv, by to prospělo…“

„…co jsem možná trochu postrádala, byly sebezkušenostní aktivity… ne všechny mají nějaké, například z jiného studia, prožité a zažité…to si myslím, že je škoda…“

Z výpovědí učitelů:

Pozitivní zkušenosti učitelů

„…chválím výuku, jak jsem říkal, v neformálním prostředí (Nečtiny, pozn. autorky), *společnou zábavu o večerech…, to vše vedlo k hlubšímu poznání posluchačů…“*

„…na studentech bylo vidět, že je baví reflektovat své zážitky, myslím, že se rádi zapojovali…a to pro mě znamenalo, že oceňují, co pro ně děláme…“

„…mimo jiné jsem podněcovala diskusi, byla jsem velmi spokojena s tím, jak se studenti zapojovali…“

5. Klima v průběhu studia (úplná shoda mezi studenty a učiteli)

Z výpovědí studentů:

Vyjádření spokojenosti:

„…oceňuji velmi příjemnou, kolegiální atmosféru po celou dobu studia…“

„…musím vyzdvihnout klidné klima a vstřícnost vyučujících, což pozitivně působilo na studium…“

„…výborná byla atmosféra, dobrý kolektiv, spolupráce mezi studenty i spolupráce s vyučujícími…jejich ochota…“

„…ochota a vstřícnost všech vyučujících, co se týká termínů konzultací i termínů zkoušek…“

„…co se mi velmi líbilo byl individuální přístup, snadná dohoda se všemi vyučujícími - v podstatě na všem, co bylo třeba…“

„…lidé na katedře vstřícní… konzultace a péče o nás byla úžasná…“

„…co hodnotím velmi pozitivně je vstřícný a individuální přístup s jednotlivými vyučujícími…“

Z výpovědí učitelů:

Vyjádření spokojenosti:

„příjemné byly společné večery ve výcvikovém středisku, v neformálním prostředí…to vše vedlo k hlubšímu poznání posluchačů…“

„myslím, že vzájemný kontakt nás učitelů se studenty byl na dobré úrovni…“

„…příjemná atmosféra-myslím, že to tak vnímali i studenti - co dodat víc?...“

6. Studijní opory (úplná shoda mezi studenty a učiteli)

Z výpovědí studentů:

Vyjádření spokojenosti:

„…oceňuji bohatý studijní materiál a studijní opory, které nám byly poskytnuty v průběhu studia..“

„výborná byla možnost využít prezentací některých vyučujících v elektronické podobě místo zapisování si během přednášky… i materiály na webu, které jsme si mohli stáhnout…“

„…materiály jsme měly od vyučujících k dispozici v odpovídající kvalitě…“

Z výpovědí učitelů:

Vyjádření spokojenosti:

„…tím, že jsme studentům poskytli elektronické opory, jsme ušetřili čas a mohli tak diskutovat o různých tématech…“

„…e-learningové programy považuji za výbornou podporu a jsem pro jejich maximální využití, zvláště u dálkových studií…“

„…plánuji, že rozšířím studijní materiály, abych toho víc probrala, do větší hloubk....“

Ve výzkumném šetření jsme došli k zajímavým výsledkům. Studenti celoživotního vzdělávání vnímají studium značně odlišně od studia prezenčního (*„ …asi jinak nahlíží 20ti letý student denního studia na některé myšlenky než my matky, učitelky...“, …i když byly přednášky na vysoké odborné úrovni…ale tak pro denní studenty, my už máme s psychologií své zkušenosti…“*), a také odlišně od vnímání učitelů (spokojenost učitelů, nespokojenost studentů v týchž ukazatelích).

Vztah posluchačů ke studiu se vyznačuje vysokým očekáváním, které pramení z toho, že všichni vstupují do tohoto studia po zralé úvaze, s určitým konkrétním cílem, jak tohoto studia využít ve své praxi, a také s nemalými zkušenostmi. Převážná většina respondentů psychologii buď již učí, nebo se připravuje tento obor vyučovat. Jiní pracují jako lektoři vzdělávání, kde opět využívají poznatky z psychologie. Jejich vztah ke studiu psychologie lze označit jako „velmi ambiciózní, plný zájmu a očekávání“.

Očekávání bylo vysoké v oblasti kognitivní i prožitkové, znalostní i dovednostní. Posluchači se vyznávali ze své odpovědnosti za studium, stejně tak zdůrazňovali odpovědnost učitelů za kvalitu výuky.

Velmi často se studenti vyjadřovali ke svým prožitkům a pocitům ze studia v tom smyslu, že jim studium *„pomohlo reflektovat vlastní život, vlastní problémy i jejich řešení", ale „prostoru pro vyjádření vlastní zkušenosti bylo málo".* Posluchači preferují zážitkovou výuku založenou na reflexi a sebereflexi, zde bylo velké očekávání, které nebylo zcela naplněno. Studenti chtěli využít každou příležitost, která jim to umožní (organizační, ale i výukové záležitosti – ve smyslu *„někdy nadbytečných"* přednášek by tento čas neměly ubírat -*„ v maximální míře jsme očekávali využití diskusí, někdy by byly vhodnější než výklady...ty mohly být nahrazeny studijními texty..."*).

V této souvislosti byly hodnoceny studijní opory pozitivně ze strany studentů i učitelů.

Naprostá shoda u studentů i u učitelů byla ve vnímání přátelského klimatu po celou dobu studia. Všichni si pochvalovali *„kolegiální atmosféru, vzájemnou vstřícnost, empatické chování a vzájemný respekt"*.

Závěr

Závěrem můžeme konstatovat (a na základě toho doporučit) následující:

1. Studenti učitelství psychologie celoživotního vzdělávání jsou vystudovaní středoškolští učitelé, kteří mají odborné znalosti a dovednosti. Z této skutečnosti vyplývá, že očekávají přednášky nikoliv na odpovídající úrovni, ale na nadstandardní úrovni ve smyslu odborné aktualizace.
2. Je otázkou odborného posouzení, do jaké míry jsou žádoucí změny v obsahu učiva jednotlivých psychologických disciplín.
3. Studenti učitelství psychologie celoživotního vzdělávání mají své zkušenosti z pedagogické praxe, tudíž očekávají, že výuka bude převážně aplikačního charakteru, aby již osvojené, či nově získané poznatky byly propojené s praxí, efektivně využitelné v praktickém životě i při řešení problémů.
4. Tato skutečnost iniciuje učitele k hledání přiměřené rovnováhy mezi poznatky a dovednostmi.
5. Studenti učitelství psychologie celoživotního vzdělávání mají své zažité osobní zkušenosti a potřeby, kterým by chtěli více rozumět, čerpat z nich jako ze zdrojů poznání, které jim umožní s větším porozuměním reflektovat sebe i svět kolem nich. Toto je velká výzva pro učitele, aby v plné míře naplnili nastíněné cíle.
6. Učitelé psychologie mají svá zažitá kognitivní schémata, která jim do určité míry brání účinné sebereflexi. Měli by ve velké míře využívat vstřícného pojetí výuky (Harbo, 1991), aby dokázali výstižně navázat na znalosti, dovednosti, zkušenosti i potřeby svých studentů.

Tento požadavek zvláště platí pro studium psychologie, která má svá specifika. Není pouhým výkladem psychologických témat, ale naopak prostředkem formování a všestranného rozvíjení v oblasti kognitivní i prožitkové. Zde se propojují odborné znalosti a dovednosti s požadavky osobnostně rozvojovými, postojovými a hodnotovými. (Kosíková, 2011, s. 17)

O studium psychologie učitelství v rámci celoživotního vzdělání je velký zájem, tato skutečnost zavazuje nás, učitele, abychom dokázali naplnit žádoucí cíle tohoto studia.

Literatura

HARBO, T. Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 40, 1991, č. 3, 247-256 s.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. ISBN 382-230-97

JANOUŠKOVÁ, L. Celoživotné vzdelávanie-základ formovania dynamickéj spoločnosti. *Člověk v spoločnosti*. 1. časť s. 83-100. *Člověk v edukačním prostředí*. Monografický zborník, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2007. ISBN 978-80-8083-408-1

JIŘINCOVÁ, B., KOSÍKOVÁ, V., LOVASOVÁ, V. Možnosti rozvoje specifických kompetencí učitelů psychologie a VKZ. In *Hledisko kvality v přípravě učitelů. Sborník příspěvků z konference.* Srní: ZČU v Plzni, 21.- 22. dubna 2009. ISBN 978–80-7043–869-5

KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publisch, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publisch, 2006. ISBN 80-247-1362-4

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní přístup v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

Příloha č. 1: Rozšiřující studium

Obor „**Učitelství psychologie pro SŠ**“

PEDAGOGICKÁ FAKULTA ZČU V PLZNI
DALŠÍ (CELOŽIVOTNÍ) VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

NÁZEV: STUDIUM V OBLASTI PEDAGOGICKÝCH VĚD SE ZAMĚŘENÍM NA ROZŠÍŘENÍ ODBORNÉ KVALIFIKACE - ROZŠIŘUJÍCÍ STUDIUM – OBOR UČITELSTVÍ PSYCHOLOGIE PRO SŠ DLE § 6 ODST. 1 PÍSM. B) VYHLÁŠKY 317/2005SB. (PRO ABSOLVENTY UČITELSTVÍ SŠ)

Garant: FP ZČU v Plzni; PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

Anotace:
Cílem vzdělávacího programu je získání kvalifikace „Učitel psychologie pro střední školy“ (učitel SŠ získá způsobilost vyučovat další předmět-psychologii). Cílem rozšiřujícího studia je vybavit účastníky studia, učitele středních škol, teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi pro výuku psychologie.

Akreditace: Studium má akreditaci MŠMT č.j. 25 758/2008-25-581.

Charakteristika nároků na uchazeče:

Uchazeč musí mít ukončené vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření – učitel SŠ.

Forma přijímací zkoušky:

Uchazeči jsou přijímáni na základě výběrového řízení, v němž se sleduje předepsané vzdělání.

Forma studia:

Kombinace kontaktních hodin (přednášky, semináře, cvičení) a samostudia, 6 semestrů.

Závěr studia:

Program bude ukončen závěrečnou zkouškou, která je nedílnou součástí státní zkoušky při ukončení prezenčního studia a obhajobou závěrečné práce.

Příloha č. 2. Plán studia

Názvy předmětů, hodinová dotace, způsob zakončení, ročník a semestr, přednášející

Název předmětu	Hod.	Zak.	R/S	Přednášející
Obecná psychologie A	10	Z	1Z	PhDr. V. Holeček, Ph.D.
Psychologie osobnosti	20	Z,Zk	1Z	PhDr. V. Holeček, Ph.D.
Vývojová psychologie	20	Z,Zk	1Z	PhDr. L. Novotná
Interakční výcvik	10	Z	1Z	prof. PhDr. A. Vališová, CSc.
Obecná psychologie B	10	Z,Zk	1L	PhDr. V. Holeček, Ph.D.
Výcvik sociálních kompetencí	10	Z	1L	prof. PhDr. A. Vališová, CSc.
Sociální psychologie A	15	Z,Zk	1L	doc. PhDr. J. Miňhová, CSc.
Školní diagnostika	20	Z,Zk	1L	PhDr. V. Kosíková, Ph.D.
Psychopatologie	20	Z,Zk	2Z	PhDr. L. Novotná
Sociální psychologie B	20	Z,Zk	2Z	doc. PhDr. J. Miňhová, CSc.
Krizová intervence	10	Z	2Z	doc. PhDr. J. Miňhová, CSc.
Pedag.psychologické poradenství A	10	Z	2Z	Mgr. P. Soukupová
Psychologie práce a organizace	10	Z	2Z	PhDr. B. Jiřincová
Psychologie zdraví	10	Z,Zk	2L	PhDr. B. Jiřincová
Didaktika psychologie A	20	Z	2L	PhDr. V. Holeček, Ph.D.
Pedagogická psychologie A	15	Z	2L	PhDr. A. Aišmanová
Soc.psych.výcvik s metodikou	10	Z	2L	prof. PhDr. A. Vališová, CSc.
Pedag.psychologické poradenství B	10	Z	2L	PhDr. M. Miňha
Aplikovaná psychologie pro učitele	10	Z	3Z	PhDr. V.Kosíková, Ph.D.
Školní psychologie	10	Z,Zk	3Z	PhDr. V.Kosíková, Ph.D.
Psychopatologie a psychodiagnostika pro učitele	20	Z	3Z	Mgr.V.Lovasová, Ph.D.
Didaktika psychologie B	20	Z,Zk	3Z	PhDr. V.Holeček, Ph.D.
Pedagogická psychologie B	20	Z,Zk	3Z	PhDr. A. Aišmanová
Didaktika psychologie C	15	Z	3L	PhDr. V.Kosíková, Ph.D.
Tvorba projektů pro výuku psychologie	10	Z	3L	PhDr. V.Kosíková, Ph.D.
Pedagogická praxe z psych.- náslechy	5	Z	3L	PhDr. V.Holeček, Ph.D.
Pedagogická praxe z psych. - výstupy	20	Z	3L	PhDr. V.Kosíková, Ph.D.
Celkem:	380			

Cizojazyčné vzdělávání seniorů na Maltě
Foreign language education of seniors in Malta

Iva Koutská[26]

Abstrakt

Následující článek představuje vzhled do seniorské problematiky na Maltě, zvláště pak do seniorského vzdělávání s důrazem na výuku cizím jazykům. Článek je výsledkem výzkumu provedeného v rámci projektu z OP VK Síť vzdělavatelů učitelů cizích jazyků NEFLT, reg.č. CZ.1.07/2.4.00/31.0074 a osobního setkání se zástupci Národní rady starších, Asociace členů univerzity třetího věku a s lektory Univerzity třetího věku při University of Malta. Vzdělávání vede k tzv. aktivnímu stárnutí a výuka cizích jazyků přispívá nejen k rozvoji vlastní, ke zlepšení paměti, ale je to i příležitost k sociálnímu setkávání napříč národy.

Klíčová slova

Senior, univerzita třetího věku, cizí jazyk, Malta

Abstract

The following contribution offers a survey of senior problems in Malta; especially it deals with senior education with emphasis on foreign language education. The contribution is based on research done within EU project "Network of Foreign Language Teachers" (CZ.1.07/2.4.00/31.0074). The information was gained from personal contacts with the National Council for the Elderly, the Association of the Members of University of the Third Age and from lectures/teachers of the University of the Third Age at University of Malta. Education leads to "active ageing" and foreign language education contributes to personal development, to memory improvements, but also it is an opportunity to meet with people all over the world.

Key words

Senior, university of the third age, foreign language, Malta

Cizojazyčné vzdělávání na Maltě (v Republice Malta) je značně ovlivněno historickým zařazením do zemí Commonwealthu, a to již od roku 1814, kdy Velká

[26] Mgr. Iva Koutská, e-mail: iva.koutska@ujep.cz, Katedra anglistiky Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, České Mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem, tel.: 475 283 254

Británie oficiálně získala nad Maltou nadvládu, až do roku 1964, ve kterém získala Malta nezávislost. Angličtina dodnes zůstává oficiálním jazykem, kdy podle údajů z roku 2005 mluví 90,2% obyvatel maltsky a 6% anglicky. (CIA, 2012) (Zbytek tvoří různé jazykové minority.) Členem Evropské unie se Malta stala v roce 2004. Výuka cizích jazyků a vzdělávání obecně tedy připomíná britský systém přizpůsobený politice EU, např. Boloňskému procesu (UM, 2012).

Malta je tvořena mnoha ostrovy, kdy obydlené jsou pouze tři a to Malta, Comino a Gozo. V roce 2012 počet obyvatel čítal 409 836 osob. Důležitým faktorem je (i pro výuku cizích jazyků – viz níže), že 98% obyvatelstva se hlásí k římsko-katolické církvi. Věkové složení obyvatelstva je 0-14 let: 15,7% (32 829 mužů/31 198 žen); 15-64 let: 68.5% (142 006 mužů/137 803 žen a skupina 65 let a víc tvoří 15.8% (28 305 mužů/36 192 žen). Průměrný věk je 40 let (z toho u mužů 38,8 a u žen 41,4). Co se procentuálního vyjádření populačního růstu Malty týká, je Malta se svými 0,359% na 160. místě na světě. Pro srovnání ČR je ve stejném žebříčku na 205. místě. Naděje dožití je u Malťanů v průměru 79,85 let (u mužů 77,57 a u žen 82,26; v ČR je to 77,38 – 74,11 u mužů a 80,83 u žen) – údaje z roku 2011. Není jistě bez za jímavosti, že v roce 2007 vydávala Malta 6,4% HDP na vzdělávání, zatímco ČR pouze 4,2% HDP. (CIA, 2012)

Cíl

Cílem příspěvku je představit seniorské vzdělávání a hlavně cizojazyčné vzdělávání na Maltě. Jak již bylo zmíněno v úvodu, situace (a historický kontext) Malty je odlišná od mnoha evropských zemí, kde je pouze jeden úřední jazyk. Malta jako „Velká Británie přenesená k moři“ má velmi zajímavý přístup k cizím jazykům. Stejně tak je velkou hybnou silou relativně malý počet obyvatel a malé vzdálenosti mezi jednotlivými centry. Malta tak má možnost nabídnout vzdělávání (i seniorské vzdělávání) téměř každému, právě i z důvodu silného napojení na církev a vysoké hustoty rozmístění církevních institucí.

Materiál a metody

Hlavní metodou výzkumu zahrnutého do příspěvku jsou metody observace a řízenéhorozhovoru. Obě tyto metody umožňují přímý osobní kontakt s cílovou skupinou a zapojení humánních přístupů. Pro teoretickou část byla využita metoda rešerše zdrojů (převážně internetových) a metoda statistického zpracování dat. Příspěvek vychází z materiálů získaných od osob aktivně zapojených do seniorského vzdělávání, potažmo seniorského vzdělávání cizích jazyků na Maltě a osob působících v seniorské problematice Malty obecně. Jedná se o organizátory U3V Malta (Josef Troisi), o lektory U3V (Carmen DePasquale), o účastníky U3V Malta (Helen Borg Bonnici a Saviour Attard) a o představitele Národní rady starších (poslední dva jmenovaní.) Dále příspěvek využívá materiál získaný rešerší (převážně internetových zdrojů) a materiál

osobního charakteru, který je výsledkem zahraniční stáže na Maltě financované ze zdrojů ESF ČR, programu OP VK.

Výsledky a diskuse

Problematika seniorů obecně

V návaznosti na začlenění Malty do EU, má země možnost čerpat dotace z prostředků Evropské unie. Stejně tak jako dalším organizacím (včetně nevládních) i Národní radě starších/National Council for the Elderly pomáhá např. MEUSAC Malta-EU Steering & Action Commitee/Malta-EU řídicí a správní komise. Podobně jako v mnoha dalších zemích i Malta bojuje za lepší život seniorů. Ve strategii Evropa 2020 se Malta zavázala k zabránění úpadku pod hranici chudoby a k eliminaci sociálního vyloučení u rizikové skupiny cca 6 560 osob. Hlavními nástroji jsou zajištění adekvátního příjmu, prostupný (a přístupný) trh práce a dosažitelné a kvalitní sociální služby i vzdělávání k aktivnímu stárnutí i v něm. Hlavními subjekty v tomto boji jsou:

- Aġenzija APPOĠĠ, jejíž prací je nabízet sociální služby zaměřené na děti a jejich rodiny, dospělé v nouzi, zranitelné osoby a osoby s rizikem k sociálnímu vyloučení, a společenství obecně.
- Aġenzija SAPPORT, která si klade za cíl zlepšit kvalitu života osob s postižením.
- Ministry of Education, Employment and the Family/Ministerstvo školství, práce a rodiny
- Ministry of Health, the Elderly and Community Care/Ministerstvo zdravotnictví, starších a sociální péče
- Kummissjoni Nazzjonali għall-Persuni b'Diżabilità/Národní komise pro osoby s postižením
- The Malta Memorial District Nursing Association (MMDNA)/Asociace zdravotních sester
- Ombudsman
- National Council for the Elderly/Národní rada starších, organizace pořádající mnoho akcí, editace novin L-Anzjan Illum

Nárůst počtu seniorů je jev vnímaný na celosvětové úrovni (ačkoli fakticky se prozatím rozvojových zemí spíše netýká). Podle H. Borg Bonnici tvořila v roce 2009 věková skupina osob nad 60 let 20,5% populace. Tento počet vzroste až na 26,8% v roce 2025. Poprvé se o stárnutí populace začalo hovořit již v roce 1969 na Generálním shromáždění spojených národů (výsledkem Rezoluce). V roce 1982 bylo uspořádáno první Světové shromáždění o stárnutí ve Vídni (výsledkem The Vienna Plan of Action on Ageing) a v roce 2002 druhé Světové shromáždění o stárnutí tentokrát v Madridu, kde bylo řečeno „The challenges arising from demographic growth should release the ‚unused potential' of older people through ‚aktive ageing' in all spheres. The elderly have a most valid contribution to give not only to thein own family, but also to thein

community, to thein own country, to the European Union and to the Word at large." (BONNICI, 2011)

Situace seniorů na Maltě je velmi diskutovanou. V diskuzích se často objevuje snaha prosadit vyšší podíl vlastního spoření, ale jak říká Carmelia Mallia předsedkyně Národní rady pro starší „The Council has no objection to the introduction of a second and third pillar pension… all measures have to be put in place to guarantee that the first pillar state pension will be adequate for pensioners to continue living a quality of life they are entitled to as human beings…Employers need to change their mentality about the employability of older people especially now when the European Union, including Malta, are facing a demographic change. It has to be pointed out that presently there are about 85000 pensioners. About 3000 are engaged in a gainful occupation." (MALLIA, 2012)

Nejzávažnějšími problémy seniorů na Maltě jsou podle stejného článku:

- nedostatečné finanční zajištění
- vyloučení z pracovního trhu právě a pouze kvůli věku (zvláště u žen; na Maltě je stale velmi malé procento žen, které pracují)
- zneužívání zvláště v pracovním procesu (nízké platy, neplacení povinných položek zaměstnavatelem)
- povinný odchod do důchodu
- sociální vyloučení
- riziko chudoby
- nedostatečná prevence nepohyblivosti seniorů (např. pomalé náhrady kolenních a kyčelních kloubů)
- nedostatek lůžek v nemocnicích a v domovech pro seniory
- nízké procento domácího ošetřování (malá podpora starších obyvatel, kteří si přejí zůstat ve svých domovech) (MALLIA, 2012)

Vzdělávání dospělých

Kvalifikační a rekvalifikační kurzy jak pro studenty, tak pro dospělé (včetně seniorů) nabízí University of Malta/Univerzita Malta, Malta College of Arts, Science and Technology – MCAST/Vysoká škola umění, vědy a technologie Malta, Institute of Tourism Studies/Institut vzdělávání v cestovním ruchu, European Institute of Education/Evropský vzdělávací institut a St. Martin's Institute of Information Technology/Institut informačních technologií sv. Martina.

University of Malta, jejíž existence se datuje až k roku 1592, je dnes složena z celkem 13 fakult a velkého množství úzce profilových center a institutů. Výuka cizích jazyků spadá pod Filozofickou fakultu (angličtina, francouzština, němčina, italština a španělsko-latinsko americká studia + překladatelská a tlumočnická studia) a Pedagogickou fakultu (umění a jazyky ve vzdělávání), dále pak pod Institut anglo-italských studií a Lingvistický institut.

Z hlediska výzkumu jsou pro výuku (včetně výuky cizích jazyků) podstatná následující centra: European Centre of Educational Resilience & Socio-Emotional Health (Evropské centrum edukační odolnosti a socio-ekonomického zdraví) a Euro-Mediterranean Centre for Educational Research (Evropské-středomořské centrum výzkumu ve vzdělávání). University of Malta je také členem the European Association for University Lifelong Learning (EUCEN). (UM, 2012)

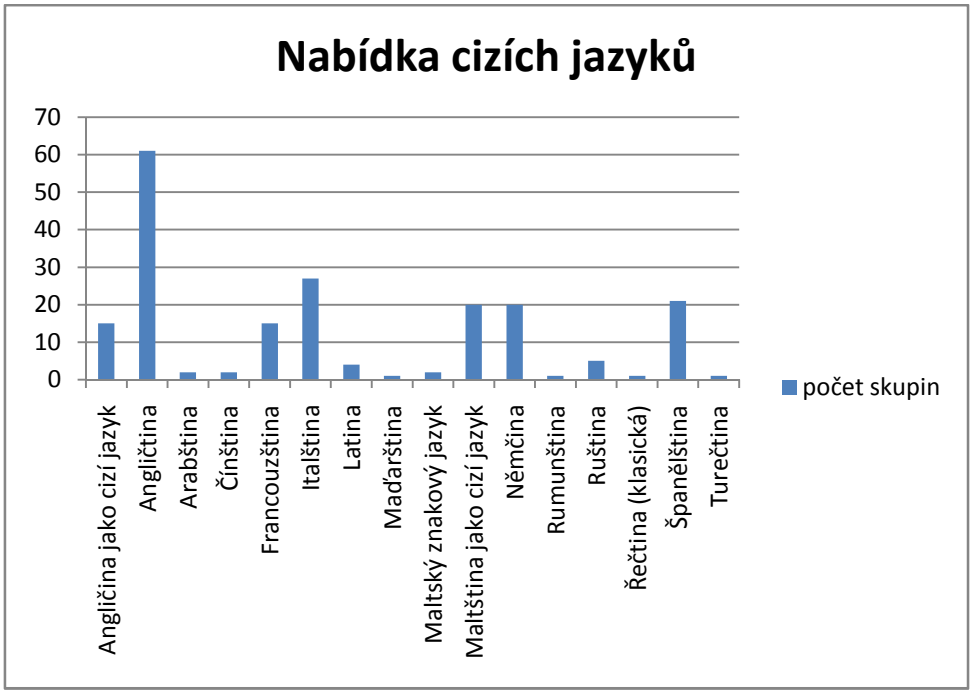
Významnou roli ve vzdělávání dospělých hraje Malta College of Arts, Science and Technology (MCAST), která nabízí večerní kurzy, jejichž splněním může člověk dosáhnout nejen zvýšení svých vlastních znalostí, ale v případě kombinací různých kurzů i plnohodnotného vysokoškolského diplomu.

Pro seniory nabízí MCAST 75% slevu na registrační poplatek. MCAST dokonce organizuje v rámci svého Institutu umění a designu i speciální kurz přímo zaměřený na seniory, a to Raku Beginners for Senior Citizens (Keramika – začátečníci pro seniory).

Co se cizích jazyků týká, v nabídce je Obchodní angličtina (50 hodin přímé výuky), Maltština pro cizince – začátečníci (40 hodin přímé výuky) a Maltština pro cizince – mírně pokročilí (40 hodin přímé výuky), zajímavostí jsou také kurzy Maltského znakového jazyka (30 hodin přímé výuky). (MCAST, 2012)

Dalším subjektem činným ve vzdělávání dospělých je samo Ministry of Education, Employment and the Family/Ministerstvo školství, práce a rodiny. Pod patronátem Directorate for Lifelong Learning/Odboru celoživotního vzdělávání je zajištěna organizace celé řady zájmových kurzů. Senioři si při účasti na více než jednom kurzu, hradí pouze a právě jen jeden. Večerní kurzy se konají v různých místech země. Z následujícího grafu lze vyčíst poměrné zastoupení jednotlivých cizích jazyků v nabídce večerních kurzů Odboru celoživotního vzdělávání. (EDUCATION.GOV.MT, 2012)

Graf 1: Nabídka cizojazyčných kurzů při Odboru celoživotního vzdělávání pro ak. rok 2011-2012



Zdroj: www.education.gov.mt, 2012

Z grafu je patrné, že nejčastěji poptávaným cizím jazykem je italština, což je dáno geografickou polohou Malty, jelikož právě Itálie (potažmo Sicílie) je nejbližším sousedem. Druhým nejčastěji voleným cizím jazykem je španělština, což je pravděpodobně zapříčiněno velkou oblíbeností Malty jako turistické destinace a místa pro výuku anglického jazyka. Stejný důvod je asi i u němčiny. Velmi vysoko v procentuálním zastoupení výuky cizím jazykům zaujímá maltština pro cizince. Důvodem je silná imigrace (Malta slouží vzhledem ke své zeměpisné poloze jako přestupní stanice pro mnohé uprchlíky.) Francouzština si své místo zasloužila pravděpodobně jak současnou ekonomickou silou Francie, tak i historickou souvislostí s Maltou, kdy země patřila na celé dva roky v dobách Napoleona právě pod francouzskou nadvládu.

Angličtina jako cizí jazyk je volena právě těmi, pro které maltština slouží jako rodný jazyk. V dnešní době lze v reálném prostředí pozorovat výrazný odklon od angličtiny a postupné nahrazování maltštinou ve všech sférách mluveného projevu (nikoli psaného (zvláště formálního) projevu, zde převažuje stále angličtina). Pro srovnání byla do přehledu zařazena i angličtina, která je ovšem (jak již bylo zmíněno v úvodu) pro Maltu oficiálním jazykem. Podle Patricka Cooke velmi výrazné množství turistů přijíždí na Maltu právě z důvodu výuky angličtiny. Studenti angličtiny tvoří 35% všech příchozích z Ruska, 33% všech Turků, 41% Jižních Korejců a cca 20% Ukrajinců, Čechů, Slováků a Brazilců. (COOKE, 2012)

Večerní kurzy cizích jazyků nabízí i Institute of Tourism Studies/Institut vzdělávání v cestovním ruchu:

- Basic Language Courses for the Hospitality Industry: English/Angličtina pro pohostinství - začátečníci
- Basic Language Courses for the Hospitality Industry: French/Francouzština pro pohostinství – začátečníci
- Basic Language Courses for the Hospitality Industry: German/Němčina pro pohostinství - začátečníci
- Basic Language Courses for the Hospitality Industry: Italian/Italština pro pohostinství začátečníci
- Basic Language Courses for the Hospitality Industry: Spanish/Španělština pro pohostinství - začátečníci
- French for Tour-Guiding/Francouzština pro průvodce
- Italian for Tour-Guiding/Italština pro průvodce (ITS, 2012)

St. Martin's Institute of Information Technology žádné kurzy cizích jazyků nenabízí, za to pod hlavičkou Evropského vzdělávacího institutu jsou pořádány:

- English Language Courses/Kurzy anglického jazyka
- Business English Language Courses/Kurzy obchodní angličtiny
- Italian Language Courses/Kurzy italského jazyka
- Chinese Language Courses/Kurzy čínštiny
- Russian Language Courses/Kurzy ruského jazyka (EIE, 2012)

Obecně lze z uvedených nabídek vyčíst, že hlavními vyučovanými jazyky na Maltě jsou angličtina, popř. angličtina jako cizí jazyk, francouzština, němčina a italština. Důvody tohoto výběru si lze pouze domýšlet z kontextu a z vyjádření osob zainteresovaných v seniorském vzdělávání (pakliže se ovšem preference seniorů dají zobecnit na preference dospělých, více viz výše.)

Reflexe vzdělávání seniorů

Problematiku seniorů i proseniorské edukace řeší European Centre for Gerontology při University of Malta, pod který spadá i Univerzita třetího věku. Evropské centrum gerontologie bylo založeno v roce 1989 (dříve Institut gerontologie) s cílem „to develop inter-disciplinary teaching, education and research in a wide range of areas in the field of ageing" (UM, 2012)

Univerzita třetího věku (na Maltě pod zkratkou U3E) jako taková byla založena v roce 1993 a už v roce 1997 bylo v jejích kurzech, kulturních a společenských akcích zapsáno více než 800 seniorů. Veškeré aktivity U3V Malta jsou úzce spojeny s katolickou církví. University of Malta si např. pronajímá od Katolického institutu prostory v tzv. Floriana centre, velmi častou aktivitou seniorů jsou společné mše a informace o kurzech/registracích atd. Jsou k dostání v místních kostelích. Celkově je U3V Malta provozována ve třech centrech, a to ve Floriana Centre vždy od pondělí do čtvrtka mezi devátou a jedenáctou; ve Sliema Centre v úterý a ve čtvrtek mezi pátou a sedmou večerní a na ostrově Gozo (Gozo centre) v pátek od devíti do čtvrt na dvanáct.

Zaregistrovat se může každý nad 60 let. Pro účast na U3V Malta je stanoven vstupní poplatek 12 eur. Pakliže se chce senior stát i členem Asociace členů univerzity třetího věku je poplatek stanoven na 2,50 eur ročně.

V nabídce cizojazyčného vzdělávání je pro akademický rok 2011-2012

- Němčina pro začátečníky (pod vedením pí. Liny Agius, 8x ročně, jednou týdně, v období prosinec – únor, pondělí, Floriana Centre)
- Španělština pro začátečníky (pod vedením pí. Olvido Andujar, 8x ročně, jednou týdně, v období duben – červen, pondělí, Floriana Centre)
- Francouzština pro začátečníky (pod vedením pí. Carmen Depasquale, 7x ročně, jednou týdně, v období březen – duben, pátek, Floriana Centre) (UM, 2012) Pro srovnání v akademickém roce 2004-2005 byly na Universita' Tat-Tielet Eta' (název U3V Malta v Maltštině, z toho zkratka U3E) nabízeny tyto cizojazyčné kurzy:
- Francouzský jazyk (pod vedením p. Alfreda Falzona, 8x ročně, jednou týdně, v období říjen, listopad, pondělí, Valletta Centre)
- Němčina pro začátečníky (pod vedením pí. Liny Agius, 8x ročně, jednou týdně, v období listopad-únor, úterý, Valletta Centre)
- Němčina pro začátečníky (pod vedením pí. Liny Agius, 8x ročně, jednou týdně, v období únor-duben, úterý, Sliema Centre)
- Francouzský jazyk (pod vedením p. Alfreda Falzona, 8x ročně, jednou týdně, v období říjen, listopad, čtvrtek, Sliema Centre)

V akademickém roce 2005-2006:

- Francouzština pro pokročilé (pod vedením p. Alfreda Falzona, 8x ročně, jednou týdně, v období prosinec-únor, pondělí, Valletta Centre; podmínkou pro účast znalosti z předchozích kurzů francouzského jazyka)
- Němčina pro pokročilé (pod vedením pí. Liny Agius, 8x ročně, jednou týdně, v období únor-duben, středa, Valletta Centre; podmínkou pro účast jsou znalosti z předchozích kurzů německého jazyka)

Podle vyjádření lektorů seniorských jazykových kurzů na U3V Malta je jistým problémem fakt, že skupiny jsou příliš velké – čítají cca 25-30 osob, ale hlavně nejsou pevně dané. Na U3V Malta se platí členský poplatek jednou ročně a senioři pak mají možnost v průběhu roku si libovolně volit kurzy/hodiny, které navštíví. Pro praxi to znamená, že se složení skupin může (i z hodiny na hodinu – v roce je celkem 14 hodin) velmi lišit. Výhodou je stejně jako v ČR vysoká motivace k vlastnímu rozvoji a vzdělávání, která se projevuje jak v domácí přípravě, tak v aktivní účasti při výuce.

Lektorem jazykových kurzů je většinou člověk s osobními vazbami na vedení U3V Malta. Jedná se o odborníky z praxe, bývalé i současné pracovníky ve vzdělávání a podobně.

Není ovšem žádným způsobem zajištěna gerontagogická a mnohdy ani pedagogická průprava. Lektorem se tak prakticky může stát kdokoli, kdo je ochoten a kdo má odborné znalosti.

Co se zázemí pro výuku seniorů týká, prostory pro výuku jsou velmi podvybavené. K dispozici je většinou pouze projekční technika, nikoli však PC sestavy, interaktivní tabule a další podobné moderní technologické prvky. Nejčastěji zvolenou formou výuky je „roleplay“ či dialog nebo „reading with comprehension“, které slouží jako podklad pro další konverzaci. Sami senioři preferují práci s gramatikou, protože podle vyjádření lektorů a účastníků cizojazyčných kurzů samých zažívají pocit „že si vzpomínají. – To už jsem viděl, dělal, uměl, teď si díky Vám vzpomínám.“

Zajímavostí U3V Malta je fakt, že nad rámec výuky jsou organizovány i různé kulturní a společenské akce a to jak vedením U3V Malta a lektory, tak i samotnými seniory. V rámci nebo v návaznosti na U3V Malta vznikají nejrůznější zájmové skupiny, ale i např. Association of the Members of the U3E (Asociace členů univerzity třetího věku). Asociace byla založena v roce 1993 a v současné době má přes 560 členů. Třikrát ročně vydává Asociace tzv. Newsletter (vydáván převážně v Maltštině, některé články jsou psány v angličtině, v barevném tisku, jsou zde informace z kultury (včetně koutku poezie), reflexe svátků, dění na Maltě, pozvánky na zajímavá místa, hádanky a křížovky, recepty, zážitky a slavná výročí i fejetony).

Pro seniory, kteří jsou umístěni ve stacionářích, či domovech (Day Care and night Centres) jsou pořádány také různé volnočasové a vzdělávací aktivity. Ponejvíce IT vzdělávání pak nabízejí také mnohé místní radnice a kampeličky. (MALLIA, 2012)

Závěr

Některá témata seniorské problematiky jsou na základě observací života na Maltě velmi podobná s Českou republikou, seniorské vzdělávání je stejně jako v ČR na velmi vysoké úrovni. Nabídka cizojazyčného vzdělávání je široká, ale zdá se, že stejně jako u nás není k seniorskému vzdělávání přistupováno se zvláštním zřetelem.

Není připraveno žádné gerontopedagogické zázemí a senior je tak vnímán jako „dospělý“ bez zohlednění specifik této skupiny.

Poděkování

Poděkování Helen Borg Bonnici, Savioru Attardovi, Carmen Depasquale a Josephu Troisi.

Literatura

BONNICI, H. B. Tapping the potential of Malta’s ageing population. *The Sunday Times,* 3. červenec 2011. Dostupné online: http://www.timesofmalta.com/articles/view/20110703/letters/Tapping-the-potential-of- Malta-s-ageing-population.373604

CIA - The World Factbook [on-line]. [cit. 2012-06-02] https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mt.html

COOKE, P. Language Schools Demand Visa Boost. *The Sunday Times,* 8. duben 2012. Dostupné online: http://www.timesofmalta.com/articles/view/20120408/local/Languageschools-demand-visa-boost.414484

Directorate for Lifelong Learning (www.education.gov.mt - Ministry of Education, Employment and the Family) [on-line]. [cit. 2012-06-02] http://www.eveningcourses.gov.mt/

MALLIA, C. Post Budget Doc 2012. *L-Anzjan Illum (National Council for the Elderly)*, 2012, č. 65, s. 11.

MALLIA, C. Pre-Budget Doc. 2012-08-09. *L-Anzjan Illum (National Council for the Elderly)*, 2012, č. 65, s. 8-10.

Malta College of Arts, Science and Technology MCAST [on-line]. [cit. 2012-06-01] www.mcast.edu.mt/shortcourses

Professional Language Courses (EIE - European Institute of Education) [on-line]. [cit. 2012- 06-07] http://www.eieonline.com/

Prospectus for Part-Time Courses 2012 (ITS - Institute of Tourism Studies) [on-line]. [cit. 2012-06-07] http://www.its.edu.mt/EN.ITS_Part-Time_Prospectus.aspx

University of Malta (UM) [on-line]. [cit. 2012-06-04] http://www.um.edu.mt/

Další zdroje

AĠENZIJA APPOĠĠ http://appogg.gov.mt

AĠENZIJA SAPPORT www.sapport.gov.mt

GOVERNMENTS ON THE WWW: MALTA http://www.gksoft.com/govt/en/mt.html

MINISTRY OF EDUCATION, EMPLOYMENT AND THE FAMILY (Ministerstvo školství, práce a rodiny) https://www.education.gov.mt

MINISTRY OF HEALTH, THE ELDERLY AND COMMUNITY CARE (Ministerstvo zdravotnictví, starších a sociální péče) https://ehealth.gov.mt

KUMMISSJONI NAZZJONALI GĦALL-PERSUNI B'DIŻABILITA (Národní komise pro osoby s postižením) http://www.knpd.org

LEARN FOR GOOD http://www.learn4good.com/great_universities/universities_malta.htm

NATIONAL COUNCIL FOR THE ELDERLY (Národní rada starších) http://www.sahha.gov.mt/pages.aspx?page=88

NSO DEMOGRAPHIC REVIEW 2007 http://www.nso.gov.mt/statdoc/document_file.aspx?id=2325

MALTA-EU STEERING & ACTION COMMITTEE www.meusac.gov.mt

THE FEDERATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING ORGANISATIONS MALTA www.feltom.com

Motivace žáků ZŠ a studentů SŠ ke studiu technických oborů
Motivation of pupils and high school students to study technical subjects

Lenka Kretschmerová[27]

Abstrakt

Příspěvek se zabývá možnostmi zvýšení zájmu žáků ZŠ o studium technických SŠ a možnostmi zvýšení zájmu studentů SŠ o studium technických oborů VŠ. Je prezentován průběh a výsledky tříletého projektu ESF „STARTTECH – Začni s technikou“, který byl realizován na Technické univerzitě v Liberci (TUL) ve spolupráci se Střední průmyslovou školou strojní a elektrotechnickou a Vyšší odbornou školou Liberec (SPŠSE) v letech 2009 – 2012. Projekt je důsledkem dlouhodobé velmi úzké spolupráce mezi TUL a SPŠSE. V průběhu projektu byla spolupráce dále rozvinuta o technickou podporu učitelů SPŠSE. V rámci projektu byla společně vytvořena a rozvinuta motivační strategie, která je jednou z možností zpřístupnění výsledků vývoje techniky a výzkumu veřejnosti – především dětem a mladým lidem. Motivační strategie zahrnuje i motivaci rodičů a učitelů technických předmětů, protože podpora rodiny a školy je pro podporu zájmů dětí a volbu povolání důležitá. Pro vyhodnocení úspěšnosti zvolené motivační strategie jsou uvedeny statistické grafy vlivu fází projektu a jsou identifikovány faktory, které měly na ovlivnění zájmu o technické obory při rozhodování o výběru střední školy u žáků ZŠ největší vliv. Na ukončený projekt navazuje TUL dalším projektem. Jsou zde nastíněny jeho základní části a nové možnosti pro studenty, pedagogy i širokou veřejnost.

Klíčová slova

Motivace, technické obory, výběr povolání, motivační strategie, dětská univerzita

Abstract

The paper deals with the possibilities of primary school pupils increasing interest in the study at technical secondary schools and the possibilities of increasing the high school students interest in the study of the engineering universities. It presents the course and the results of a three -year project ESF “STARTTECH – Start with the technique” which was realized in Technical university of Liberec (TUL) in cooperation with the Secondary school of mechanical and electrical studies and also with Higher college in Liberec (SPŠSE) in years 2009 to 2012. The project is a consequence of long term and very close

[27] Ing. Lenka Kretschmerová, Ph.D., Ústav řízení systémů a spolehlivosti, FM TUL, Studentská 2, 461 17 Liberec,e-mail: lenka.kretschmerova@tul.cz

cooperation between TUL and SPSSE. In the range of the project the motivation strategy, which is one of the options to present the results of research and development to the broad public, was further developed, primarily for children and young people. Motivation strategy involves also parents and teachers motivation, because school and family support is very important for children's interest increasing and choice of profession,. For the evaluation of chosen strategy success, statistical graphs of individual project phases are introduced. Factors, which most influenced the interest in the technical branches at the primary school pupil's decisions for the secondary school choice, are identified. Temporary completed project takes up TUL next project. The paper outlines its basic parts and new opportunities for students, educators and the general public.

Key Words

Motivation, Technical Disciplines, Career planning, Motivational strategies, Children's university

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

Cíl

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

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

Materiál a metody

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

Druhou klíčovou oblastí hodnocení výsledků realizovaného projektu je regionální dopad projektu v jednotlivých letech jeho realizace. Ten vede k zvýšení povědomí o vývoji a vědě na TUL a je základem pro případný rozvoj užší spolupráce vysoké školy s průmyslovými a dalšími středními školami v okolních regionech.

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

Ve všech fázích motivační strategie byla při jejich tvorbě a realizaci využita především metoda heuristických experimentů, jejímž hlavním záměrem je nalézt dosud neznámou zákonitost zkoumaného jevu, a metoda verifikačních experimentů, kde si studenti ověřují či vyvracejí určitý známý jev nebo poznatek získaný deduktivně v diskusi nebo na základě předchozího uvedení do problému vyučujícím a následné diskusi.

V některých případech pak je ještě využita metoda kvalitativní, kdy je prokazována existence či neexistence jevu. Experimenty se celkově jeví jako velmi účinné populárně-naučné metody pro zaujetí dětí i široké veřejnosti. Pro vyhodnocování experimentů i dalších úloh byly vypracovány pracovní listy, které jsou svou náročností přizpůsobeny věku. U některých fází motivační strategie jsou experimenty doplněny jen krátkým výkladem nebo naopak podrobnějším výkladem s prezentací v PowerPointu. Rozvoj manuální zručnosti je pro experimenty a výrobu výrobků podmínkou a je opět přizpůsobena věku dětí.

Výsledky a diskuse

Motivační strategie

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

Všechna výše jmenovaná zjištění byla důvodem, proč jsme se společně s průmyslovou školou, která sídlí v blízkosti hlavního areálu TUL, rozhodli realizovat projekt, který otevře obě školy žákům základních a středních škol a pokusíme se vytvořit motivační strategii pro zvýšení zájmu žáků a studentů o techniku ne jen z pohledu uživatele, ale především z pohledů tvůrce a realizátora jednoduchých úloh. Motivace je pro každého člověka důležitá a je pro něj „hnacím motorem“, proč určitou činnost vykonává a proč jí věnuje svou energii a čas. Motivace se tedy nemůže týkat jen dětí a mládeže, ale musí být zaměřena i na rodiče a prarodiče, kteří jsou především u menších dětí rozhodující při vyhledávání a výběru jejich volnočasových aktivit.

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

Počáteční fáze motivační strategie – Putování za technikou

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

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

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

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

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

Druhá fáze motivační strategie – Dny s technikou

Druhou fází celého projektu motivační strategie byla zvolena jako prázdninová aktivita. Nazvali jsme ji „Dny s technikou“. Tato aktivita již byla koncipována jako jednodenní akce ve dnech prázdnin a je určena jen pro děti ze ZŠ – tedy od 6 do 15 let. Akce je

připravována v době podzimních, velikonočních, jarních i letních prázdnin. Akce jsou plánovány většinou dvou-oborově, kde je každému oboru věnováno vždy 3x45 minut. U některých akcí bývá i vzhledem k tématu určen věk, pro který je program určen. Na akci se musí účastníci přihlásit přes webovský portál projektu a některé vypsané akce bývají plně obsazeny do druhého dne po zveřejnění.

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

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

Třetí fáze motivační strategie – Nezávazné cykly kurzů

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

V této fázi tvořené motivační strategie došlo k dalšímu posunu spolupráce mezi univerzitou a průmyslovou školou. Především u elektrotechniky došlo k užšímu propojení, protože na přípravě pracovních listů i nápadů na výrobky se začali společně podílet pracovníci univerzity i průmyslové školy. U řady kurzů došlo k nastavení vzájemné zastupitelnosti na pracovištích. Pro určité kurzy dochází k vzájemné zápůjčce zařízení. Tím byla nastavena i technická podpora přístroji ze strany univerzity a reciprocně i možnost předvádět jednodušší experimenty na přípravcích průmyslové školy na univerzitě.

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

Čtvrtá fáze – Dětská univerzita

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

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

Stejně jako při prázdninových aktivitách, děti pracují v malých skupinách po cca 10 - 15 účastnících, kteří již mají obdobné znalosti v rámci přírodovědných a technických předmětů. Při práci se studenty je kladen důraz na interaktivitu výuky a rozvíjení

tvůrčího potenciálu účastníků. Proto je tato aktivita vhodná především pro talentovanou mládež z Liberce a okolí, ale víkendových programů se účastní i děti dojíždějící pravidelně cca 100 km (víkendové studijní programy probíhají jako celodenní jednou za 4-5 týdnů).

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

Motivace rodičů

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

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

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

Výsledky realizované motivační strategie

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

a. *žáci ZŠ* – tvoří hlavní zájmovou skupinu, pro kterou jsou především všechny vytvořené a využité fáze motivační cesty určeny. Tuto skupinu tvoří nejen žáci ZŠ, ale i žáci víceletých gymnázií z primy – kvarty.

b. *žáci SŠ* – do této skupiny patří studenti odborných středních škol a studenti gymnázií. V případě víceletých gymnázií pak studenti kvinty – oktávy.

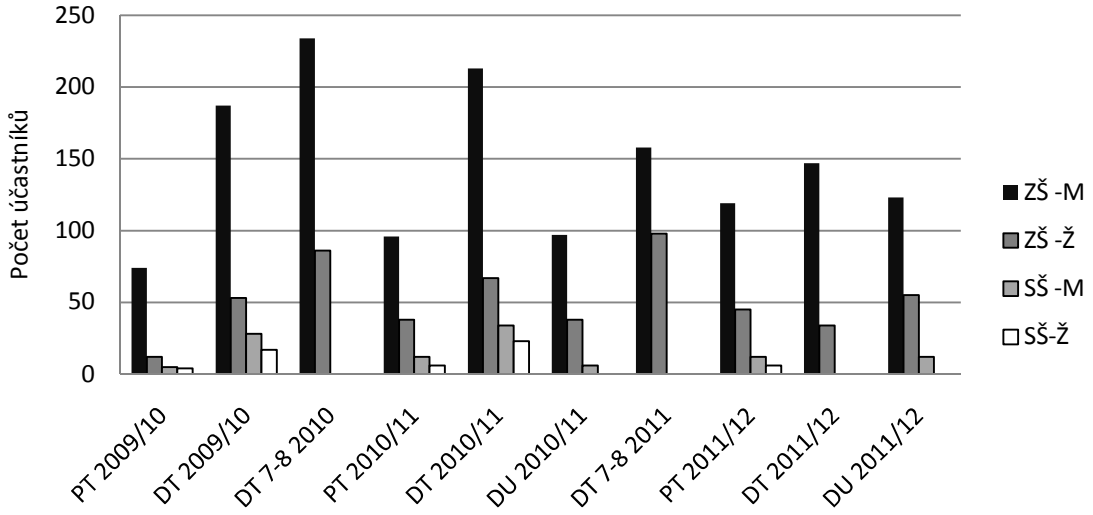
c. *rodiče* – jsou spojeni s oběma předchozími skupinami, ale jejich ohlasy se váží většinou na skupinu žáků ZŠ.

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

- Účast zájmových skupin – zde se zaměříme především na skupinu *a. žáci ZŠ* a skupinu *b. žáci SŠ*. Na Obr.1 je zobrazena účast na jednotlivých aktivitách v průběhu projektu. Je zde zohledněno i genderové rozložení těchto dvou skupin účastníků. Díky tomuto rozdělení je vidět, že zastoupení dívek (žen) je především u aktivit v době letních prázdnin velmi výrazné.

  Zvyšující se počet účastníků jednotlivých aktivit není jen důsledkem vlastního public relations (dále jen PR) projektu na webu projektu, TUL a SPŠSE, ale i PR, které dělají aktivitám spokojení účastníci a pedagogové přírodovědných předmětů některých škol. Útlum počtu účastníků v letní prázdninové aktivitě „Dny s technikou" (DT 7-8 2011) byl zapříčiněn menším počtem realizovaných akcí.

Obr. 1: Srovnání počtu účastníků na jednotlivých stupních motivační strategie v průběhu projektu – Putování za technikou (PT), Dny s technikou (DT) a Dětská univerzita (DU) doplněné časovým obdobím

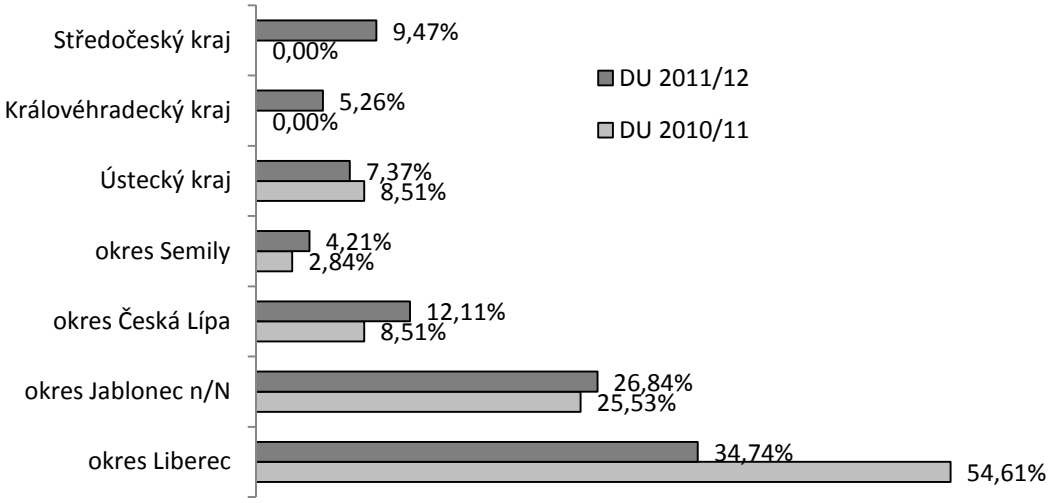


Zdroj: Vlastní zpracování prezenčních listin účastníků v aktivitách projektu ESF CZ.1.07/2.3.00/09.0103 – Podpora a motivace žáků základních a středních škol k jejich budoucímu zapojení do výzkumu a vývoje v technických oborech

- Z grafu je na poměru počtu účastníků aktivit „Dny s technikou" a „Dětská univerzita" v letech 2010/11 a 2011/12 vidět, že s postupem času se zájem účastníků pomalu přesouval z aktivit zaměřených na krátkodobé motivace k těm dlouhodobějším. Regionální rozložení účastníků – tato úroveň hodnocení je výsledkem motivační strategie především u skupiny *c. rodiče*, protože především skupina *a. žáci ZŠ* žijící mimo Liberec jsou v případě jednodenních aktivit závislé na dopravě, kterou jim ve většině případů rodiče zajišťují. Na Obr. 2 je zobrazeno regionální rozložení základních resp. středních škol (u osmiletých gymnázií) účastníků sobotní výuky „Dětské univerzity", na kterém je vidět výsledek motivace rodičů k pravidelné účasti jejich dětí na výuce. Je zde zdokumentováno zvyšující se povědomí o dlouhodobých aktivitách projektu „STARTTECH – Začni s technikou" v okolí jeho realizace. Příčiny zvyšujícího se počtu účastníků ze sousedních regionů jsou stejně jako v bodě 1 dány dobrou PR na všech úrovních. Liberecký kraj je

rozdělen na okresy, ostatní kraje jsou uvedeny bez dalšího dělení. V roce 2011/12 byl počet účastníků o 30% vyšší než v roce 2010/11.

Obr. 2: Regionální rozložení domovské ZŠ/SŠ účastníků „Dětské univerzity“ (DU) v letech její realizace



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

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

Tab. 1: Přijímací řízení na SPŠSE Liberec

pro šk.rok	max. počet přihlášek 1 žáka	počet přihlášek	počet míst	počet přijatých	rozdíl	počet oslovených žáků 9.tříd	přihlášku podalo	procento úspěšnosti
2010/11	3	399	180	176	-4	50	34	68%
2011/12	3	352	180	162	-18	65	46	71%
2012/13	2	357	180	180	**+38**	118	98	**83%**

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

Možné rozšíření motivační strategie

V dalších fázích rozvoje motivační strategie chceme využít všech získaných zkušeností a zaměříme se především na rozšíření motivační strategie speciálně pro talentované žáky posledních ročníků ZŠ, na studenty středních a vyšších odborných škol, studenty vysokých škol i širokou veřejnost. Studentům se budeme snažit více přiblížit studentský život na vysoké škole a práci vědců a vědeckých týmů. Široké veřejnosti poodhrneme

„závoj tajemna“ rozprostírající se kolem vývoje a výzkumu, který je na univerzitě realizován. Plánujeme připravit a realizovat následující další fáze motivační strategie.

Mentoringový program

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

Vědecká líheň

Tato aktivita je určena vybraným studentům posledních ročníků středních a vyšších odborných škol i vysokoškolským studentům. Studenti se budou se svými nápady hlásit do výběrového řízení, ve kterém komise specialistů propagace vědy a výzkumu v daném oboru posoudí realizovatelnost myšlenky, předpokládané náklady na její realizaci a jejich úměrnost. V případě schválení studentovi přidělí vhodného lektora, který jej v součinnosti s technikem „Vědecké líhně“ povede při vlastní realizaci a bude mu zajišťovat materiál a pomůcky, případně zajistí i odborné konzultace a proškolení v potřebných znalostech. Realizované nápady pak budou sloužit jako motivace pro další studenty (Příklady táhnou), případně i jako inspirace pro výzkumné týmy.

Budujeme mosty

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

Závěr

V rámci projektu „STARTTECH – Začni s technikou“ byla Technickou univerzitou v Liberci ve spolupráci se Střední průmyslovou školou strojní a elektrotechnickou Liberec vybudována motivační strategie, která přinesla zvýšení zájmu žáků základních škol o studium technických oborů. Tento zájem se projevil především v blízkém regionu.

Dalším přínosem bylo zvýšení povědomí o aktivitách obou škol v širším regionu, o čemž vypovídají i pozvání na vzdálenější základní a střední školy. V současné době již byly realizovány jednodenní akce na dvou ZŠ v Litoměřicích a na SPŠ v Ostrově nad Ohří, které se zúčastnili lektoři jednotlivých kurzů s hodinovými ukázkami aktivit. Tím

dochází k dalšímu rozšiřování spolupráce a navazování osobních kontaktů mezi univerzitou a školami.

Díky společným aktivitám pedagogů SPŠSE a TUL došlo k prohloubení spolupráce, propojení návaznosti kurzů, povědomí o technickém vybavení laboratoří a především společným diskusím nad optimalizací jednotlivých fází motivační strategie, která je přínosem pro všechny zúčastněné.

Internetové zdroje:

projekt ESF CZ.1.07/2.3.00/09.0103 – *Podpora a motivace žáků základních a středních škol k jejich budoucímu zapojení do výzkumu a vývoje v technických oborech*, [on-line]. [cit. 2012-6-10] http://www.starttech.cz/

Motivácia v edukácii seniorov
Motivation in senior education

Miroslav Krystoň[28]

Abstrakt

Problematiku edukácie seniorov v súčasnosti celkom zreteľne prekračuje rámec edukologických vied a nadobúda interdisciplinárny charakter. Obsahom textu je analýza jedného z najdôležitejších aspektov procesu edukácie seniorov, ktorým je motivácia. Autor vychádza z meniaceho sa pohľadu na význam edukácie seniorov a analyzuje špecifiká motivácie vo vzťahu k stratégiám starnutia.

Kľúčové slová

Celoživotné učenie, edukácia seniorov, geragogika, motivácia, stratégie starnutia.

Abstract

At present, the issue of senior education quite distinctly exceeds the framework of educational sciences and acquires interdisciplinary character. The paper deals with the analysis of one of the most important aspects of the process of senior education - motivation. The author´ s consideration is based on the changing view on the significance of senior education, and he analyses the specific features of motivation in relation to ageing strategies

Key words

Lifelong learning, senior education, geragogy, motivation, ageing strategies.

Koncept celoživotného učenia, ktorý je najmä od 70-tych rokov 20. storočia deklarovaný ako ťažiskový princíp edukácie nie je vo svojej podstate žiadnou novinkou. Výchova a vzdelávanie v podobe reálnej spoločenskej činnosti mali vždy biodromálny charakter. Pod vplyvom historických okolností sa však menili ich ciele, obsah, procesuálne aspekty, inštitucionálne zabezpečenie a ďalšie relevantné atribúty. V tomto kontexte dochádza aj k posunom na úrovni teoretickej reflexie v oblasti edukologických vied. Je dôležité pripomenúť, že myšlienky o potrebe celoživotného učenia sa objavujú už pri vzniku prvých pedagogických teórií (J. A. Komenský). Ak teda dnes hovoríme o geragogike ako o najmladšej súčasti antropogogických vied, treba si uvedomiť, že

[28] doc. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc., e-mail: miroslav.kryston@umb.sk, Katedra andragogiky PF UMB v Banskej Bystrici, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, tel.: +42148 446 4611

názory poukazujúce na potrebu edukácie seniorov majú reálne historické pozadie. Intenzita ich spoločenskej akceptácie je determinovaná komplexom sociálnych, kultúrnych, politických ale v neposlednom rade aj ekonomických faktorov.

Význam edukácie seniorov v súčasnosti

Potreba celoživotného vzdelávania je dnes konsenzuálne vnímaná ako spoločenská nevyhnutnosť a ako taká je definovaná aj v rôznych koncepčných a strategických dokumentoch národnej či medzinárodnej proveniencie. Obsahová analýza týchto zdrojov nám umožňuje konštatovať, že hodnotenie význam edukácie seniorov je vo všeobecnosti determinované viacerými faktormi, pričom dva z nich rezonujú najčastejšie. Prvý z týchto faktorov je založený na implementácii základných princípov humanizmu a demokracie, ktoré v sebe subsumujú aj myšlienky o práve ľudí na dôstojné a v súčasnosti aj aktívne prežitie seniorského veku. Jednou z ciest ako naplniť tento cieľ je aj rôznorodá podpora edukačných príležitostí pre starších a starých ľudí. V ostatných dekádach sa však zreteľne prejavuje tendencia vyššie spomenutý humanistický ideál spájať s realitou v oblasti sociálno-ekonomického a hospodárskeho prostredia jednotlivých krajín, resp. daného geopolitického priestoru (napr. Európska únia). Celkom jasne a aktuálne to dokumentuje aj zamerania a spôsob prezentácie aktivít spojených s Európskym rokom aktívneho starnutia a solidarity medzi generáciami 2012. Centrálna myšlienka podpory aktívneho starnutia je v tejto iniciatíve Európskej únie zreteľne naviazaná na ekonomické faktory vyplývajúce z demografického vývoja v Európe (v roku 2060 budú obyvatelia vo veku od 65 rokov tvoriť takmer 30 percent populácie EÚ). V tomto kontexte je signifikantné, že edukačné aktivity sa spájajú s problematikou zamestnanosti seniorov, ktorá spolu s účasťou seniorov na dianí v spoločnosti a podporou nezávislého života tvorí obsahový skelet Európskeho roka aktívneho starnutia 2012 (bližšie pozri www.er2012.gov.sk). Aby sme nezotrvali len pri aktivitách kampaňovitého charakteru, môžeme pripomenúť aj konštatácie deklarované v Stratégii na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu EÚ, známej aj pod názvom „EURÓPA 2020“ (pozri http://eur-lex.europa.eu/). V tomto dokumente je starnutie obyvateľstva definované ako jeden zo „štrukturálnych nedostatkov Európy“ (s. 7), potencionálne spôsobujúci jej hospodárske zaostávanie, pričom tento handicap je riešiteľný aj podporou vzdelávania v biodromálnom kontexte. Ako sa teda ukazuje v posudzovaní významu edukácie seniorov môžeme v súčasnosti zaznamenať posun od „humánno-idealistickej“ pozície k pozícii „pragmaticko-hospodárskej“. Perspektívny vývoj v tomto smere výstižne charakterizuje M. Šerák (2009, s. 9), ktorý konštatuje, že s najväčšou pravdepodobnosťou sa v najbližšej dobe môžeme pripraviť na situáciu, v ktorej sa budeme stále častejšie stretávať s osobami, ktoré sú síce v dôchodkovom veku, napriek tomu sú však ďalej ekonomicky činné. Takýto jednotlivec bude samozrejme nútený získavať nové, prípadne aktualizovať doterajšie odborné vedomosti a zručnosti.

Systémové vymedzenie edukácie seniorov

Bez ohľadu na aktuálne meniace sa kritériá spoločenského pohľadu na význam edukácie seniorov, faktom zostáva, že výchova a vzdelávanie tejto skupiny obyvateľstva predstavuje integrálnu súčasť procesu celoživotného učenia (sa). V tomto smere môžeme hovoriť o stabilizovanej a širokospektrálne akceptovanej pozícii, ktorá nachádza svoj odraz aj v rovine teoretického skúmania. K systematickému rozvoju geragogiky ako vedy, ktorej predmetom je štúdium a systemizácia poznatkov týkajúcich sa široko chápanej edukácie vo vzťahu k seniorskému veku človeka (Čornaničová, 1998, s. 124), okrem autorky uvedenej definície Rozálie Čornaničovej, v česko-slovenskom kontexte prispeli a prispievajú najmä B. Balogová, C. Határ, M. Šerák, N. Hrapková, A. Petřková a ďalší renovovaní autori. Viacerí z nich (napr. Čornaničová, 1998, Határ, 2008, Šerák, 2009...) venujú pozornosť aj problematike systémového vymedzenia edukácie seniorov, ako procesu a geragogiky ako vedy, ktorá tento proces skúma. Meritórne stanovisko vo vzťahu k statusu geragogiky formulovala R. Čornaničová, ktorá ju vníma ako relatívne samostatnú disciplínu v rámci výchovno-vedného a gerontologického myslenia s jasne definovanými vzťahmi ku:

- disciplínam vied o výchove,
- andragogike,
- gerontologickým disciplínam (Čornaničová, 1998, s. 126).

Primárne miesto geragogiky uvedená autorka vidí v systéme vied o výchove a v rámci nich v andragogike (tamtiež, s. 127).

Diferencovanejší prístup charakterizuje systémové vymedzenie samotného procesu edukácie seniorov, v ktorom je potrebné zohľadniť viaceré klasifikačné kritériá:

1. Ontogenetické (generačno-cieľové) hľadisko

Na základe tohto kritéria môžeme hovoriť o troch základných kategóriách:

- **preseniorská edukácia –** zameraná na prípravu človeka na starobu a starnutie a ako taká sa orientuje na ontogenetické štádiá predchádzajúce séniu.
- **vlastná seniorská edukácia –** výchova, vzdelávanie a výcvik človeka v seniorskom veku.
- **proseniorská edukácia -** celoživotné formovanie pozitívneho vzťahu k starobe, starnutiu a k starším ľuďom a ako taká sa orientuje na všetky ontogenetické štádiá.

2. Legislatívne hľadisko

Pri posudzovaní tohto hľadiska je nevyhnutné akceptovať národné legislatívne špecifiká. V Slovenskej republike je v zmysle platnej legislatívny oblasť edukácie seniorov definovaná ako jeden z druhov ďalšieho vzdelávania (spolu so záujmovým, občianskym a bližšie nedefinovaným „iným“ vzdelávaním), ktorým účastník vzdelávania uspokojuje svoje záujmy, zapája sa to života občianskej spoločnosti a všeobecne rozvíja

svoju osobnosť (Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní, § 4). Pre komplexnejšie posúdenie takto vymedzeného postavenia edukácie seniorov je potrebné doplniť, že ďalšie vzdelávanie je v citovanom zákone (§ 2) charakterizované ako vzdelávanie vo vzdelávacích inštitúciách (podľa § 5 cit. zákona sú to: školy, právnické osoby a fyzické osoby), ktoré nadväzuje na školské vzdelávanie a umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu alebo doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti. Úspešným absolvovaním ďalšieho vzdelávania nemožno získať stupeň vzdelania.

3. Druhovo-obsahové hľadisko

Pri tomto kriteriálnom vymedzení primárne vychádzame z ukotvenia edukácie seniorov, resp. geragogiky v systéme andragogických procesov. Komparatívna analýza relevantných odborných textov prináša tomto smere zaujímavé zistenia. Ukazuje sa, že oblasť edukácie seniorov si „prisvojujú“ viaceré andragogické subsystémy. Do obsahu záujmového vzdelávania dospelých, ktoré je predmetom kultúrno-osvetovej andragogiky edukáciu seniorov zaraďujú R. Čornaničová (2005, s. 69) a v kontexte svojej publikácie aj M. Šerák (2009a). Za dôležitú súčasť sociálnej andragogiky geragogiku považuje J. Perhács (2010, s. 66-68). Stretávame sa však aj s názorom, že z hľadiska špecializačných aspektov andragogiky predmet geragogiky zahrňuje:

- kultúrne - osvetovo orientovanú edukáciu,
- sociálne zamerané edukačné programy,
- profesijne orientované edukačné aktivity (Balogová, 2005, s. 118-118).

Uvedenú nejednotnosť nie je možné prvoplánovo hodnotiť ako nesystémové negatívum. Vnímame ju skôr ako fakt poukazujúci na obsahovú širokospektrálnosť edukácie seniorov. Ak by sme však mali prezentovať vlastné stanovisko, potom konštatujeme, že vzhľadom na obsahové a procesuálne charakteristiky vnímame edukáciu seniorov (najmä vlastnú seniorskú a proseniorskú edukáciu) viac v kontexte kultúrno - osvetovej a sociálnej andragogiky a menej v kontexte profesijnej andragogiky.

Záverom tejto časti chceme pripomenúť kriteriálne vymedzenie opierajúce sa o **základné kategórie** vzdelávacích aktivít **celoživotného učenia (sa).** Ide o pomerne známu klasifikáciu pochádzajúcu z prostredia EÚ, podľa ktorej existujú tri základné spôsoby (kategórie) účelných edukačných aktivít:

- **Formálne učenie** (vzdelávanie) – vzťahujúce sa k inštitúciám určeným na vzdelávanie a odbornú prípravu, ktoré vedie k udeleniu oficiálne uznávaných dokladov a nadobudnutiu kvalifikácie.
- **Neformálne učenie** (vzdelávanie) – prebiehajúce popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy, ktoré zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov. Neformálne učenie (vzdelávanie) môže byť umožňované na pracovisku a v rámci aktivít občianskych združení a organizácií. Môže byť umožňované aj

prostredníctvom organizácií, ktoré boli vytvorené na doplnenie formálnych systémov vzdelávania.

- **Informálne (neinštitucionálne) učenie –** ktoré je prirodzenou súčasťou každodenného života. Na rozdiel od formálneho a neformálneho učenia (vzdelávania) nemusí byť zámerné a učiaci sa si nemusia uvedomovať a nemusia ani rozpoznať, ako prispieva k ich vedomostiam a zručnostiam (Memorandum..., 2000, s. 12).

Aj keď koncept celoživotného a širokoživotného učenia vytvára priestor a akcentuje dôležitosť vzájomného prepojenia všetkých vyššie uvedených kategórií učenia (sa), je možné konštatovať, že z hľadiska súčasného stavu realizácie edukácie Seniorov napĺňa táto primárne systémové charakteristiky kategórie **neformálneho učenia** (vzdelávania). Tento fakt konštatujeme s vedomím dôležitosti procesov informálneho učenia sa a v súvislosti s otázkami naznačenými v predchádzajúcom texte pripúšťame aj perspektívnu možnosť určitej formalizácie v predmetnej oblasti.

Motivácia v edukácii seniorov

Význam, ktorý sa určitému javu alebo procesu prikladá rovnako ako jeho systémové charakteristiky majú priamy, aj keď nie vždy explicitne identifikovateľný, dopad na vzťah ľudí k týmto procesom. Toto všeobecné konštatovanie sa vzťahuje aj na oblasť edukácie. Treba však pripomenúť skutočnosť, že akceptácia dôležitosti niečoho (v našom prípade edukácie) neznamená automaticky aj aktívnu účasť. Výstižne to charakterizuje M. Beneš (2008, s. 82), ktorý poukazuje na fakt, že aj keď väčšina občanov uznáva nutnosť celoživotného vzdelávania, v skutočnosti sa značná časť populácie systematicky neučí a nevzdeláva.

Nízka účasť charakterizuje aj segment ďalšieho vzdelávania dospelých ľudí po 50 roku veku života v Slovenskej republike:

- v kategórii od 50 do 59 rokov došlo k dramatickému poklesu v porovnaní rokov 2004-2008, keď sa priemerná účasť pohybovala na úrovni, 9,5 % a v roku 2009, kedy bola zaznamenaná účasť na úrovni 2,98 %.
- Podobne nepriaznivá situácia je v kategórii občanov vo veku 60 a viac rokov, kde účasť na ďalšom vzdelávaní v rokoch 2004-2009 osciluje na úrovni 1,2 % (bližšie Stratégia celoživotného vzdelávania 2011, s. 14).

Jedným z faktorov, ktoré primárne determinujú účasť seniorov na edukačných procesoch a do značnej miery aj ich kvalitu je otázka motivácie. V andragogickej resp. geragogickej literatúre je problematika motivácie dospelých k učeniu sa spracovaná na pomerne dobrej úrovni (Beneš, 2008; Čornaničová, 1998; Határ, 2008; Machalová, 2006; Palán, 2003; Petřková, 1995; Rabušicová-Rabušic, 2006 a iní). Taxonomické vymedzenie štruktúry (typológie) motívov účasti na ďalšom vzdelávaní prezentuje M. Beneš (2008, s. 84):

- sociálny kontakt

- sociálne potreby
- profesné dôvody
- participácia na politickom, hlavne komunálnom živote
- vonkajšie očakávanie
- kognitívne záujmy.

Palán (2003, s. 174) zhrňuje motiváciu vzťahujúcu sa k edukácii seniorov do troch základných okruhov:

- vzdelávacie potreby
- sociálne potreby (potreba kontaktov)
- potreba sebarealizácie.

Úlohu kognitívnych motívov a aktívne zapojenie sa do života spoločnosti zdôrazňujú K. Gežová (2010, s. 83) a R. Čornaničová (1998, s. 75) pričom R. Čornaničová toto základné spektrum dopĺňa aj o ďalšie dôležité vnútorné motívy:

- snaha porozumieť sebe,
- snaha naučiť sa kompenzovať pokles svojej výkonnosti,
- pripraviť sa na vlastnú starobu,
- úsilie dať svojmu životu pevnejšiu štruktúru a poriadok.

Aj v edukácii seniorov je potrebné rešpektovať základnú teoretickú axiomu, podľa ktorej je rozhodnutie zúčastniť sa na vzdelávaní ako aj jeho samotná realizácia determinovaná vždy komplexom konkrétnych motívov, ktoré majú navyše dynamický charakter. Ak sa však, v tomto kontexte sústredíme na vnútorné motívy otvára sa priestor pre interdisciplinárny andragogicko-psychologický prístup, založený na analýze vzťahu medzi motiváciou seniorov vzdelávať sa a typológiou osobnosti seniora (Balogová, 2003, s. 39), ktorá sa v psychologickej literatúre (Oravcová, 2000, s. 110-111), ale i geragogicky orientovaných prácach (Határ, 2008, s. 42) prezentuje v podobe tzv. stratégií adaptácie (vyrovnávania sa) človeka so seniorským vekom. V odbornej literatúre neboli doposiaľ publikované relevantné (empiricky verifikované) výsledky takto orientovaného vedeckého skúmania. Z tohto dôvodu je potrebné nasledujúce úvahy vnímať nie len ako základný teoretický exkurz, ale aj ako otvorený priestor na ďalšiu vedeckú prácu a diskusiu.

Motivácia seniorov k vzdelávaniu v závislosti od stratégií starnutia

Najpozitívnejšie očakávania vo vzťahu k edukácii seniorov sú spojené s *konštruktívnou stratégiou* starnutia. Táto stratégia sa vyznačuje tým, že človek je stále aktívny, prežíva radosť z každodenného života, má dobré vzťahy so svojim okolím, venuje sa naplno svojim záujmom (Határ, 2008, s. 42). Potreba prežiť plnohodnotný život a uspokojiť

svoje záujmy môže byť u takýchto seniorov významnou mierou saturovaná práve prostredníctvom edukačných aktivít rôzneho druhu. Veľkým potenciálom, v tomto smere, disponujú najmä inštitucionalizované formy vzdelávania, pre ktoré je spravidla typické kvalitné personálne zabezpečenie, odborne ukotvené ale pritom dostatočne flexibilné kurikulum, požadovaná úroveň materiálno-technického vybavenia a v neposlednom rade aj určité renomé miestneho či regionálneho charakteru. Typickým príkladom sú v tomto smere univerzity tretieho veku (UTV) ale aj ďalšie subjekty kultúrno-osvetovej práce – knižnice, osvetové strediská, múzeá, kultúrne domy a pod. Preferované kontaktné formy edukácie umožňujú uspokojenie nie len kognitívnych motívov, ale aj potrebu sociálneho kontaktu. Nemožno však zabúdať ani na bezkontaktné, resp. kombinované formy vzdelávania (bližšie Krystoň, 2011, s 114-115), ktoré sú seniori preferujúci konštruktívnu stratégiu starnutia schopní v celku bezproblémovo zvládnuť. Významným motivačným faktorom pre týchto seniorov je aj možnosť transferu vlastných skúseností v intra ale aj intergeneračnom kontexte. Tiež je možné anticipovať, že seniori, pre ktorých je charakteristická konštruktívna stratégia budú pozitívne reagovať na edukačné výzvy spojené s meniacou sa situáciou na trhu práce.

Relevantnú skupinu účastníkov vzdelávania tvoria aj seniori, pre ktorých je charakteristická *obranná stratégia* starnutia. K základným znakom tejto stratégii patrí hyperaktivita, dodržiavanie spoločenských konvencií a pedantné konanie (Oravcová, 2000, s. 110). Tieto prejavy však nie sú výsledkom hlbšieho vzťahu, resp. záujmu o danú problematiku. Primárne ide o spôsob ako prekonať či potlačiť myšlienky na problémy, starosti, choroby a blízkosť smrti. Účasť na vzdelávacích aktivitách v takomto prípade predstavuje jednu z relatívne dostupných možností kompenzačného „úniku“. Edukáciu tejto skupiny seniorov je možné a potrebné vnímať jednak ako určitú výzvu v zmysle snahy geragogickými prostriedkami pozitívne ovplyvniť motívy v priebehu vzdelávacieho procesu (Beneš, 2008, s. 84), zároveň však treba akceptovať reálnu „hrozbu“ dropout efektu, teda rizika predčasného ukončenia edukačného procesu zo strany samotného účastníka.

Ak už je reč o geragogických výzvach nemožno opomenúť seniorov, ktorých charakterizuje *stratégia závislosti*, vyznačujúca sa sklonom k pasivite, postupnou stratou ambícií a prenosom zodpovednosti iných, spravidla blízkych ľudí (Határ, 2008, s. 42). Jednou z ciest ako zvýšiť, všeobecne nízku úroveň motivácie týchto seniorov a orientovať ju na edukačnú oblasť je využívanie medzigeneračných foriem vzdelávania. Skúsenosti z praxe dokumentujú vysoký potenciál vplyvu mladších generácií (detí, vnúčat) na motiváciu seniorov vzdelávať sa. Za vysoko efektívne sa považujú najmä tie formy, pri ktorých sa tieto dve populačné skupiny vzdelávajú súčasne, resp. navzájom (spoločné kurzy zamerané na digitálnu gramotnosť, jazykové vzdelávanie a pod.). Jedným z hlavných cieľov takéhoto vzdelávania je posilnenie sebadôvery seniora, preto je potrebné v maximálne možnej miere eliminovať situácie, ktoré by mohli u seniorov evokovať demotivujúci pocit vlastnej neschopnosti či zlyhania.

Rovnaké požiadavky sa vzťahujú aj na edukačnú prácu so seniormi, pre ktorých je typická *stratégia sebanenávisti.* Oveľa ťažšia je však východisková pozícia. Motivačná bariéra je totiž v tomto prípade umocnená pocitom vlastnej zbytočnosti a fatálneho životného zlyhania.

Možnosti geragogickej práce sú do značnej miery limitované v prípade seniorov, ktorých charakterizuje *stratégia hostility.* Agresivita, podozrievavosť, nepriateľstvo voči iným nesú so sebou nie len hrozbu apriorneho odmietania akejkoľvek vonkajšej a teda i edukačnej intervencie. Súčasne je tu reálne riziko rozvratu sociálnych vzťahov, ktoré sú vytvorené, alebo sa interakčne vytvárajú v skupinách vzdelávajúcich sa seniorov. Treba si uvedomiť, že už jednotlivec má potenciál svojim hostilným správaním deštruovať aj kurikulárne optimálne zvládnutý výchovný a didaktický proces.

Záver

Záverom je nevyhnutné pripomenúť, že aj v tomto prípade platí základné pravidlo, ktoré hovorí, že „čistý“ typ neexistuje a typológie je potrebné vnímať ako vedecky nevyhnutnú, ale predsa „len“ teoretickú abstrakciu. Na druhej strane nám tento prístup umožňuje využiť potenciál obsahovej a komparatívnej analýzy, resp. metaanalýzy skúmaných javov a procesov.

Pri takejto analýze je potrebné zohľadňovať aj ďalší fakt, naznačený na viacerých miestach predkladaného textu. Máme tým na mysli dynamiku a individuálnu špecifickosť, charakteristickú práve pre oblasť motivácie.

Text je výstupom riešenia výskumnej úlohy VEGA MŠ SR č. 1/1208/12 „Integračné a diferenciačné trendy v tvorbe kurikula vo vzdelávaní dospelých“

Literatúra:

BALOGOVÁ, B. *Seniori.* 1. vyd. Prešov: AKCENT PRINT, 2005, 157 s. ISBN 80-969274-1-8.

BENEŠ, M. *Andragogika.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 136 s.ISBN 978-80-247-2580-2.

ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácie seniorov.* 1. vyd. Bratislava: UK, 1998, 156 s. ISBN 80-223-1206-1.

ČORNANIČOVÁ, R., CHOMOVÁ, S., STRELKOVÁ, J., TAZBERÍK, J. *Revitalizácia kultúrneho života v miestnych a regionálních podmienkach.* 1. vyd. Bratislava: NOC, 2005, 89 s. ISBN 80-7121-255-5.

GEŽOVÁ, K. Edukácia ako súčasť kvality života seniorov*. Vzdelávanie dospelých.* roč. 16, č. 53, s. 81-89, ISSN 1335-2350.

HATÁR, C. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach.* 1. vyd. Nitra: EFFETA, 2008, 125 s. ISBN 978-80-89245-08-6.

KRYSTOŇ, M. *Andragogické aspekty využívania voľného času.* 2. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2011, 144 s. ISBN 978-80-557-0240-7.

ORAVCOVÁ, J. *Vývinová psychológia.* 1. vyd. Banská Bystrica: FHV UMB, 2000, 138 s. ISBN 80-8055-421-8.

PALÁN, Z. *Základy andragogiky.* 1. vyd. Praha: UŠ J.A.K., 2003, 199 s. ISBN 80-86723-03-8.

PERHÁCS, J. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých.* 1. vyd. Nitra: UFK, 2010, 205 s. ISBN 978-80-8094-793-4.

PETŘKOVÁ, A. *Současný stav univerzit III. věku na vysokých školách.* 1. vyd. Olomouc: FF UP, 1995, 80 s.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávaní dospělých.* 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠERÁK, M. Profesní vzdělávání dospělých-budoucnost gerontagogiky*. Andragogika,* 2009a., roč. 13, č. 2, s. 8-9, ISSN 1211-6378.

Internetové zdroje:

Európsky rok aktívneho starnutia a solidarity medzi generáciami 2012 [on-line]. [cit. 2012-06-13] http://www.er2012.gov.sk/

EURÓPA 2020 [on-line]. [cit. 2012-06-13] http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa [on-line]. [cit. 2012-06-13] http://www.minedu.sk/data/USERDATA/

Stratégie celoživotného vzdelávania 2011 [on-line]. [cit. 2012-06-22] http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/

Zákon o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov č. 568/2009 Z. z. In: Zbierka zákonov čiastka 194 [on-line]. [cit. 2012-06-13] http://www.zbierka.sk

Celoživotní vzdělávání a projektová metoda výuky
Lifelong learning and project method of education

Branislav Lacko[29], Radka Svobodová[30]

Abstrakt

Příspěvek popisuje problémy celoživotního vzdělávání učitelů v oboru projektové výuky. Seznamuje s projektem „Projektové vyučování v Pardubickém kraji“ a shrnuje získané poznatky o celoživotním vzdělávání pedagogů z tohoto projektu. Článek identifikuje problémy plynoucí ze vzdělávání učitelů v projektovém vyučování.

Klíčová slova

Výukový projekt, celoživotní vzdělávání učitelů, projektové řízení

Abstract

We describe in the paper the difficulties of lifelong learning of teachers in the method of project teaching. We introduce the project "Project teaching in region of - Pardubice" and summarize the research of lifelong learning of teachers from the project. We identify the problems arising from the education of teachers in the project teaching in the Article.

Key words

Education project, lifelong learning, project management

Cíl

V současné době myšlenky a postupy projektového řízení pronikají i do výuky. Metoda projektové výuky (Svobodová, R. a kol, 2010; Kratochvílová, J., 2006; Tomková, A., a kol, 2009) je využívána na středních a základních školách prostřednictvím výukových projektů. Myšlenka metody projektové výuky navazuje na snahy o racionalizaci vyučovacího procesu v USA ze šedesátých let (Cramm, D., 1965).

Cílem příspěvku je prezentovat průběh, výsledky a zkušenosti z projektu, který se zabýval celoživotním vzděláváním pedagogických pracovníků v Pardubickém kraji o metodě projektové výuky.

---

[29] doc. Ing. Branislav Lacko, CSc., e-mail: lacko@fme.vutbr.cz, Fakulta strojního inženýrství Vysokého učení technického v Brně, Technická 2, 616 9 Brno, tel.: 541 142 206

[30] Ing. Radka Svobodová, e-mail: svobodovar@pef.czu.cz, Provozně ekonomická fakulta České zemědělské univerzity v Praze, Kamýcká 129, 165 21 Praha, tel: 955 535 112

Realizovaný projekt

Záměrem projektu „Projektové vyučování v Pardubickém kraji“ (Portál projektu, 2012) bylo zvýšení kompetencí pedagogických pracovníků základních a středních škol v Pardubickém kraji v problematice projektového vyučování. Tato metoda výuky umožňuje nejen zpestření klasického výkladu, ale usnadňuje žákům porozumění a zapamatování si učiva včetně mezipředmětových vazeb. Podpořen je rozvoj nejen jejich znalostí, ale také dovedností v oblasti mezilidských vztahů a týmové práce.

Výuka pedagogických pracovníků středních a základních škol byla realizována formou kurzů, které přispěly k jejich celoživotnímu vzdělávání.

Aktivity projektu byly navrženy tak, aby pedagogičtí pracovníci získali maximální podporu při zavádění projektového vyučování, a měli tak možnost osvojit si tuto výukovou metodu ve všech směrech. V rámci projektu byl vytvořen vzdělávací program akreditovaný MŠMT o rozsahu 7 dnů. 1 den byl určen pro vedoucí pracovníky a byl zaměřen na uplatnění projektového řízení ve vzdělávacích institucích. Cílovou skupinou zbývajících 3 modulů (6 dnů) byli samotní pedagogičtí pracovníci, kteří získávali teoretické znalosti i praktické dovednosti v zavádění projektového vyučování. Studijní oporou jim byla publikace „Projektové řízení a projektové vyučování aneb Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení“ vydaná v rámci tohoto projektu.

Tab. 1: Základní informace o projektu

Název	Projektové vyučování v Pardubickém kraji
Registrační číslo projektu	CZ.1.07/1.3.12/02.0021
Operační program	Vzdělávání pro konkurenceschopnost
Prioritní osa	7.1 Počáteční vzdělávání
Oblast podpory	7.1.3 Další vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení
Termín realizace	1. 9. 2009 – 30. 6. 2012
Celkové náklady projektu	2 958 633,92 Kč

Zdroj: Cingl, O. a kol.,(2012)

Projekt zahrnoval i dvě doplňkové aktivity: vytvoření webového portálu projektového vyučování včetně diskusního fóra a podporu odborníků při aplikaci získaných znalostí do praxe. Ta spočívala v konzultacích (emailových, telefonických, osobních) učitelů s odborníky na projektové řízení a v realizaci workshopů, na nichž si účastníci kurzů vyměňovali zkušenosti se zaváděním projektového vyučování.

Výsledky a diskuse

Projekt byl zahájen v říjnu 2009 ustavením projektového týmu a zahájením prací na přípravě vzdělávacího programu – jeho osnov, prezentací, případových studií, skript a také žádostí o akreditaci na MŠMT. V průběhu těchto prací byly vznikající materiály konzultovány s pedagogickými pracovníky ZŠ a SŠ. Příprava vzdělávacího programu byla úspěšně dokončena v červnu 2010.

V létě 2010 byly kontaktovány školy v Pardubickém kraji a zahájena organizace a nábor účastníků tak, aby v září mohly proběhnout první běhy vzdělávacího programu. Náročným úkolem se stal samotný nábor pedagogických pracovníků, neboť uvolnění učitelů z výuky na 6 dnů, byť i v rámci několika měsíců, bylo pro řadu ředitelů obtížné. Přesto se však podařilo úspěšně zrealizovat vzdělávací programy v Pardubicích, Chocni, Svitavách a České Třebové. Část vzdělávacího programu proběhla také v Lanškrounu a Chrudimi. Kurzů se celkem zúčastnilo 73 osob, z toho 54 pracovníků absolvovalo všechny moduly vzdělávacího programu.

Aktivitou, která probíhala od 2010, byla podpora účastníků při zavádění projektového vyučování do praxe. Byly připraveny workshopy v Chrudimi, Pardubicích a České Třebové, které se věnovaly široké škále problémů, s nimiž se pedagogičtí pracovníci při zavádění projektového vyučování potýkají. Jednalo se např. o prezentační dovednosti v rámci projektové výuky, či o nástroje pro podporu vedení výukových projektů. V rámci workshopů docházelo také k potkávání účastníků vzdělávacího programu a k výměně jejich zkušeností se zaváděním projektového vyučování do praxe. Učitelé měli možnost využít také konzultací s lektory, této možnosti však nebylo za dobu realizace projektu využito.

Podpůrný interaktivní webový portál byl vytvořen na jaře 2010 k podpoře odborných aktivit, komunikaci s cílovou skupinou a mezi členy projektového týmu, v neposlední řadě i k zajištění publicity. Na webu byl průběžně aktualizován obsah a termíny kurzů, diskusní fórum bylo aktualizováno jednou týdně.

V předprojektové fázi byly stanoveny 3 monitorovací indikátory, a to počet nově vytvořených produktů, počet podpořených klientů celkem a počet úspěšně podpořených osob.

První indikátor, tj. vytvořené produkty, zahrnoval vzdělávací program akreditovaný MŠMT, funkční webový portál a publikaci „Projektové řízení a projektové vyučování aneb Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení“. Naplněn byl v první polovině roku 2010.

Tab. 2: Přehled monitorovacích indikátorů

Název indikátoru	Cílová hodnota	Dosažená hodnota (květen 2012)
Počet nově vytvořených produktů	3	4
Počet podpořených klientů celkem	125	119
Počet úspěšně podpořených osob	50	54

Zdroj: Cingl, O. a kol.,(2012)

Získané zkušenosti z projektu

Získané zkušenosti z projektu popisuje samostatná publikace, která obsahuje zprávu o průběhu projektu (Cingl, O. a kol., 2012), ze které jsou čerpány nejdůležitější skutečnosti pro tento příspěvek.

Závěry z projektu lze rozdělit do 3 oblastí:

- Bariéry, které brání využívání projektového vyučování na školách
- Problémy spojené s výukou učitelů
- Náměty pro podporu ze strany Společnosti pro projektové řízení

Ve skupinové diskuzi v kurzech se shodli účastníci na níže uvedených překážkách, které brání využívání projektové výuky na školách.

- Na trhu je nedostatek vhodné literatury o projektovém vyučování;
- Učitelé nemají dostatek časového prostoru pro studium projektového řízení a projektového vyučování při své práci;
- Chybí kvalitní specializované kurzy pro učitele o projektovém řízení a projektovém vyučování jak přednáškové, tak tréninkové povahy;
- Učitelé nemají dostatek času na absolvování kurzů o projektové výuce. Pokud si jej najdou, je problémem omezené množství finančních prostředků školy pro uhrazení účastnických poplatků, uhrazení mzdy suplenta a dalších nákladů spojených s kurzem pro jednoho či více účastníků;
- Neexistují poradenská střediska, kde by učitelé mohli konzultovat problémy aplikace projektového vyučování;
- Nejsou organizována pravidelná diskusní fóra, na nichž by si učitelé mohli vyměňovat zkušenosti o projektové výuce mezi různými školami;
- Portály na internetu o projektové výuce používají odlišnou terminologii a popisují často projektovou výuku velmi odlišně;
- Není vyžadována potřebná kvalifikace učitelů pro realizaci projektové výuky, učitelům není umožněno ji získat;
- Získaná kvalifikace o projektové výuce není vedením školy ohodnocena;
- Neexistuje zatím společenská objednávka na zavádění projektové výuky na školách;
- Na školách se objevují 2 extrémní přístupy:
  1. Učitelé jsou nuceni, aby realizovali projektovou výuku, aniž by jim bylo umožněno se s problematikou a zásadami projektového vyučování řádně seznámit;
  2. Vedení škol nevytváří podmínky pro možnost využívání projektové výuky na školách, nenapomáhá zavádění projektové výuky, ani ji nijak zvlášť nevyžaduje. Pokud učitel sám realizuje projektovou výuku, je vedením i ostatními pedagogy vnímán negativně, přidělává si práci navíc, za kterou není ohodnocen.

Z časových důvodů se v kurzech bohužel nepodařilo zformulovat, ani analyzovat možné cesty k nápravě a k odstranění výše uvedených bariér. Ve většině případů účastníci uváděli, že náprava je mimo jejich kompetence. Zde je nutno zdůraznit význam vedení škol pro odstranění takových bariér.

V důsledku výše uvedených bariér v zavádění projektové výuky není kvalita projektové výuky na zvláště vysoké úrovni (jak v Pardubickém kraji, tak v Česku), to

však neznamená, že v řadě škol (vč. škol v Pardubickém kraji) nejsou realizovány určitými pedagogy velmi dobré a kvalitní výukové projekty!

Na druhé straně se řešitelé měli možnost seznámit s řadou kvalitních výukových projektů na soutěži výukových projektů v regionální soutěži města Chrudim v roce 2011. Kvalitní projekty představili vyučující z takových škol jako Střední zdravotnická a sociální škola v Chrudimi, Střední zdravotní škola ve Svitavách, ZŠ Pardubice - Svítkov, ZŠ Dobrovského v Lanškrounu, VOŠ a SŠ technická v České Třebové, ZŠ a Praktická škola Svítání z Pardubic atd.

Lektoři kurzů projektového vyučování identifikovali řadu problémů při výuce učitelů:

- Sebeuspokojení, malá iniciativa učitelů
- Někteří vyučující po představení metod projektového řízení zaujali postoj, že již ve své výuce projektové řízení využívají, neboť jde o to „věci naplánovat a poté udělat“, což je normální. Někteří účastníci kurzů již během své kariéry absolvovali celou řadu dalších sebevzdělávacích aktivit, některé rovněž souvisely s výukovými projekty. Bohužel však namnoze zůstávalo u navštívených kurzů a konferencí, aniž by se tím učitelé nechali inspirovat a aplikovali postupy projektové výuky také ve své praxi.
- Mají žáky za nesamostatné
- Část vyučujících pokládala žáky za neschopné zhostit se role členů projektových týmů, či dokonce vedoucích projektu. Projektové řízení (resp. projektová výuka) se sebou nutně nese požadavek na vyšší míru samostatnosti žáků.
- Vyučující však mnohdy žijí v přesvědčení, že žáci nejsou připraveni s touto samostatností – jež tvoří spojené nádoby s mírou zodpovědnosti – nakládat. Tento problém však může být vyřešen správným vedením již během prvního projektu, v dalších projektech jsou si žáci již jistější a zastávají svou roli v projektovém týmu lépe a samostatněji.
- Problém s motivací učitelů
- Zásadní otázkou pro mnoho účastníků kurzů byl problém motivace studentů a žáků, či spíše jejich demotivace. Na některé její možné příčiny (viděno očima pedagogů samotných) poukazuje diagram rybí kosti.
- Mnoho z vyučujících se obtížně vyrovnává s faktem, že nároky žáků na jejich vyučující se v čase mění. Přístupy, které k úspěchu ve výuce postačovaly v minulosti, žákům a studentům v současnosti nestačí. Z hlediska pedagoga se pak může toto projevovat jako nedostatek motivace a zájmu o výuku.
- Omezená schopnost spolupráce s kolegy
- V situacích, kdy iniciativa k zavedení projektové výuky vychází od jednoho pedagoga a není podpořena společným záměrem vzdělávacího zařízení, se projevuje izolace jednotlivých pedagogů od sebe navzájem. Překážkou pro úspěšné výukové projekty je pak to, že vyučující obtížně hledají a nacházejí společné „pole působnosti“ pro své výukové projekty.
- Odpor řady učitelů ke změně

- Řada vyučujících, s nimiž jsme se v rámci vzdělávání v oblasti projektového řízení setkali, nevnímá, že by pro ně přechod k projektové výuce znamenal přidanou hodnotu. U části z nich to lze přikládat nechuti aplikovat nevyzkoušené postupy, neboť je pohodlnější zůstávat v zóně komfortu.

Projektový tým bude zkušenosti a závěry z projektu prezentovat také před členskou základnou Společnosti pro projektové řízení, která jako členská organizace IPMA (International Project Management Association) podporuje zavádění projektového řízení a kvalitní realizaci projektů v ČR. Jedná se o následující informace pro členskou základnu SPŘ:

- Prezentovat obsah a průběh projektu Projevy PK na akcích SPŘ;
- Informovat o projektu ProjevyPK v informačním bulletinu IPMA , protože zřejmě Česko patří v Evropě k průkopníkům metody projektové výuky;
- Seznámit členy se závěry, které vyplývají z uskutečněného projektu;
- Doporučit výboru SPŘ, aby nabídl MŠMT resp. Výzkumnému ústavu pedagogickému spolupráci při rozšiřování metody projektové výuky s využitím principů projektového řízení;
- Navrhnout SPŘ, aby ve spolupráci s NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání) nebo s vybranou pedagogickou fakultou byla uspořádána celostátní konference o projektovém vyučování, na které by byly vymezeny zásady pro kvalitní návrh a realizaci výukových projektů.

Budoucnost a zlepšování projektového vyučování je úzce spjata s uplatňováním (bohužel zatím u nás přehlíženého) přístupu založeného na principech a metodách současného projektového řízení (Doležal a kol., 2012), neboť právě tento postup může zaručit efektivní zavádění projektové výuky a může být inspirativní pro návrh, řízení a implementaci výukových projektů. Podpora SPŘ našich škol v této oblasti umožní ještě více zhodnotit dobré výsledky a získané zkušenosti z projektu v praxi.

Navíc lze předpokládat, že pokud se žáci seznámí s projektovým řízením již na škole, nebude jim činit problémy využívat kvalitně projektové řízení později v praxi

Literatura

SVOBODOVÁ, R. – LACKO, B. – CINGL, O: *Projektové řízení a projektové vyučování.* 1. vyd. Choceň: PM Consulting, 2010. 100 s. ISBN 978-80-254-8174-5

CINGL,O. – KRÁTKÝ,J. – LACKO, B. – VONDRÁČKOVÁ, P.: *Zkušenosti se zaváděním projektové výuky v Pardubickém kraji.* 1.vyd. Choceň: PM Consulting (v tisku)

KRATOCHVÍLOVÁ, J.: *Teorie a praxe projektové výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2006. ISBN 80-210-4142-0

TOMKOVÁ, A. a kol.: *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1

CRAMM, D.: *Vyučovací stroje a (jejich) programování* (překl. z angl.). Státní pedagogické vydavatelství 1965 Praha

DOLEŽAL, J. – MÁCHAL, P. - LACKO, B.: *Projektový management podle IPMA*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing , 2012. 528 s. ISBN 978-80-247-4275-5
Portál projektu [on-line]. [cit. 2012-7-25] http://www.projevypk.cz/

Poděkování

Tento příspěvek vznikl díky podpoře ze strany projektu „Projektové vyučování v Pardubickém kraji“ číslo CZ.1.07/1.3.12/02.0021, financovaného MŠMT v rámci operačního programu EU „Vzdělávání pro konkurenceschopnost“.

Některé problémy evaluace vysokoškolských učitelů
Problems of university teachers evalution

Dana Linhartová[31], Lenka Danielová[32]

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou evaluace v prostředí dnešních českých vysokých škol. Je orientován zejména na oblast evaluace pedagogické a vědeckovýzkumné činnosti vysokoškolských učitelů. Autorky v něm předkládají návrh kritérií hodnocení dvou stěžejních součástí profese učitele vysoké školy a jejich možných hodnotových hledisek.

Klíčová slova

Vysokoškolský učitel, evaluace, kritéria evaluace, evaluace pedagogické činností, evaluace vědeckovýzkumné činnosti.

Abstract

The paper deals with evaluation in today's environment of Czech universities. It is focused mainly on the evaluation of teaching and research activities of university teachers. The authors of the proposal it submitted two key evaluation criteria included high school teaching profession and their potential value viewpoints.

Key words

University teacher, evaluation, standards of evaluation, evaluation of pedagogical activity, evaluation of scientific and research activity.

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

[31] doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., e-mail: dlinhart@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 220

[32] Ing. Lenka Danielová, Ph.D., e-mail: danielov@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 203

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

Cíl

Cílem příspěvku je objasnit z pedagogického pohledu obsah pojmu i procesu evaluace, diagnostikovat možná kritéria evaluace pedagogických a vědeckovýzkumných činností vysokoškolských učitelů a navrhnout jejich možnou vhodnou strukturu.

Materiál a metody

Na základě studia odborných pramenů, jež se zabývají sledovanou problematikou, jejich analýzy, syntézy a komparace byl vymezen pojem evaluace a následně prostřednictvím modelování vytvořen návrh kritérií evaluace pedagogických a vědeckovýzkumných činností vysokoškolských učitelů.

Výsledky a diskuse

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

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

v souvislosti *s evaluací určitých subjektů vzdělávání* (např. hodnocení žáků, hodnocení práce učitelů apod.).

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

Problematikou evaluace vysokoškolských učitelů se v našich podmínkách zabývá zejména J. Vašutová (2002, s. 119 - 123), která upozorňuje na skutečnost, že posuzování vysokoškolských učitelů je třeba vidět v širších souvislostech a kvalitu vidět v kompetencích a ve vzdělávacích výsledcích studentů. Poukazuje také na to, že *hodnocení se stává vícevrstevné* a uvádí následující *vrstvy posuzování* – veřejnost a širší akademické prostředí, do nějž zahrnuje expertní a evaluační instituce (např. OECD a Akreditační komise), profesní oborové organizace a orgány (např. profesní komory, oborové a mezioborové společnosti, vědecké rady vysokých škol), akademické funkcionáře, vysokoškolské učitele, vysokoškolské studenty a vědecká a výzkumná pracoviště zabývající se oblastí vysokého školství a terciárního vzdělávání. Autorka také uvádí inspirativní příklady kvalitativního posuzování výuky vysokoškolských učitelů (Vašutová, J, 2002, s. 244 – 254).

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

Mnohé zahraniční prameny sledují oblast evaluace z nejrůznějších pohledů. Připomenout lze např. myšlenky Ch. T. Husbandse (1997), který sledoval kolísání studentské evaluace práce učitelů v rozličných výukových programech. Výsledky jeho šetření naznačují, že takové charakteristiky, jako dimenzovanost ročníku, počet zúčastněných učitelů na výuce, obecná spokojenost s výukovým programem, mají vliv na oceňování programů ve vazbě na vnímané učitelské kompetence. Smysluplnou evaluací učitelů se zabývá A. Bain (1999), který navrhuje některé kroky, které k ní povedou. Mezi ně např. patří: stanovení pedagogického a učebního jádra kompetence školy nebo výukových programů pro učitele, vybudování učebních plánů vzhledem k jádrům kompetencí či podpora takových organizačních modelů, které přinesou důsledky pro fakulty s vymezenými jádry kompetencí. V souvislosti s kompetencemi učitele se záležitostí učitelských licenčních zkoušek zabývají R. Mitchell a P. Barth (1999). Soustřeďují se mimo jiné i na oblast šířky a hloubky předmětových vědomostí učitele, ale také na kritéria toho, jak učitelé učí. Studentského hodnocení vysokoškolských učitelů na univerzitě v Hong kongu se dotýká článek Kam-Por Kwana (1999), mnohonásobné rozměry sebepojetí vysokoškolského učitele zase nazírají L. A. Roche a H. W. Marsh (2000). Složitosti obklopující evaluaci obecně, se soustředěním na vzdělavatele učitelů zvláště, prověřuje J. L. Snell (2000). D. Bricker aj. Squires (2001) ve své závěrečné zprávě k evaluačnímu programu University of Oregon představují

specifické nástroje, které byly používány v průběhu pětileté periody k měření efektivity učitelské přípravy. Proč procedurální a odsouhlasené standardy akreditačního jednání nemusí dodat dostatek evidence o výuce studentů, to je otázka, která zaujala F. B. Murraye (2001). Proto navrhuje některé další linie evidování oprávnění, které by mohly být využity k porozumění učitelské kompetence.

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

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

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

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

Evaluaci vysokoškolského učitele považujeme za *proces dvoustránkový*. Jednou jeho součástí je jeho vlastní *autoevaluace*, jež zahrnuje záměr a realizaci vlastního hodnocení jeho základních kompetencí, druhou pak *heteroevaluace*, která představuje posouzení jeho zmíněných kvalit zvenčí, tedy těmi jedinci, kteří s ním přicházejí ve vysokoškolském

prostředí do bezprostředního kontaktu, registrují projevy jeho profesionální činnosti a zaujímají k nim svá hodnoticí, do značné míry subjektivní, stanoviska. Výsledná podoba evaluačního procesu je pak výsledkem optimálního sladění obou jeho stránek.

Kvantita a kvalita v evaluaci vysokoškolských učitelů

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

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

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

V průběhu naplňování své profese vykonávají vysokoškolští učitelé určité nosné profesní činnosti, které lze sumarizovat do následujících skupin, a to na *činnosti pedagogické*, *vědeckovýzkumné*, *manažerské, expertní* a *administrativní*. Všechny tyto činnosti, po stránce kvantitativní i kvalitativní, jsou pak součástí jejich profesní kompetence a následně jejich profesionality. Proto by se atributy jednotlivých stěžejních činností mohly stát též součástí jejich evaluace.

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

Evaluace pedagogické činnosti vysokoškolských učitelů a její kritéria

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

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

V návaznosti na výše uvedené formy přímé výuky navrhujeme následující kritéria hodnocení a jejich hodnoty hodnocení (Tabulka 1).

Tab. 1: Kvantitativní hledisko v hodnocení přímé výuky vysokoškolského učitele

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

Zdroj: Autorky

Současně by nás též mělo zajímat, jakou práci odvádí vysokoškolský učitel také v rámci jeho ***nepřímé výuky***, tj. v rámci vedení kvalifikačních prací, individuálních konzultací, přípravě na výuku a přípravě studijních opor. Vzhledem ke skutečnosti, že jedinou objektivně prokazatelnou činností se jeví vedení kvalifikačních prací, v následující Tabulce 2 ostatní aktivity vysokoškolského učitele, tj. kritéria jeho hodnocení, nezařazujeme.

Tab. 2: Kvantitativní hledisko v hodnocení nepřímé výuky vysokoškolského učitele

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

Zdroj: Autorky

Hodnocení kvality pedagogické činnosti vysokoškolského učitele je velmi obtížné. Záleží totiž na tom, kdo dotyčného akademického pracovníka hodnotí, za jakým účelem a za jakých okolností. Pozice vysokoškolského učitele ve struktuře sociálních vazeb

akademické obce, osobnostní kvality a preference, dosavadní zkušenosti, postoje k ostatním lidem či další atributy, to vše může subjektivně zabarvovat jím vyjadřovaná stanoviska. Osobnost učitele vysoké školy se totiž vyskytuje ve svém sociálním prostředí jako sociální jednotka, jejíž vnímání, chápání, ani posuzování nelze uskutečnit zcela objektivně, ale subjektivní prvky jsou v jejím hodnocení zcela pochopitelně výrazně zastoupeny. Též je třeba si uvědomit, že každý z příslušníků akademické obce je zcela jedinečný originál, jehož rysy mohou být zcela individuálně vnímány ostatními.

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

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

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

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

Tabulky 3 a 4 ukazují uplatnění kvalitativního hlediska při hodnocení pedagogických činností vysokoškolských učitelů. V Tabulce 3 jsme oproti Tabulce 1 formy vysokoškolské výuky, jako jsou zkoušky ve studijním předmětu, státní bakalářské, magisterské a doktorské zkoušky sloučili do položky zkoušky.

Tab. 3: Kvalitativní hledisko v hodnocení přímé výuky vysokoškolských učitelů

Kritéria hodnocení	Oblast hodnocení	Hodnoty hodnocení
Přednášky	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Pedagogická vybavenost	A b c d e f
	Chování vš učitele	A b c d e f
Cvičení	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Pedagogická vybavenost	A b c d e f
	Chování vš učitele	A b c d e f
Konzultace v pregraduální formě	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Pedagogická vybavenost	A b c d e f
	Chování vš učitele	A b c d e f

Konzultace v kombinované formě	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Pedagogická vybavenost	A b c d e f
	Chování vš učitele	A b c d e f
Konzultace v doktorském studiu	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Pedagogická vybavenost	A b c d e f
	Chování vš učitele	A b c d e f
Zápočty	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Pedagogická vybavenost	A b c d e f
	Chování vš učitele	A b c d e f
Zkoušky	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Pedagogická vybavenost	A b c d e f
	Chování vš učitele	A b c d e f

Zdroj: Autorky

Tab. 4: Kvalitativní hledisko v hodnocení nepřímé výuky vysokoškolských učitelů

Kritéria hodnocení	**Oblast hodnocení**	**Hodnoty hodnocení**
Vedení bakalářských prací	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Pedagogická vybavenost	A b c d e f
	Chování vš učitele	A b c d e f
Vedení magisterských prací	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Pedagogická vybavenost	A b c d e f
	Chování vš učitele	A b c d e f
Vedení doktorských prací	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Pedagogická vybavenost	A b c d e f
	Chování vš učitele	A b c d e f

Zdroj: Autorky

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

Evaluace pedagogických činností akademického pracovníka bývá z pedagogického pohledu považována za aktivitu velmi nejednoduchou. Nabídli jsme jistý možný pohled, který, i přes jeho zjednodušení, může pomoci vysokoškolským učitelům, i jejich nadřízeným a odpovědným pracovníkům jednotlivých součástí univerzit využívat ve své manažerské práci nástroj k úspěšnému řízení jejich vysokoškolských institucí.

Evaluace vědeckovýzkumné činnosti vysokoškolských učitelů a její kritéria

Vědeckovýzkumná činnost (VaV činnost) je jedna z aktivit vysokoškolského učitele, kterou se odlišuje obecně od učitelů na nižších stupních vzdělávací soustavy. Je to ale pouze jedna z činností, kterou učitel na vysoké škole vykonává. Nesmíme opomenout také jeho pedagogickou činnost, expertní činnost, řídicí činnost spojenou s výkonem akademické profese a administrativní činnost. Poměr mezi jednotlivými činnostmi je

předmětem řady odborných diskusí. Vzhledem k tomu, že struktura profesionálních činností vysokoškolských učitelů odráží charakteristické rysy akademické profese, a to tvorbu poznatků a jejich zprostředkování mladé generaci (Vašutová, 2002, s. 111-112), bývá nejčastěji věnována pozornost vědeckovýzkumné a pedagogické činnosti učitele. Poměr mezi uvedenými činnostmi není přesně vymezený. Závisí na kategorii akademického pracovníka, druhu instituce a vědním oboru. Je nezbytné si uvědomit, že tyto činnosti nemohou být od sebe izolované, nýbrž jsou v reálném akademickém prostředí velice provázané. Jak uvádějí Tollingerová, (2000) a Enders a Teichler, (1999) podle srovnávacího výzkumu vysokoškolských učitelů se odborní asistenti věnují výuce v 44% svých pracovních činností, zatímco vědeckovýzkumné činnosti 29% času. V období mimo řádné výuky se tento poměr mění ve prospěch vědeckovýzkumné činnosti. U profesorů českých vysokých škol je podle zmiňovaného výzkumného šetření, poměr výuka a výzkum téměř shodný (36% a 33%). V mimovýukovém období narůstá čas věnovaný vědeckovýzkumné činnosti (49%). Tento údaj je srovnatelný s vysokoškolskými profesory ve Švédsku a Velké Británii. Američtí vysokoškolští učitelé uvádějí ještě větší procentu času, který věnují výzkumným aktivitám (57%).

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

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

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

1. Podíl na publikační činnosti ve vybraných kategoriích

- vědecké monografie a kapitoly v monografiích

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

2. Podíl na organizaci vědeckých aktivit
   - pořadatelství vědeckých akcí
   - spolupořadatelství vědeckých akcí
3. Podíl na grantové činnosti
   - mzdové prostředky z grantů
   - režie z grantů
   - finanční objemy grantů evidovaných MŠMT
4. Podíl na internacionalizaci vzdělávací a vědecké činnosti
   - články v zahraničních časopisech
   - cizojazyčné prezentace (konferenční, vědecké a popularizační přednášky)
   - granty s mezinárodní účastí
   - krátkodobé a dlouhodobé pedagogické působení na zahraniční VŠ
   - kurzy pro stážisty a cizince
5. Kvalifikace
   - kvalifikace prof., doc., vědecká hodnost, ostatní
   - proběhlé úspěšné Ph.D., habilitační a profesorské řízení
6. Jiná činnost
   - členství ve vědeckých, profesních a vzdělávacích organizacích a redakčních radách a další aktivity, které nebyly zahrnuty v předchozích bodech.

Podobné hodnocení akademických pracovníků, byť ne tak detailně propracováno, uvádí SVŠE. (SVŠE - systém vnitřní evaluace, 2011) Vědeckovýzkumnou činnost akademických pracovníků hodnotí průběžně vždy v měsíci červnu, závěrečné hodnocení je prováděno v měsících prosinec až leden následujícího roku. Evaluace VaV činnosti je na uvedené škole rozdělena do 4 základních kategorií. Projektová činnost, publikační činnost (nepedagogická), ostatní publikace a prezentace školy. V projektové činnosti jsou posuzovány granty a výzkumné úkoly (GA ČR, GA AV), kterých jsou akademičtí pracovníci řešitelé či spoluřešitelé, ostatní výzkumné úkoly jak resortu školství, tak ostatních resortů, vnitřní grantový systém školy, spoluřešitelství s jinými institucemi. Mezi posuzovanými kritérii jsou zohledňovány i projekty FRVŠ. V oblasti publikační činnosti jsou hodnoceny počty monografií a knižních publikací, vědeckovýzkumné

zprávy, časopisecké články jak domácí tak zahraniční, odborné časopisy a ostatní periodika. V kritériu ostatní publikace jsou sledovány počty příspěvků ve sbornících a ostatní publikace, které ovšem nejsou podrobněji specifikovány, a počty citací. V oblasti prezentace školy jsou sledována u jednotlivých akademických pracovníků členství ve výborech konferencí, vědeckých radách, výborech odborných společností, ale také organizování konferencí a odborných seminářů.

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

Návrh možných kritérií hodnocení VaV činnosti aplikovatelných na vysokoškolském ústavu Institutu celoživotního vzdělávání je uveden v Tabulce 5. Navržená kritéria a oblasti hodnocení jsou v souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti Mendelovy univerzity v Brně na období 2011 – 2015 a jeho aktualizací pro rok 2012, Dlouhodobým záměrem vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání pro období 2011 – 2015 a jeho aktualizací pro rok 2012, v souladu s Koncepcí rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008 – 2013 a plánem vědeckovýzkumné a projektové činnosti Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně pro rok 2012.

Tab. 5: Návrh kritérií hodnocení vědeckovýzkumné činnosti

Kritéria hodnocení	**Oblast hodnocení**
Mezinárodní spolupráce	Mezinárodní mobility krátkodobé
	Mezinárodní mobility dlouhodobé (více jak 30 dnů)
Projektová činnost	Řešitel/spoluřešitel ga čr, ta čr
	Řešitel/spoluřešitel 7. Rp
	Řešitel/spoluřešitel jiné zahraniční granty
	Resortní zakázky.
	Interní výzkumné úkoly
	Ostatní projektová činnost
Publikační činnost	Kategorie dle riv (výsledky za posledních 5 let)
	Citace a autocitace
Ostatní	Odborný růst
	Ocenění
	Členství v odborných institucích a společnostech
	Organizace a spoluorganizace vav konferencí
	Členství ve vědeckém výboru konference
	Spolupráce s praxí
	Jiné významné vav výsledky

Zdroj: Autorky

Jak je prezentováno v Tabulce 5, bylo navrženo celkem pět kategorií hodnocení vědeckovýzkumné činnosti akademického pracovníka. První z navržených kategorií se

věnuje oblasti **internacionalizace**. Pro navázání a prohloubení obousměrné spolupráce se zahraniční vědeckou komunitou jsou určeny krátkodobé i dlouhodobé odborné stáže a výměnné pobyty, organizované v rámci např. programu LLP/Erasmus, 7.RP Evropského společenství, ale také programů OP VK či v rámci Institucionálního rozvojového plánu. Přiřazení váhy hodnocení tomuto kritériu je velice složité. Je potřeba přihlédnout nejen ke všem předpisům na státní úrovni a úrovni VŠ, ale také k vědnímu oboru a možnostem pracoviště. Nedílnou součástí každého akademického pracovníka je také jeho **projektová činnost**. V druhém kritériu by mělo být zohledňován nejen podíl na řešení vědeckovýzkumného projektu v podobě hlavního řešitele, spoluřešitele či koordinátora, ale také snaha výzkumníka připravit a podat grantovou žádost. V současné době je velký tlak všech vysokých škol získat granty základního výzkumu, vyhlašované zejména Grantovou agenturou ČR (GA ČR) a granty aplikovaného výzkumu vyhlašované Technologickou agenturou ČR (TA ČR). Úspěšnost podaných projektových žádostí zejména v oblasti společenských věd je nízká. Rovněž už samotné zapojení výzkumníka či celého pracovního kolektivu do přípravy návrhu projektu v rámci 7. RP by mělo být pokládáno za prestižní záležitost a při evaluačním procesu náležitě zohledněno. **Publikační činnost** vysokoškolského učitele je společně s projektovou činností nejdiskutovanější oblastí stanovených evaluačních kritérií. Jednotlivé druhy výsledků jsou jasně definovány v Metodice hodnocení výsledků výzkumných organizací a hodnocení výsledků ukončených programů (platná pro léta 2010 a 2011 a rok 2012). Proto pro hodnocení jednotlivých pracovníků lze tuto metodiku převzít včetně bodového ohodnocení. Pro porovnání publikační činnosti pracovníků téhož vědního oboru je tento návrh akceptovatelný, je potřeba si uvědomit, že takto nelze porovnávat pracovníky s různým oborovým zaměřením. Příležitosti k publikování původních vědeckých prací pro autory společenskovědních oborů v impaktovaných časopisech je v porovnání s jinými, např. přírodovědně zaměřenými obory, velice omezené. V kritériu publikační činnost jsou tedy nejvíce preferovány články v odborném periodiku (impaktovaném, neimpaktovaném, ale uvedeném v jedné ze světově uznávaných databází nebo alespoň v odborném periodiku, které bylo zařazeno v Seznamu neimpaktovaných recenzovaných periodik vydávaných v České republice), odborné knihy, kapitoly v odborných knihách a články ve sbornících z konferencí (evidované v databázi Conference Proceedings Citation Index). Jiné výsledky uvedené ve zmiňované metodice jsou pro společenskovědní obory prakticky nedosažitelné (patenty, užitné vzory, funkční vzorky). Výjimku by mohly snad tvořit výsledky aplikovaného výzkumu promítnuté do směrnic a předpisů nelegislativní povahy závazných v rámci kompetence příslušného poskytovatele. Protože naplňování kritérií v oblasti publikační činnosti u každého akademického pracovníka přináší zároveň finanční dotaci ve formě institucionální podpory ze strany MŠMT, je na pracovištích MENDELU stanoven také minimální počet bodů, kterého musí akademičtí pracovníci v kalendářním roce dosáhnout. V kritériu **ostatní** by mělo být zohledňováno zapojení vysokoškolského učitele do vědecké komunity prostřednictvím členství v odborných institucích, vědeckých a redakčních radách, atd. Pro honbu za počty bodů, pozitivní hodnocení

se v akademickém prostředí často zapomíná na propojenost a spolupráci s aplikační sférou, tedy s praxí. I toto kritérium by mělo být proto do hodnocení každého pracovníka zahrnuto. Pokud se bude akademický pracovník aktivně podílet na uvedených kritériích hodnocení, bude si zároveň budovat předpoklady pro svůj odborný růst.

I v oblasti evaluace vědeckovýzkumné činnosti vysokoškolských učitelů lze v souladu s návrhem hodnocení kvality pedagogických činností, uvedeném v předchozí části příspěvku, připojit kvalitativní hledisko hodnocení vědeckovýzkumné činnosti k další možné diskusi. Návrh kvalitativních kritérií hodnocení vědeckovýzkumné činnosti je uveden v Tabulce 6.

Tab. 6: Návrh kvalitativních kritérií hodnocení vědeckovýzkumné činnosti

Kritéria hodnocení	**Oblast hodnocení**	**Hodnoty hodnocení**
Mezinárodní spolupráce	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Jazyková vybavenost	A b c d e f
	Časová připravenost	A b c d e f
Projektová činnost	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Jazyková vybavenost	A b c d e f
	Časová připravenost	A b c d e f
Publikační činnost	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Jazyková vybavenost	A b c d e f
	Časová připravenost	A b c d e f
Ostatní činnost spojená s vav	Odborná vybavenost	A b c d e f
	Jazyková vybavenost	A b c d e f
	Časová připravenost	A b c d e f

Zdroj: Autorky

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

Závěr

Hodnocení by mělo být realizováno na několika stupních úrovně. Vychází od samotného akademického pracovníka-výzkumníka, přes vedoucího oddělení, ústavu, příslušného proděkana a děkana. Evaluace by neměla sloužit pouze k porovnání výkonnosti jednotlivých pracovníků, pracovních týmů a kolektivů, jednotlivých ústavů navzájem či jednotlivých fakult, a s tím spojené také ekonomické stránky podpořené institucionální podporou ze strany MŠMT ČR. Každý jednotlivý zaměstnanec univerzity by si měl uvědomit, že je určitou součástí významného celku, výzkumné organizace, která podporuje jeho výzkumnou práci a je mu oporou. Vlastní hodnocení by měl proto provádět kriticky, pravdivě a reálně podle jasně stanovených kritérií. Hodnocení

vysokoškolských učitelů by mělo být ovšem nastaveno tak, aby nevedlo k izolaci pracovníků a pracovních kolektivů, rivalitě mezi pracovišti, k odcizování pracovišť a omezení vzájemné spolupráce. Z hodnocení ale vyvodit směrem k sobě určité závěry a ponaučení. Vnitřní evaluační proces univerzity slouží nejen k porovnání výsledků s jinými vysokými školami, je součástí také komplexního hodnocení vysoké školy, na základě kterého jsou přidělovány vysokým školám vymezené dotace ze státního rozpočtu ČR. Mělo by sloužit samotné škole ke zkvalitnění pedagogické a vědeckovýzkumné činnosti tak, aby byly naplňovány principy „sebeučící se“ organizace.

Literatura

BAIN, A. Meaningful Evaluation of Teachers and Teacher Education Programs. Position Paper. U. S.; New Hampshire, 1999, 23 p.

BRICKER, D., SQUIRES, J. Early Intervention Perservice Preparation: Program Evaluation and Reflections. Master´s Personnel Prep Program. Final Report. Oregon Univ., Eugene. Coll of Education, 2001, 35 p.

ENDERS, J., TEICHLER, U. Povolání vysokoškolského učitele v mezinárodním srovnání. Praha : CVŠ, 1999. ISBN 80-86302-14-8.

HORÁČEK, P. Evaluace akademických činností na LDF MENDELU. Přednáška na grémiu děkanů MENDELU, 19. 7. 2012.

HUSBANDS, Ch. T. Variation in Student Evaluation of Teachers´ Lecturing in Different Courses on Which They Lecture: A Study at the London School of Economics and Political Science. Higher Education. v33, n1, p51-70, Jan 1997. ISSN 00181560

KWAN, Kvam-Por. How Fair are Student Ratings in Assessing the Teaching Performance of University Teachers Assessmen& Evaluation in Higher Education. v24, n2, p181-95, Jun 1999. ISSN 02602938.

JETTMAROVÁ, Z., OSUSKÝ, M., BAHBOUH, R. a kol. Metodologie evaluace FF UK, základních součástí, oborů a akademických pracovníků. [online]. c2005, [cit. 2012-15-7] Dostupný z WWW: < www.ff.cuni.cz/FF-6536-version1-Metodologie_evaluace.doc>.

LINHARTOVÁ, D. Rozvoj psychosociální kompetence učitelů vysokých škol. Habilitační práce. Brno: 2009, 200 s.

Metodika hodnocení výsledků výzkumných organizací a hodnocení výsledků ukončených programů (platná pro léta 2010 a 2011 a rok 2012). Schváleno usnesením vlády ČR ze dne 4. srpna 2010 č. 555 ve znění změn podle usnesení vlády ze dne 11. května 2011 č. 340 a dne 13. června 2012 č. 411.

MITCHELL, R., BARTH, P. Not Good Enough: A Content Analysis of Teacher Licensing Examinations. How Teacher Licensing Tests Fall Short. Thinking K-16, v3, n1, 26p, Spr 1999.

MURRAY, F. B. From Consensus Standards to Evidence of Claims: Assessment and Accreditation in the Case of Teacher Education. New Directions for Higher Education. n113, p49-66, Spr 2001. ISSN 02710560

NEZVALOVÁ, D. Pedagogická evaluace ve škole. Učitelské listy, 2001, č. 4, Příloha pro ředitele „Dokážu to?“, s. I-IV. ISSN 1210-633

PRŮCHA, J. Pedagogická evaluace. 1. vyd. Brno: MU, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4

ROCHE, L. A., MARSH, H. W. Multiple Dimensions of University Teacher Self-Concept: Construct Validation and the Influence of Students‘ Evaluations of Teaching. Instructional Science. v28, n5-6, p439-68, Sep 2000. ISSN 00204277

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 192 s. ISBN 90-7178-262-9

SNELL, J. L. The Liminal Tension of Performance Evaluation for Preservice Teacher Educators: A Mechanism for Accountability or a Tool for Growth? Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (52nd, Chicago, IL, February 26-29, 2000), 16 p.

SVŠE. Systém vnitřní evaluace školy pro rok 2011. [online]. c2011, [cit. 2012-15-7] Dostupný z WWW: < http://www.svse.cz/uploads/File/system%20vnitrni%20evaluace%20skoly.pdf>.

TOLLINGEROVÁ, D. Profese-vysokoškolský učitel. Aula, 2000, roč. 8, č. 8, s. 50-87. ISSN 1210-6658.

VAŠUTOVÁ, J. Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, 283 s. ISBN 80-7290-100-1.

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu *„Inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol v kombinované formě studia“* (č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0017) realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory MŠMT a EU.

Význam ověřování způsobilosti osob řídit projekty v oblasti školství a vzdělávání
The importance of eligibility verification of project managers in education area

Pavel Máchal[33], Jaromír Pitaš[34]

Abstrakt

Certifikace je proces zaměřený na posouzení způsobilosti kandidátů pracovat v projektovém prostředí, řídit projekty, programy a portfolia. Způsobilost je schopnost osvojit si a aplikovat znalosti a dovednosti (použití nástrojů a technik) z oblasti projektového řízení v příslušném kontextu (teorie projektového řízení a odborného zaměření). Certifikace dle IPMA definuje 4 stupně (A, B, C, D), přičemž v každé úrovni musí kandidát vykonat písemné přezkoušení z teorie projektového řízení. Úroveň teoretických znalostí projektového řízení se odráží v písemném přezkoušení a výsledkem je úspěšnost splnění písemného přezkoušení. Každý kandidát, který má zájem absolvovat certifikační proces, musí od roku 2010 absolvovat vzdělávání z oblasti projektového řízení. Vzdělávání v projektovém řízení a zejména akreditované vzdělávání tak sehrává důležitou roli při přípravě na absolvování certifikačního procesu.

Klíčová slova

Certifikační proces, certifikovaná osoba, písemné přezkoušení, vzdělávání.

Abstract

Certification is a process focused on a candidates´ eligibility assessment to work within a project environment, to run projects, programmes and portfolios. The eligibility means a capability to acquire and implement knowledge and skills (the use of tools and techniques) dealing with project management (theory of project management and professional orientation). Certification according to IPMA defines four levels (A, B, C and D). Within each level a candidate has to take a written test in theory of the project management. A theoretical knowledge level of the project management is reflected in a written test and it is resulted in successfulness of the written test. Since 2010, each candidate who wants to pass certification process requirements has to participate in education process oriented to project management. Education process in the project

[33] doc. Ing. Pavel Máchal CSc., e-mail: pmachal@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 207

[34] Ing. Jaromír Pitaš, PhD.,e-mail: jaromir.pitas@unob.cz, Katedra vojenského managementu a taktiky, Fakulta ekonomiky a managementu Univerzity obrany v Brně, tel.:973 442 413

management and especially accredited education play a significant role during a preparation period for a certification process.

Key words

Certification process, certified person, written examination, education.

V českém školství, ať už středním či vysokém se již delší dobu vyskytují pojmy jako projekt či projektové řízení. Financování mnohých aktivit je realizováno prostřednictvím projektů. Paradoxem však je, že dosud mnoho lidí nezná správný význam a pojetí projektů a jejich řízení. Dokonce doposud není popsána a definována profese projektového manažera, ač tento proces byl již zahájen. Předpokládejme tedy, že v historicky krátké době bude profese projektového manažera definována a s tím se rozšíří výuka projektového řízení. Pro praxi je však důležité nejen znalosti nabyté studiem a zkušenosti získané praxí, ale především ověření znalostí a zkušeností. K tomu slouží proces zvaný certifikace, což je proces zaměřený na posouzení způsobilosti kandidáta řídit projekty, programy a portfolia.

Cíl

Certifikaci podle standardů IPMA realizuje v České republice Certifikační orgán, který jest organizační složkou Společnosti pro projektové řízení. Certifikační systém dle IPMA poskytuje organizacím měřítko pro příjímání, vzdělávání a rozvoj pracovníků v oblasti projektového řízení. Poskytuje rovněž marketingový nástroj a to především tím, že deklaruje závazek certifikovaných osob k dokonalosti všech vykonávaných aktivit v oblasti projektového řízení a rovněž vypovídá o schopnostech certifikovaných osob při řízení projektů. Kromě dalších kvalifikací, které zaměstnanci mohou mít, klade důraz na schopnost řízení projektu, programu a portfolia. Certifikovaná osoba v projektovém řízení zvyšuje důvěru u klientů a proces certifikace osvědčuje, že držitel certifikátu zvládne řízení projektu účinně a nákladově efektivně, pomocí příslušných metod a nástrojů. Cílem tohoto příspěvku je vyhodnotit čtyřleté období certifikace projektových manažerů dle standardů IPMA.

Materiál a metody

Certifikační proces je čtyřúrovňový. Držitel úrovně D získává titul Certifikovaný projektový praktikant. Kandidát absolvuje zkoušku pouze formou písemného přezkoušení, přičemž zkouška trvá maximálně 4 hodiny a má ověřit průřezově kandidátovy znalosti projektového řízení z jednotlivých oblastí kompetencí, jak jsou definovány v Národním standardu kompetencí projektového řízení v.3.2. Splnění kritéria zkoušky je podmíněno získáním více jak 60 % z každé ze tří částí, tj. testu, odpovědí na otevřené otázky a vyřešení příkladu.

Držitel úrovně C získává titul Projektový manažer a prokazuje schopnost řídit v rámci jedné organizace řídit projekt nebo subprojekt s omezenou komplexitou, včetně zákazníků a dodavatelů. Kromě písemného přezkoušení vypracovává Krátkou zprávu o projektu a absolvuje pohovor trvajícím 1 až 1,5 hodiny. Účelem pohovoru je především ověřit skutečnosti uvedené v Krátké zprávě o projektu, osvětlit kandidátovy silné a slabé stránky a posoudit jeho osobní vlastnosti a přístupy ve vazbě na projektové řízení. Součástí hodnocení je i celkový dojem a osobní přístup.

Držitel certifikátu úrovně B získává titul Certifikovaný projektový senior manažer, který je schopen řídit pracovníky z několika organizací nebo organizačních jednotek, je schopen komplexně řídit projekt s podporou zaměstnanců projektového řízení. Kromě písemného přezkoušení vypracovává Zprávu o projektu a absolvuje pohovor trvajícím 1,5 až 2 hodiny. Samozřejmě nároky na znalosti a zkušenosti jsou zcela odlišné od předchozích úrovní D a C.

Držitel certifikátu úrovně A obdrží titul Certifikovaný ředitel projektů, který je schopen komplexně řídit portfolio nebo program s vazbou na strategii a byznys organizace, s odpovídajícími zdroji, metodologií a nástroji, jakož i řídit manažery projektů, s podporou expertů projektového řízení. Kandidát kromě písemného testu předkládá Ředitelskou zprávu a absolvuje pohovor v délce 2 až 2,5 hodiny, jehož účelem je ověřit zejména skutečnosti uvedené v Ředitelské zprávě, sebehodnotícím testu a plánu rozvoje kompetencí, osvětlit kandidátovy silné a slabé stránky a posoudit jeho osobní vlastnosti a přístupy ve vazbě na řízení programu či portfolia.

Pro hodnocení čtyřletého období 2008-2011 byla použita metoda analýzy dat a základní statistické vyhodnocení. Pro interpretaci výsledků byly analyzovány certifikační dokumenty a z nich sumarizovány relevantní údaje a sestaveny tabulky a grafy.

Výsledky a diskuse

V průběhu analyzovaných let 2008-2011 prošlo certifikačním procesem (písemný přezkoušením) celkem 863 kandidátů, z toho 617 pro úroveň D, 186 pro úroveň C a 60 pro úroveň B. Průměrná celková neúspěšnost činila 14,9%, což vypovídá o reálné náročnosti na kandidáty a to jak na jejich znalosti, tak na jejich zkušenosti. O úspěšnosti kandidátů v jednotlivých úrovních informují údaje uvedené v níže uvedených tabulkách.

Tab. 1: Certifikační úspěšnost kandidátů úrovně D

Úroveň	D				
	certifikováno	úspěšní	%	neúspěšní	%
2008	109	108	99,1	1	0,9
2009	96	76	79,2	20	20,8
2010	139	110	79,1	29	20,9

2011	273	237	86,8	36	13,2
Celkem	**617**	**531**	**86,1**	**86**	**13,9**

Zdroj: SPŘ a vlastní výpočty

Tab. 2: Certifikační úspěšnost kandidátů úrovně C

Úroveň	C				
	certifikováno	úspěšní	%	neúspěšní	%
2008	48	45	93,8	3	6,3
2009	26	22	84,6	4	15,4
2010	64	53	82,8	11	17,2
2011	48	36	75,0	12	25,0
Celkem	**186**	**156**	**83,9**	**30**	**16,1**

Zdroj: SPŘ a vlastní výpočty

Tab. 3: Certifikační úspěšnost kandidátů úrovně B

Úroveň	B				
	certifikováno	úspěšní	%	neúspěšní	%
2008	12	9	75,0	3	25,0
2009	10	10	100,0	0	0,0
2010	24	14	58,3	10	41,7
2011	14	14	100,0	0	0,0
Celkem	**60**	**47**	**78,3**	**13**	**21,7**

Zdroj: SPŘ a vlastní výpočty

Tab. 4: Certifikační úspěšnost kandidátů celkem

Úroveň	Všechny úrovně				
	certifikováno	úspěšní	%	neúspěšní	%
2008	169	162	95,9	7	4,1
2009	132	108	81,8	24	18,2
2010	227	177	78,0	50	22,0
2011	335	287	85,7	48	14,3
Celkem	**863**	**734**	**85,1**	**129**	**14,9**

Zdroj: SPŘ a vlastní výpočty

Rok 2009 byl zlomový v certifikačním procesu. Změny a realizované v tomto roce byly způsobeny zejména těmito faktory:

- Implementací nového standardu IPMA Competence Baseline v.3.0, který byl rozpracován na podmínky České republiky v Národním standardu kompetencí projektového řízení v.3.0.
- Nově definovanými požadavky na znalosti pro jednotlivé stupně certifikací a implementací nových sad testových otázek, otevřených otázek a příkladů.
- Posunutím úrovně hodnocení úspěšnosti písemného přezkoušení (správných odpovědí, řešení) z více jak 50 % na více jak 60 %.
- Nově formulovanými požadavky na vzdělávání v projektovém řízení před zahájením certifikačního procesu. V návaznosti na tento požadavek byla vytvořena akreditace vzdělávacích programů (kurzů) projektového řízení (akreditované vzdělávání bylo zahájeno v roce 2010).

Dopad těchto změn se nejvíce projevil v roce nejvíce v roce 2010, kdy pokles úspěšnosti kandidátů se zvýšil až na celkových 22 %. Tento propad se podařilo zvrátit již v roce 2011 a to právě akreditovaným vzdělávání.

Certifikační orgán Společnosti pro projektové řízení upřesňoval společnostem, které prošli akreditací svých vzdělávacích programů, požadavky na obsah a přístup k objasňování nástrojů a technik používaných v projektovém řízení. Výsledkem byly kvalitativně lépe připravení kandidáti na vykonání písemného přezkoušení (úspěšnost se zvýšila zhruba o 8 % oproti roku 2010 a 4 % oproti roku 2009).

Závěr

Zvýšení požadavků na znalosti a schopnosti aplikace nástrojů a technik projektového řízení jednoznačně zvýšila kvalitu a autoritu certifikačního procesu dle IPMA v České republice. Požadavky na vzdělávání v projektovém managementu se ukázaly ve sledovaných letech jako správné, avšak důležitou roli zde sehrálo akreditované vzdělávání. Přestože se úspěšnost absolvování písemného přezkoušení již nedostala na úroveň roku 2008, tak realizované změny jsou pozitivně hodnoceny jak ze strany Certifikačního orgánu Společnosti pro projektové řízení, tak i ze strany organizací, u nichž certifikované osoby pracují.

Literatura

Máchal, P.,Pitaš, J., Hajkr, J., Havlík, J, Motal, M., Novák, I., Staníček, Z., *Národní standard kompetencí projektového řízení VERZE 3.2.3*. vyd. Brno: Společnost pro projektové řízení, o.s., 2012, 335 s. ISBN 978-80-260-2325-8.

DOLEŽAL, J., MÁCHAL, P., J., LACKO, J. a kolektiv. *Projektový management podle IPMA.* Praha: Grada, 526 s., 2012, ISBN 978-80-247-4275-5.

ROSENAU,M., D. *Řízení projektů*. Praha: Computer Press, 2000, 344 s. ISBN 80-7226-210-1.

Historie a současnost U3V na Masarykově univerzitě
The past and present at the University of Third Age at Masaryk University

Hana Matějovská Kubešová[35]

Abstrakt

Je podán historický přehled okolností vzniku univerzit třetího věku v ČR a na Masarykově univerzitě, doplněný výčtem a charakteristikami nabízených kurzů a dalších aktivit. Pro ilustraci jsou uvedena některá demografická a další související data získaná dotazníkovou analýzou posluchačů prvního ročníku v akademickém roce 2008/2009.

Klíčová slova

Celoživotní vzdělávání, vzdělávání seniorů, akademie třetího věku, univerzita třetího věku, demografie, program studia

Abstract

The paper gives a historical overview of circumstances surrounding the very beginning of senior citizens education at the Masaryk University in the Czech Republic. The list of available courses and their characteristics and further activities was added. Demographic and other data obtained from the questionnaire analysis of first participants illustrate the characteristics of this specific study group.

Key words

Lifelong learning, senior education, third age academy, third age university, demography, study programme

Historii vzdělávání seniorů má své počátky již ve středověku, kdy je možno na obrazech tehdejších univerzit spatřit i studenty zjevně šedovlasé a šedovousé. Otázkou ovšem je, v kolika letech se šediny začaly objevovat při tehdejší střední délce života pod 50 let.

[35] prof. MUDr. Hana Matějovská Kubešová, CSc., e-mail: hkubes@med.muni.cz, Lékařská fakulta, Masarykova univerzita, Kamenice 5, 625 00 Brno

Obr. 1: Obraz středověké univerzity

V českých zemích sahají počátky novodobého vzdělávání seniorů do poloviny 70. let, kdy byly při Československém červeném kříži zakládány kluby KLAS (kluby aktivního stáří), jejichž náplní činnosti bylo mezi jiným i vzdělávání seniorů věnované problematice zdraví, ale i kultuře, tradicím a historii. První takový klub zahájil svou činnost v Praze v roce 1978. Přes fázi akademií třetího věku, které vznikaly za spolupráce ČČK, České gerontologické a geriatrické společnosti a Ústavů národního zdraví a věnovaly se především vzdělávání v oblasti přípravy na stáří již ve všech krajích naší republiky, došlo postupně ke vzniku univerzit třetího věku. V soukromém archivu pana doc. Jiřího Neuwirta můžeme nalézt fotografii z imatrikulace prvního ročníku Univerzity třetího věku Univerzity Karlovy v Praze října 1987.

Obr. 2: Imatrikulace prvního ročníku U3V v Karolinu 1987

Zdroj: J. Neuwirt

Podobnými cestami se ubíraly i první kroky seniorského vzdělávání i na Masarykově univerzitě Brně. Akademie při Okresní organizaci ČČK v Brně přešla z iniciativy prof. Květoslava Šipra v polovině roku 1990 pod vedení univerzity, která nedlouho předtím přijala zpět své původní jméno Masarykova. První přednášku při zahájení prvního cyklu přednesl v listopadu 1990 tehdejší rektor prof. Jelínek na příznačné téma T.G. Masaryk.

Přechodem k univerzitě došlo k rozkošatění obsahové náplně podle charakteru jednotlivých fakult od převážně zdravotně sociální tématiky k přírodním vědám, psychologii, sociologii, filozofii, religionistice, bohemistice, historii a vědám o umění. V současné době probíhá U3V na MU v s cílem otevření univerzitních zdrojů poznatků, vědomostí a dovedností pro osoby seniorského věku. Účastníkem programů může být osoba, která dosáhla věku starobního důchodu a má úplné středoškolské vzdělání s maturitou.

Za více než 20 let svého rozvoje se U3V MU přizpůsobovala zájmům svých uchazečů a jednotlivé programy byly postupně modifikovány podle zpětné vazby získávané průběžně od studentů i pedagogů. V současné době je nabídka programů následující:

Základní kurz trvá čtyři semestry a je zaměřen na otázky zdravého a smysluplného životního stylu ve vyšším věku. Prezentována jsou témata čtyř základních okruhů: Člověk a zdraví, Člověk a příroda, Člověk a umění, Člověk a společnost.

Nástavbový kurz je pokračováním Základního kurzu. Trvá čtyři semestry a přihlásit se mohou pouze absolventi kurzu základního. Posláním kurzu je především stimulace k aktivitě a poskytnutí informací usnadňujících praktické využívání dříve získaných poznatků.

Spirituální dimenze člověka – Živá teologie je kurz, který trvá 6 semestrů. Poskytuje příležitost k poznání vybraných otázek z teologie a dalších oborů pojednávajících o duchovním rozměru člověka, např. otázek historických, biblických, věroučných či morálních. Na tento kurz navazuje dvousemestrální kurz Spirituální dimenze člověka – Vyšší kurz.

Kurz Od pravěku do raného novověku z pohledu archeologie je tříletý cyklus přednášek, který je realizován ve spolupráci s Ústavem archeologie a muzeologie Filozofické fakulty. Začal v akademickém roce 2009/2010 a klade si za úkol seznámit posluchače se základní terminologií a metodikou oboru archeologie, s periodizací pravěku, středověku a raného novověku, s moderními archeologickými pracovními metodami a s dějinami bádání v oboru. Dějištěm kurzu je Telč.

Spolek absolventů a přátel MU, sekce Univerzita třetího věku je určen absolventům vzdělávání v U3V. Jde o volné pokračování U3V na MU. Přihlásit se mohou pouze absolventi tohoto studia.

Nad rámec základního programu Univerzity třetího věku jsou pro jeho účastníky organizovány diky finanční podpoře MŠMT tematické krátkodobé kurzy zaměřené na tyto oblasti:

Informační a komunikační technologie V rámci této oblasti je možné navštěvovat kurzy poskytující základní vědomosti a dovednosti potřebné pro práci s počítačem, internetem a elektronickou poštou. V dalších kurzech se mohou senioři naučit obsluhovat digitální fotoaparát a následně také upravovat pořízené digitální fotografie na počítači.V kurzu grafického designu se pak učí zvládat některé typografické úkoly, např. navrhnout plakát nebo vizitku či vytvářet značku nebo logo.

Nevšední je týdenní kurz nazvaný Výtvarný plenér pořádaný v Telči. Zde se senioři mohou pod vedením zkušených odborníků z Ateliéru grafického designu Fakulty informatiky věnovat fotografii nebo kresbě a zdokonalit se v těchto disciplínách.

Výuka cizích jazyků. Jazykové kurzy jsou připraveny zejména pro ty, kteří by rádi získali základy anglického či německého jazyka. Ti, kteří si už tyto základy osvojili, se mohou přihlásit do kurzů pro pokročilejší, anebo mohou navštěvovat konverzační kurzy.

Pohybově relaxační aktivity. Kurzy zaměřené teoreticky i prakticky na problematiku

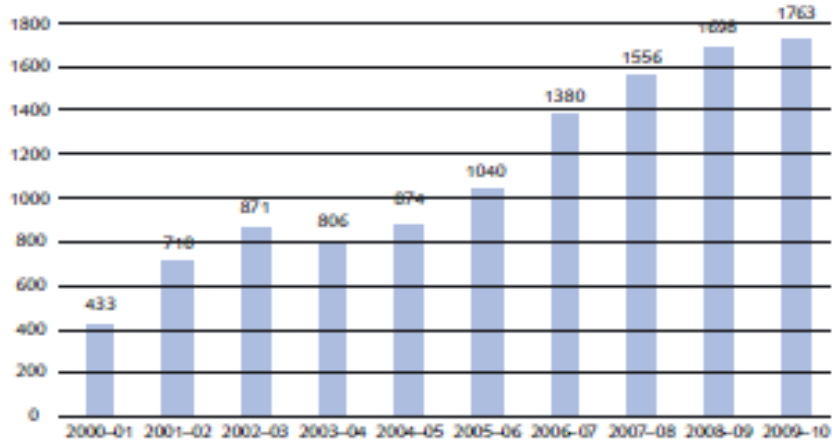
zdraví a pohybu ve středním a pokročilém věku, které se těší velké oblibě. Z těch praktických jmenujme alespoň kurzy aquaerobiku anebo cvičení v tělocvičně či v posilovně.

Aktuální otázky a problémy z oblasti humanitních i přírodních věd. V kurzech jsou probírána témata z různých oborů: práva, ekonomie, psychologie, literatury, historie, lékařstvi, geografie, náboženství či filosofie.

Exkurze. Pro posluchače Univerzity třetího věku jsou organizovány také jednodenní exkurze vztahující se k obsahu přednášek či tematických kurzů. Jejich **ú**častníci tak mohou navštívit např. Ústav soudního lékařství, Anatomický ustav nebo si prohlédnout nově budovaný Univerzitní kampus v Brně-Bohunicích. Pořádány jsou také prohlídky budov jednotlivých fakult, při jejich výběru je důraz kladen na jejich historický či architektonický význam.

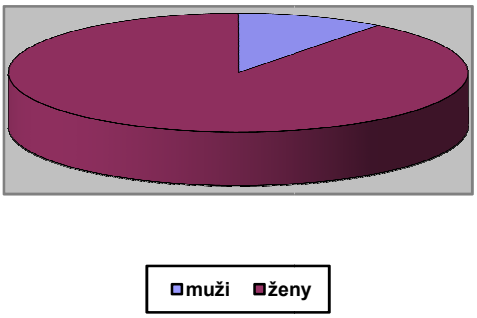
Z hlediska počtu studentů se ze 130 účastníků prvního tříletého cyklu zahajovaného v roce 1990 počet postupně zvyšoval na přibližně 500 v akademickém roce 2000/2001 až k současným 1770. Podrobnější údaje z let 2000-2010 ukazuje graf.

Obr. 3: Vývoj počtu posluchačů U3V na Masarykově univerzitě 2000-2010

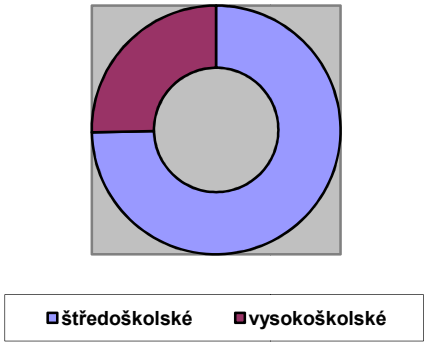


Podrobnější analýza demografických a dalších parametrů posluchačů U3V ukázala velmi zajímavé výsledky.

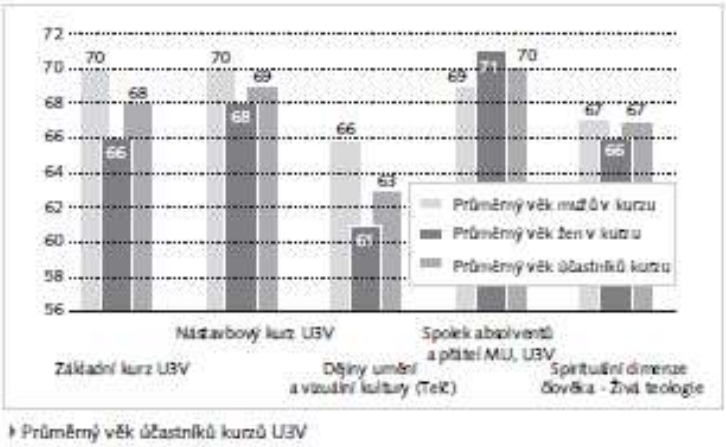
Obr. 4: Zastoupení mužů a žen U3V 2009



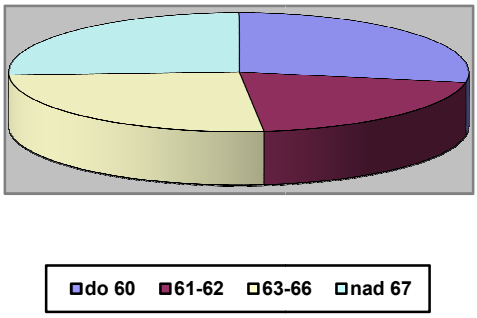
Obr. 5: Dosažené vzdělání studentů U3V 2009



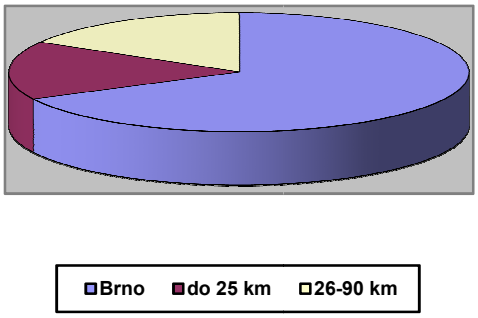
Obr. 6: Průměrný věk studentů U3V MU



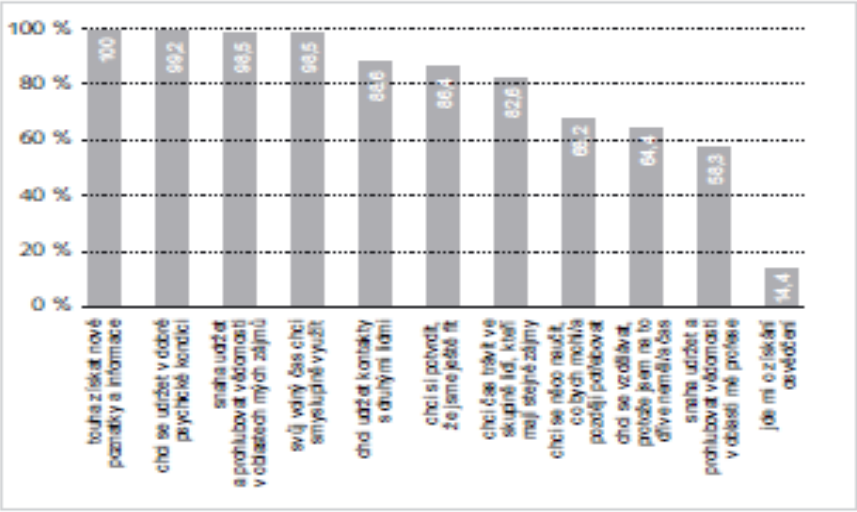
Obr. 7: Věkové rozvrstvení studentů U3V



Obr. 8: Vzdálenost od místa bydliště



Obr. 9: Motivace studentů U3V



Kumulativní četnost jednotlivých motivů ke studiu na U3V

Činnost Univerzity třetího věku na MU se svým způsobem neustále proměňuje, nabídka vzdělávacích a také relaxačních aktivit je průběžně doplňována a obměňována. To jsou zřejmě hlavní důvody, proč je o účast v jejích kurzech každoročně značný zájem.

Inspirátoři a tvůrci vzdělávacích a ostatních forem působení Univerzity třetího věku usilují o to, aby věcná náplň její činnosti reflektovala rozvoj jednotlivých vědních oborů, podněcovala seniory a také reagovala na jejich aktuální zájmy a potřeby.

Literatura:

Výroční zpráva Univerzity třetího věku Masarykovy univerzity 2008 http://www.muni.cz/study/lifelong/public_reports

Výroční zpráva Univerzity třetího věku Masarykovy univerzity 2009 http://www.muni.cz/study/lifelong/public_reports

Výroční zpráva Univerzity třetího věku Masarykovy univerzity 2010 http://www.muni.cz/study/lifelong/public_reports

Výroční zpráva Univerzity třetího věku Masarykovy univerzity 2011 http://www.muni.cz/study/lifelong/public_reports

Informační brožura o programech celoživotního vzdělávání na MU http://www.muni.cz/study/lifelong

Adamec P, Kryštof D. Univerzity třetího věku na vysokých školách. MUNI PRESS 2010. ISBN 978-80-210-5640-4.

Masarykova univerzita. Univerzita třetího věku 1990-2010. 20 let seniorského vzdělávání na Masarykově univerzitě ISBN 978-80-210-5156-0

Univerzita třetího věku. Historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje, Sborník konference, duben 2010. Masarykova univerzita 2010 ISBN 978-80-210-5158-4.

http://www.u3v.muni.cz/

Rámec profesních kvalit učitele jako cesta profesního rozvoje učitelů
The framework of teacher's professional skills as a way of professional development

Nataša Mazáčová[36]

Abstrakt

Příspěvek představí Rámec profesních kvalit učitele jako významné cesty podpory profesionalizace učitelské profese v ČR. Jedná se o nástroj komplexního hodnocení a sebehodnocení kvality práce učitelů, který vznikl v projektu Cesta ke kvalitě. Tým odborníků navrhl popis kvality profesních činností učitele základní a střední školy a nástroj následně pilotně ověřil na vybraných školách v ČR. Rámec slouží na podporu profesního rozvoje učitelů začínajících i zkušených. Své využití má také v přípravném vzdělávání učitelů a práce s ním umožňuje zajistit kontinuitu vzdělávání. Příspěvek představí možnosti, jak s nástrojem v přípravě učitelů a jejich dalším profesním rozvoji pracovat.

Klíčová slova

Profesionalizace učitelské profese, kvalita učitele, profesní standard, hodnocení a sebehodnocení učitele, profesní kompetence, začínající učitel, zkušený učitel, autoevaluace školy, elektronický hodnoticí nástroj

Abstract

The text introduces "The Framework of the Teacher's Professional Qualities" as important means of support of the professionalization of teacher's job in the Czech Republic. It is a tool for complex evaluation and self-evaluation of a teacher's work quality which arose from the project "The Road to Quality". A qualified committee proposed a definition of quality of professional activities of an elementary and high-school teacher, and subsequently tested the tool at selected schools in the Czech Republic. The Framework aims to support the professional development of both beginning and experienced teachers. It is also useful in teacher-training and it can ensure continuity of education. The text describes the various ways the tool can be employed in teacher-training and further professional development.

Key words

[36] PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.,email: natasa.mazacova@pedf.cuni.cz, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, M.D. Rettigové 4,116 39 Praha1,tel.: 221900184

Professionalization of the teacher's job, teacher's quality, professional standard, teacher's evaluation and self-evalution, professional competences, beginning teacher, experienced teacher, electronic evaluation tool

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

Primárním cílem nástroje je podpora profesního rozvoje učitelů a zároveň zvyšování kvality školy.

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

Cíle a teoretická východiska Rámce profesních kvalit učitele

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

Profesní standardy jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi, a to nejčastěji v podobě klíčových profesních kompetencí, které jsou chápány jako komplexní, flexibilní soubor znalostí, dovedností, reflektovaných zkušeností, hodnot a postojů, nebo v podobě charakteristik klíčových profesních činností, které jsou

považovány za nezbytné pro kvalitní výkon profese. Také na mezinárodní úrovni vzniklo v posledním desetiletí mnoho dokumentů věnovaných kvalitě učitelů a učitelského vzdělávání (European Commission, 2005; 2007; OECD, 2005; 2009; European Parliament, 2008; ETUCE, 2008; ATEE, 2006). Byla zahájena diskuze k možnostem tvorby **„evropského standardu“** učitele a učitelského vzdělávání v rámci integračních procesů v Evropě (Spilková; Tomková a kol. 2010).

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

Proces tvorby standardů u nás prošel od 90. let 20.st. do současnosti složitým vývojem a tento stále pokračuje.

Za klíčový moment lze považovat zřízení **expertní skupiny k tvorbě profesního standardu** učitele a učitelského vzdělávání v roce 2008, která pracovala ve složení zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. Na konci roku byl předložen rámcový dokument **„Standard kvality profese učitele“**, který nabídl k diskuzi zejména celkovou „filozofii“ standardu, jeho smysl, cíle a funkce a dále jako příklad jednu z možných verzí standardu v podobě výčtu profesních činností důležitých pro kvalitní výkon profese.

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

Slibně nastartovaný proces tvorby profesního standardu byl na konci července 2009 přerušen.

Další práce na tvorbě standardu pokračovaly na půdě profesních asociací a fakult připravujících učitele. Vůdčí role se ujala Asociace profese učitelství a nabídla vytvoření platformy pro další spolupráci.

Na začátku roku 2010 byl publikován „Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality

profese učitele“ (Učitelské noviny, 2010, č. 12, s. 15-18). Vznikl modifikací původního návrhu s využitím analýzy veřejné diskuze. Obsahuje jak základní východiska k tvorbě standardu, tak také návrh struktury standardu, vymezující oblasti a kritéria k hodnocení a sebehodnocení kvality profesních činností.

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

Nástroj tedy vznikl v národním projektu MŠMT Cesta ke kvalitě, který je zaměřený na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení. Cílem projektu je podpořit školy v jejich sebehodnoticích procesech. Základní a střední školy mají zákonnou povinnost pravidelně provádět zhodnocení své vlastní práce. V procesu práce současné školy je nezbytné podívat se s určitým nadhledem na své vlastní působení. Autoevaluace školy však není proces jednoduchý a řada škol to stále pokládá za velký problém.

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

Charakteristika nástroje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Profesní základnu učitele zahrnují následující znalosti:

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

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

1. Plánování výuky
2. Prostředí pro učení
3. Procesy učení
4. Hodnocení práce žáků
5. Reflexe výuky
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. Profesní rozvoj učitele

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

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

Procesy učení

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

Učitel:

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

Metodika - možnosti práce s evaluačním nástrojem

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

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

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

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

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

Proces ověřování nástroje

Vzhledem k tomu, že celý nástroj byl pilotně ověřován v prostředí reálné školy, autorky měly možnost zjistit, do jaké míry jsou formulace použité v materiálu učitelům srozumitelné, co jim vyhovuje, co je třeba změnit, co doplnit apod. Tvorba a ověřování

nástroje probíhalo ve třech etapách. Vlastní pilotáže, jejímž cílem bylo ověřit kvalitu a funkčnost nástroje a modelu hodnocení se v první etapě zúčastnilo celkem 45 učitelů ze 4 pražských a 1 mimopražské školy (z toho 3 základní a 2 střední školy), v další etapě ověřování nástroje se zúčastnilo celkem 42 ředitelů, hodnotitelů a učitelů z 5 základních a 1 střední školy. Elektronický nástroj a celý model hodnocení byl následně ověřován samostatně, pouze s oporou o soubor písemných pokynů s možností konzultací s programátory nástroje. Na závěr proběhl společný hloubkový rozhovor se všemi aktéry pilotáže a jeho závěry byly zakomponovány do konečné podoby nástroje.

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

Jako každý model hodnocení lidské činnosti i tento s sebou nese jisté meze a rizika. Tato rizika vyplývají z nedodržení doporučeného postupu sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele, podcenění významu hodnoticího rozhovoru a zejména důležitosti bezpečného a podpůrného prostředí. U každého hodnoticího nástroje existuje riziko jeho zneužití, případně zneužití výsledků hodnocení. Toto riziko však nevyplývá z nástroje samého, ale ze způsobu, jakým se s ním pracuje. Za rozhodující tedy považujeme, jak se s nástrojem bude pracovat v prostředí jednotlivých škol, jaká bude cesta práce s nástrojem ze strany vedení škol, hodnotitelů i učitelů samých.

Závěr

Jak již bylo řečeno, Rámec profesních kvalit učitele jako soubor požadovaných kompetencí projevujících se v profesních činnostech učitele je třeba chápat jako komplexní nástroj k hodnocení a sebehodnocení učitelů. Je třeba zdůraznit, že jej nelze považovat pouze za normu, ale především za prostředek k sebehodnocení a k následnému seberozvoji učitele.

Očekáváme a předpoládáme, že nástroj bude podpořen nejen z oblasti terénu školní praxe jako smysluplný, prakticky realizovatelný prostředek k přímé práci, ale také z oblasti vzdělávací politiky, jako významná cesta podpory profesního rozvoje českých učitelů.

Nástroj je v současné době dostupný na portálu evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě, který realizuje Národní ústav pro vzdělávání.

Literatura

KOL.AUTORŮ *Národní program rozvoje vzdělávání v české republice,Bílá kniha.*Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris,2001,98 s. ISBN 80 – 211-0372-8.

KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. *Učitelské noviny,* 2010, roč. 113,č. 12, s. 15-18, ISSN 0139-5718.

SPILKOVÁ,V., TOMKOVÁ, A. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2010,257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

TOMKOVÁ, A. a kol. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnoticí arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 38 s. ISBN 978-80-87063-64-4.

Internetové zdroje

Internetové stránky Národního ústavu pro vzdělávání, http://www.nuv.cz

Internetové stránky projektu Cesta ke kvalitě http://www.nuov.cz/ae

Rozvíjení psychodidaktických kompetencí vysokoškolských učitelů technických předmětů v kurzu „inženýrská pedagogika“ Development of psycho-didactic competences of university teachers of technical subjects in the course of “engineering pedagogy”

Miroslava Miklošíková[37]

Abstrakt

Psychodidaktické kompetence jsou dovednosti, které vysokoškolskému učiteli technických předmětů umožňují vykonávat pedagogické činnosti cíleně, smysluplně, efektivně i atraktivně. Konkrétně jde o ty aktivity, které souvisejí s ovládáním strategií vyučování a učení, a to ve spojení se znalostmi z obecné a oborové didaktiky, obecné a vývojové psychologie, pedagogické a sociální psychologie apod. Od pedagoga se očekává, že bude přiměřeně aktivizovat a motivovat studující, povede edukační proces i proces učení přiměřeným způsobem, adekvátně využije výukové prostředky, a to vše s ohledem na individuální styly učení studujících. Psychodidaktické kompetence je nutné doplňovat a rozvíjet, přičemž jednou z možností, je absolvování kurzu „Inženýrská pedagogika“.

Klíčová slova

Vysokoškolský učitel technických předmětů, psychodidaktické kompetence, vysokoškolská edukace, kurz „Inženýrská pedagogika“

Abstract

Psycho-didactic competences are skills which enable a university teacher to perform educational activities in a purposeful, meaningful, effective and also attractive way. Particularly, they involve the activities related to managing the teaching and learning strategies in connection with knowledge of general and subject didactics, general and developmental psychology, educational and social psychology etc. A teacher is expected to activate and mobilize the students appropriately, to lead both the educational process and the learning process in an appropriate way, to use teaching resources adequately, all with regard to individual learning styles of the students. It is necessary to enrich and develop psycho-didactic competences, and completing the course of “engineering pedagogy” is an option thereto.

[37] PhDr. Miroslava Miklošíková, e-mail: miroslava.miklosikova@vsb.cz, Katedra učitelství odborných předmětů, Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava, 17. Listopadu 15/2172, 708 33 Ostrava-Poruba

Keywords

University teacher of technical subjects, psycho-didactic competences, university education, course of "engineering pedagogy"

Kurz „Inženýrská pedagogika" je na Vysoké škole báňské-Technické univerzitě Ostrava realizován od roku 1997, přičemž od roku 2004 jej připravují a uskutečňují pracovníci Katedry učitelství odborných předmětů. Kurz má připívat ke zvýšení pedagogické, psychologické a **didaktické způsobilosti** akademických pracovníků vysokých škol technického zaměření a podporovat jejich tvořivé myšlení. Mohou jej absolvovat začínající vysokoškolští učitelé i akademičtí pracovníci, kteří pedagogickou činnost vykonávají a mají zájem si obnovit, doplnit či rozšířit znalosti, vědomosti a dovednosti z oblasti psychologicko- didaktických a pedagogických disciplín.

Kurz Inženýrské pedagogiky postupně procházel změnami, které vyplývaly z aktuálních nároků společnosti na pedagogické kompetence akademických pracovníků, názorů odborníků na úroveň vysokoškolské edukace i potřeb vysokoškolských učitelů technických předmětů. V začátcích probíhal kurz „Inženýrská pedagogika" na jednotlivých školách odlišně, teprve později byly vytvořeny a přesně formulovány obecné minimální standardy kompetenčních profilů. V roce 1972 byly Mezinárodní společností pro inženýrskou pedagogiku vypracovány standardy a modelové kurikulum v rozsahu 204 hodin, jejichž splnění bylo předpokladem pro udělení akreditace institucím, které o ni usilovaly. Základ celého modelu tvořil předmět „Inženýrská pedagogika" a „Inženýrsko-pedagogické praktikum". Další proměna kurzu proběhla v roce 2005, kdy bylo vytvořeno nové kurikulum s modulární strukturou a kreditovým hodnocením jednotlivých výukových předmětů s minimálně 240 hodinami výuky. Ústředním modulem se stal předmět „Inženýrská pedagogika v teorii a praxi" a základním modulem „Laboratorní didaktika" společně s moduly teoretickými a praktickými. Toto kurikulum je pro pracoviště s akreditací kurzu závazné doposud.

Uvedenými změnami a navíc dílčími úpravami procházel kurz „Inženýrská pedagogika" také na Vysoké škole báňské-Technické univerzitě Ostrava. V roce 2008 naplánovali a uskutečnili pracovníci Katedry učitelství odborných předmětů inovaci kurzu, která spočívala ve snížení počtu hodin přímé výuky s přednáškami ve prospěch přímé výuky s cvičeními, semináři a samostudiem. Vysokoškolští učitelé technických předmětů (účastníci kurzu) tak mají větší možnost si samostatně a podle svých individuálních možností připravovat jednotlivá učební témata a v průběhu výuky častěji řešit konkrétní úkoly, simulované pedagogické situace, realizovat „mikrovýstupy" a prezentace, tvořit učební pomůcky pro odborné předměty využitelné v průběhu vlastní edukace odborného (technického) předmětu, v neposlední řadě také účastnit se výcviku sociálních dovedností. Tvůrci změn zcela pozměnili původní organizaci kurzu, a to tak, že do přímé edukace aplikují atraktivnější formy a metody výuky a organizují sociální výcvik komunikačních dovedností, který probíhá mimo akademickou půdu školy. V kurzu je od akademického roku 2008/2009 využíván

„Program pro podporu a rozvoj tvořivosti“, v současné době jsou připravovány další změny, přičemž cílem je zaměřit se ještě větší měrou na **psychodidaktické kompetence** vysokoškolských učitelů technických předmětů, respektive na jejich prohlubování a rozšiřování.

Význam psychodidaktických kompetencí v pedagogických činnostech vysokoškolského učitele technických předmětů

Psychodidaktické kompetence jsou charakterizovány jako dovednosti učitele, které mu umožňují efektivně vykonávat pedagogické činnosti – aktivizovat a motivovat vzdělávané, usměrňovat edukační proces i proces učení účastníků vzdělávání, adekvátně využívat výukové prostředky, zohledňovat individuální styly učení. Jinak řečeno: psychodidaktické kompetence přispívají k tomu, aby pedagog uměl efektivně a atraktivně využívat didaktické prostředky výuky, které v nejširším slova smyslu zahrnují vše, co napomáhá dosažení vzdělávacích cílů. Dytrtová, Krhutová (2009) např. uvádějí, že dovednosti, které jsou potřebné pro efektivní plánování a přípravu vysokoškolské edukace, jsou následující: dovednost formulovat cíl edukace, stanovit a pojmenovat vědomosti a dovednosti, kterých mají studenti v průběhu výuky dosáhnout, vybrat adekvátní prostředky výuky, rozplánovat čas a vytvořit strukturu vyučovací jednotky vzhledem k jejímu charakteru, připravit si didaktickou transformaci učiva a formulace úkolů pro studenty. Další dovednosti z kategorie psychodidaktických kompetencí se týkají vlastní organizace a realizace vysokoškolské edukace. Jde především o dovednost motivovat a aktivizovat studenty, udržet v průběhu edukace jejich pozornost, vytvořit pozitivní sociální atmosféru, umět přirozeně a živě komunikovat. Autorky rovněž upozorňují na skutečnost, že jednotlivé dovednosti na sebe vzájemně navazují, prolínají se a ovlivňují, např. dovednosti spojené s přípravou edukace ovlivňují její realizaci, realizace edukace a sebereflexe jsou východiskem pro přípravu následující.

Didaktický proces je podle Mužíka (2004) tvořen třemi fázemi, přičemž první z nich bývá nazývána „motivační“. Dovednost vysokoškolského učitele studenty motivovat, aktivizovat ke spolupráci i učení v mnohém předurčuje konečný efekt edukace. Součástí motivace jsou duševní procesy jako zájem, přání, úsilí, snaha, vytrvalost, trpělivost aj. Při snaze vysokoškoláky motivovat, by měl pedagog respektovat jejich rozdílné vědomosti, zkušenosti, návyky, zlozvyky, postoje i tendence k prokrastinování, a na jejich základě využívat rozmanité způsoby motivování. Úspěšnost ve vyvolání zájmu vysokoškoláků o předkládané učivo úzce souvisí s dovedností pedagoga sdělit edukační cíl způsobem, který vyvolá zvědavost, potřebu dovědět se něco nového, snahu spolupracovat, přemýšlet a tvořit. Záleží také na úrovni pedagogické komunikace, jeho osobnostních vlastnostech – entuziasmu, opravdovosti, přiměřeném humoru, pozitivním vztahu k lidem i schopnosti vytvořit optimální sociální atmosféru ve studijní skupině.

Ve druhé fázi didaktického procesu zprostředkovává pedagog studentům nové učivo, a to nejčastěji metodou přednášky za využití PowerPointové prezentace, krátkého filmu,

nákresů či originálních předmětů a reálií. V některých případech absolvuje se studenty exkurzi, jejíž přednost spočívá v tom, že poskytuje zcela reálný pohled na rozsáhlou učební oblast, které tak lze snadněji porozumět a naučit se ji. V rámci této fáze by měli studenti své nově získané vědomosti opakovat a zařadit do již existující struktury vědomostí a posléze prakticky aplikovat do konkrétních situací a podmínek. Z výčtu vybraných učebních aktivit je zřejmé, že úspěšnost studentů může do značné míry ovlivnit učitel, a to správným, efektivním, případně neobvyklým využitím svých psychodidaktických kompetencí.

Ve třetí fázi didaktického procesu učitel obvykle zjišťuje, zda se mu podařilo edukaci dobře zorganizovat a vést, zda vysokoškoláci jeho výkladu a učivu porozuměli a nově nabyté dovednosti a vědomosti dokáží prakticky využívat. V této části edukace by měl také využít metodu dotazování, přičemž otevřené otázky by měl klást přiměřeně, jednoznačně, srozumitelně. Současně s metodou dotazování by měl uplatňovat tvořivý přístup k pedagogickým činnostem, a tímto způsobem podněcovat tvořivost studentů.

Úroveň psychodidaktických kompetencí a zejména způsob, jakým je učitel v průběhu vysokoškolské edukace dokáže využívat, ovlivňují nejen kvalitu a kvantitu vědomostí, které vysokoškoláci přijmou, pochopí, uloží do paměti a prakticky využijí, ale také rozsah jejich klíčových kompetencí. Veteška (2011) v této souvislosti zdůrazňuje nutnost rozvíjet ty kompetence studentů, které jim v budoucnu usnadní nalézt místo na trhu práce a rozvinou potřebu celoživotního učení.

Z výčtu pedagogických aktivit, které jsme výše uvedli a bez kterých vysokoškolskou edukaci nelze realizovat, jednoznačně vyplývá, že vysokoškolský učitel technických předmětů se bez odpovídající úrovně psychodidaktických kompetencí neobejde. Tyto kompetence získává vykonáváním konkrétních pedagogických činností, které si připravuje, nacvičuje, prožívá, hodnotí a na jejich základě plánuje a připravuje činnosti budoucí. Připravovat a realizovat edukaci není možné bez vědomostí a dovedností z oblasti didaktických, pedagogických a psychologických disciplín a odhodlání neustále na sobě pracovat a učit se. Veteška (2008) tvrdí, že psychodidaktické kompetence se týkají celé osobnosti pedagoga (jeho schopností, vlastností i motivů), získává a rozvíjí je v průběhu svého života, ale může je nedostatečným sebevzděláváním také ztrácet.

Pro vysokoškolské učitele technických předmětů představuje jednu z cest profesního růstu a rozvoje psychodidaktických kompetencí absolvování kurzu „Inženýrská pedagogika“.

Rozvíjení psychodidaktických kompetencí v kurzu „inženýrská pedagogika“ na vysokoé škole báňské-technické univerzitě ostrava

Kurz „Inženýrská pedagogika“ je určen akademickým pracovníkům vysokých škol technického zaměření, je rozdělen do čtyř týdnů, 191 hodin, probíhá kombinovanou formou a uskutečňují jej pracovníci Katedry učitelství odborných předmětů.

V první fázi si účastníci kurzu (vysokoškolští učitelé technických předmětů) pomocí testů ověří aktuální úroveň vlastních vědomostí a znalostí z oblasti pedagogických, didaktických a psychologických disciplín, určí pedagogický styl, který preferují při vedení vysokoškolské edukace, uvědomí si postupy, které využívají v nejběžnějších pedagogických situacích.

V rámci přímé výuky kurzu jsou nejčastěji seznamování s těmito organizačními formami výuky: frontální, skupinovou a kooperativní.

Frontální výuka má ve vysokoškolské edukaci své stálé místo, proto jsou vysokoškolští učitelé technických předmětů důkladně seznamováni s pravidly, která její průběh pozitivně ovlivňují. Ti z nich, kteří s pedagogickou činností teprve začínají, získávají základní zkušenosti realizováním „mikrovýstupů“ (pedagogických vystoupení) před svými zkušenějšími kolegy (rovněž účastníky kurzu) a následnou diskusí o přednostech, případně nedostatcích, které se jeho uskutečňováním projevily. Učitelé, kteří již mají určitou pedagogickou praxi za sebou, působí při realizování „mikrovýstupu“ jako „osobnosti“ s konkrétními zkušenostmi a jejich začínající kolegové je pozorně sledují. Při diskusích společně analyzují rozdíly mezi vystoupeními začínajících a zkušenějších kolegů, nicméně i začínající učitelé přicházejí se zajímavými postřehy a neotřelými nápady, poněvadž nejsou zatíženi dlouholetým pedagogickým působením. Tyto diskuse hodnotí zúčastnění učitelé jako velmi přínosné, a to především proto, že si vzájemně předají možná řešení pro nejrůznější pedagogické situace, na něž by jako jednotlivci přicházeli až po dlouhém čase, nehledě na to, že na některá z nich by nemuseli přijít vůbec. Zhlédnutí několika pedagogických vystoupení přináší jednotlivým účastníkům kurzu cenné poznatky a zprostředkované zkušenosti, které mohou ihned aplikovat do vlastní edukace a ověřovat tak jejich účinnost.

Skupinová a kooperativní výuka je pro vysokoškolské učitele velmi atraktivní. Činnosti ve skupinách jim umožňují vyslovit se k učebním tématům, zaujímat stanoviska, vyjádřit názory, uplatnit své zkušenosti a znalosti, být aktivní, hledat nová řešení pro různé pedagogické situace, konfrontovat vlastní názory s názory kolegů, hledat, nalézat a logicky zdůvodňovat vlastní pedagogické postupy. Práce ve skupinách dává také možnost zamyslet se nad vlastními postoji, názory, reakcemi a srovnávat je s postoji, reakcemi a názory kolegů, má pozitivní vliv na množství navrhovaných řešení, vytváří příznivou sociální atmosféru a sbližuje.

Vysokoškolští učitelé technických předmětů jsou v rámci kurzu „Inženýrská pedagogika“ teoreticky seznámeni s mnohými výukovými metodami, jejichž účinnost si mohou bezprostředně prakticky ověřit. Kromě pravidel, která by měli respektovat při realizování **přednášky**, jsou seznámeni se zásadami **vysvětlování**. Ne vždy totiž mohou učivo jen „odpřednášet“, studentům je nutné také adekvátně objasnit příslušné pojmy, vztahy a zákonitosti, které se k učivu váží. Vysokoškoláci si často stěžují právě na nesrozumitelný výklad a nedostatečné vysvětlení nového učiva.

Další metodou, se kterou jsou učitelé v kurzu seznamováni, je **skupinová diskuse**. Tu mohou využívat ve vlastní výuce v případě, disponují-li studenti jistou úrovní

potřebných vědomostí. Diskusi k problému mohou iniciovat např. tím, že jim promítnou krátký film, předloží k řešení konkrétní problém, vhodně položí otázku atd. Když v rámci kurzu diskutují učitelé mezi sebou, dodržují při sdělování vlastních myšlenek časový limit (jeho překračování je častým nešvarem některých pedagogů), dodržují komunikační kulturu, snaží se chápat názory a myšlenky ostatních kolegů. Někteří z nich mají za sebou bohaté pedagogické zkušenosti a mohou být nápomocni těm kolegům, kteří s profesí vysokoškolského pedagoga teprve začínají. Mladší účastníci se ptají starších na názory, starší se nechávají mladšími inspirovat.

Zdá se, že **sokratovskou metodu** není třeba vysokoškolským učitelům představovat, vždyť každý z nich musí umět dobře komunikovat. Sokratovská metoda však není jen o dovednosti hovořit, ale také o pozorném naslouchání, pečlivé formulaci otázek, vstřícných a nekonfrontujících formulacích. Právě naslouchání může pro některé pedagogy představovat problém, poněvadž jsou navyklí předávat informace, poučovat, usměrňovat studenty a vyžadovat od nich pozornost a naslouchání.

Situační metody jsou v kurzu oblíbené pro svou reálnost. Jde o metodicky zpracovanou skutečnou situaci, jejíž řešení není jednoznačné, vyžaduje kognitivní i afektivní dovednosti, tvořivost a zohlednění praxe. Hlavní předností situačních metod je jejich zaměření na praxi, důraz na konkrétní řešení a trénink v rozhodování. Všechny uvedené dovednosti uplatní pedagog ve výuce technických předmětů.

Podstata **heuristické metody**, jejíž neoddělitelnou součástí je tvořivost, je známá každému vysokoškolskému učiteli. Honzíková (2008) míní, že pedagogická tvořivost pozitivně ovlivňuje tvořivost studentskou. Problém však může nastat tehdy, když se začínající učitelé pro nedostatek zkušeností tvořivými ještě být neodvažují, ti zkušenější zase nemají dost času, prostoru a někdy také chuti, aby ji využili. Rozvíjení tvořivého přístupu k psychodidaktickým kompetencím je proto součástí obsahové náplně kurzu.

Vysokoškolští pedagogové jsou zahlceni velkým množstvím povinností – připravují a vedou výuku technických předmětů, pracují na projektech, publikují, účastní se odborných vědeckých konferencí, vykonávají řadu dalších činností (plán osobního rozvoje, výkazy o úvazku, zprávy ze služebních cest…). Metoda **brainstormingu** jejich tvůrčí myšlení aktivizuje tím, že k řešení daného problému dovoluje nashromáždit velké množství informací, přičemž konečné řešení je nalezeno až posouzením a vyhodnocením všech předložených nápadů.

Mezi metody výuky, se kterými vysokoškolští učitelé technických předmětů v rámci kurzu pracují a které mohou uplatnit ve vlastní výuce technických předmětů, jsme zařadili tvorbu **myšlenkových map**. Jejich prostřednictvím se učivo jeví jako srozumitelnější, a to proto, že zohledňují styl přijímání informací, který je mnoha studentům s technickým myšlením vlastní.

Součástí psychodidaktických kompetencí je také citlivý přístup k volbě technických výukových prostředků. Vysoké školy technického směru jsou vybaveny nejrůznějšími

moderními technickými výukovými prostředky, které ovšem, jak upozorňují např. Petlák (2004), Kalhous, Obst (1988), Roják (2005)…, nelze jen mechanicky připojovat k navyklým výukovým postupům. Vysokoškolští učitelé technických předmětů mají k technice pozitivní vztah, její ovládání a manipulace pro ně nepředstavuje žádný problém. To, co skutečně potřebují poznat a posoudit, je působení jednotlivých technických prostředků výuky na psychiku studenta v závislosti na jeho učebním stylu, v souvislosti s charakterem konkrétního vyučovaného předmětu, množstvím a kvalitou učebního materiálu či velikostí a složením studijní skupiny. Podle Pisoňové (2012) vyžaduje uplatňování diferencovaného přístupu ke studijní skupině hlubší znalosti pedagoga z oblastí psychologie osobnosti, vývojové psychologie, pedagogické psychologie a dalších vědních oborů a disciplín.

Při využívání i těch nejlákavějších možností, které dnešní moderní technologie nabízejí, je potřeba zohledňovat všechny aspekty edukačního procesu, proto si učitelé v rámci kurzu připravují průběh vlastní výuky odborného předmětu, a to tak, že nejprve stanoví její cíl a činnosti, které k němu studenty dovedou, a teprve na jejich základě vyberou efektivní, a pokud možno také atraktivní technické prostředky výuky.

Závěr

Vědomosti, dovednosti i zkušenosti, které mají na úroveň psychodidaktických kompetencí pozitivní vliv, získává vysokoškolský učitel technických předmětů postupně, a to studiem příslušné problematiky, praktickým využíváním vědomostí ve vlastní vysokoškolské edukaci i zprostředkovaně, a to nasloucháním svých kolegů. Významné místo má v tomto procesu také úroveň vědomostí, znalostí a dovedností z oborů obecné a vývojové psychologie, psychologie osobnosti, psychologie dospělých, sociální psychologie, pedagogiky dospělých, oborové didaktiky, kterými disponuje. Úroveň psychodidaktických kompetencí je ovlivňována rovněž osobnostními vlastnostmi učitele (např. optimismem, smyslem pro humor), jeho chutí experimentovat a touhou nacházet nové výukové prostředky, které by zatraktivňovaly vysokoškolskou edukaci, snahou na sobě celoživotně pracovat a vzdělávat se. Žádná z těchto činností, má-li je pedagog výhledově zkvalitňovat, se neobejde bez ustavičného sebezdokonalování. Jednou z možností, jak mohou vysokoškolští učitelé technických předmětů své psychodidaktické kompetence rozšířit a prohloubit, je jejich účast v kurzu „Inženýrská pedagogika“ na některé vysoké škole technického směru, která pro jeho realizování získala akreditaci.

Literatura

HONZÍKOVÁ, J. *Nonverbální tvořivost v technické výchově*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2008, 101 s. ISBN 978-80-7043-714-8.

KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: PdF Univerzita Palackého, 178 s. ISBN 80-7067-920-4.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI Publishing, s.r.o., 2004, 146 s. ISBN 80-7357-045-9.

PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika.* Bratislava: IRIS, 276 s. ISBN 80-89018-64-5.

PISOŇOVÁ, M. *Osobnostný rozvoj riaditeľa školy*. Bratislava: Iura Edition, spol. s.r.o., 2012, 126 s. ISBN 978-80-8078-470-6.

ROJÁK, A. *Kreativita ve využití technických výukových prostředků*. Ostrava: VŠB - Technická univerzita Ostrava, 110 s. ISBN 80-248-0792-0.

VETEŠKA, J. Proměny počátečního vzdělávání. In *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: EDUCA service, 2011, s. 77-91. ISBN 978-80-87306-09-3.

Vliv edukačního programu v rámci U3V na subjektivní prožívání sociální role seniorů
The influence of education programme in 3rd Age University on a subjective perception of senior citizens' social role

Jana Miňhová[38], Vladimíra Lovasová[39]

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou subjektivního prožívání kvality života seniorů v souvislosti s jejich sebepojetím. V teoretické části jsou zmíněny základní intrapsychické konflikty v seniorském věku z pohledu různých autorů. V příspěvku jsou uvedeny výsledky longitudinálního výzkumu realizovaného v letech 2010 – 2012 u frekventantů U3V v Plzni.

Výzkum potvrdil předpoklad, že účast seniorů na edukačním programu U3V má pozitivní vliv na subjektivní prožívání jejich sociální role a na intrapsychický konflikt související se ztrátou sociální prestiže.

Klíčová slova

Senioři, subjektivní prožívání kvality života, intrapsychický konflikt, sebepojetí, sociální role, univerzita 3. věku.

Abstract

The article deals with subjective feelings of senior citizens life quality in context of their self-perception t. In theoretical part there is the basis of intra psychical conflicts in senior age from the point of view of different authors. There were used results from long-term research carried out in 2010-2012 at 3rd Age University attendants. The research showed, that taking part in U3V has a positive influence on subjective perception as well as intra psychical conflict caused by losing the social prestige.

Key Words

Seniors, subjective experience of life quality, intrapsychical conflict, self-concept, social role, 3rd Age University

---

[38] doc. PhDr. Jana Miňhová, e-mail: jminhova@kps.zcu.cz, CSc., katedra psychologie FPE ZČU v Plzni, Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň,

[39] Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D., e-mail: lovasova@kps.zcu.cz, Katedra psychologie, Fakulta Pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni, Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň

V současné době, se vzhledem k demografickému vývoji dostává do centra pozornosti pedagogů, psychologů, lékařů a jiných odborníků subjektivní prožívání kvality života seniorů, které souvisí velmi úzce s jejich sebepojetím. Současným trendem je totiž nejenom prodlužování délky života, ale i zlepšování jeho kvality.

Sebepojetí stárnoucího člověka ovlivňuje zejména jeho zdravotní stav a společenský status a s ním související sociální role, jež člověk plní. Selfkoncept seniora je významně determinován dvěma faktory: potřebou být prospěšný a užitečný a vědomím, co po člověku zůstane. Z psychologického hlediska nezáleží na tom, zda člověk prožívá toto období s vědomím, že po něm zůstane umělecké či vědecké dílo nebo postavený dům, dobře vychované děti či třeba krásné vzpomínky ve vědomí lidí, kterým pomohl.

V průběhu cesty životem se člověk musí vyrovnávat s řadou situací, které výrazně ovlivní jeho navyklý vzorec chování i způsob života a kdy je nucen přehodnotit svou hodnotovou hierarchii a hledat nový životní cíl. V mladším věku je to např. sňatek, narození dítěte, ve středním věku „vyprázdnění hnízda“ a konečně ve stáří odchod do důchodu, který může člověk pociťovat jako ztrátu sociální prestiže. Právě v těchto okamžicích hledá jedinec nový smysl života a na jeho naplnění závisí pocit jeho životní spokojenosti.

Teoretická východiska problematiky stárnutí a stáří a jejich prožívání v souvislosti se sebepojetím

Z psychologů, kteří se zabývají psychologií stárnutí a stáří si uvedeme např. existencionalistu Améryho (In Křivohlavý, 2006), který hodnotí stáří z několika aspektů:

a) Z hlediska vnímání času:

Ve srovnání s mladým člověkem, který má čas před sebou a pochopitelně i prostor pro realizaci svých dispozic, stárnoucí člověk žije spíše minulostí, s vědomím časového omezení a veškerý prostor svého života uzavírá v sobě.

b) Z hlediska sociální pozice:

Člověk, který zaujímá určitý sociální status, prožívá negativně přeřazení na nižší sociální pozici, či odchod do důchodu.

c) Z hlediska ekonomického:

Člověk je tím, jaká je jeho tržní hodnota, či jaká je ekonomická hodnota jeho majetku. V tomto případě vlastně Améry na rozdíl od Froma (1996) klade rovnítko mezi „být“ a „mít“.

d) Z hlediska kulturního:

U stárnoucího člověka se často projevuje stále se prohlubující nedorozumění mezi ním a okolním světem, způsobené vzájemným vzdalováním se „znakovým systémům“.

e) Z hlediska filozofického:

V moderní době smrt a stárnutí vnímají lidé často jako něco, co se týká těch druhých. Ze smrti se stalo jakési tabu. Autor upozorňuje na rozpor mezi stále více akcentovaným „kultemmládí“ a stárnoucí populací.

Jaspers (2008) nazývá seniory „lidmi ze staré doby“. Starý člověk často novému světu nerozumí, protože svůj produktivní život trávil v jiných politicko.ekonomických podmínkách a často se staví proti všemu novému.

Z našich psychologů se problematikou hledání smyslu života a sebepojetím seniorů zabývá Křivohlavý (2006), který uvádí, že pokud se člověk dostane do situace, v níž nemůže realizovat své základní životní hodnoty, dochází buď k restrukturalizaci jeho hodnotového žebříčku nebo k regresi, která může vyústit až v suicidální jednání. Autor uvádí, že typickým příkladem může být odchod do důchodu, zvláště pro člověka, pro kterého byla práce apriorní hodnotou.

Peck (1993) se zabývá problematikou integrace ega seniorů. V této souvislosti rozeznává autor následující intrapsychické konflikty stárnoucích osobností:

1. Diferenciace ega versus lpění na pracovním zařazení:

Starší lidé se ve větší míře obávají okamžiku ukončení zaměstnání a s tím spojené sociální degradace. Mnoho lidí si vytvořilo svůj sociální status prostřednictvím své profese. Jakmile odejdou do důchodu, či ztratí významnou pozici v pracovním zařazení, tento status klesá. Pro sebepojetí člověka je profesní role velmi důležitá, neboť pracovní úspěch významně potvrzuje jeho hodnotu.

2. Transcedence těla versus zabývání se tělem:

Pro většinu lidí znamená stárnutí zhoršování zdraví a tělesné kondice. Člověk, který považuje fyzickou zdatnost a tělesnou atraktivitu za významný faktor své prestiže, se cítí méněcenným. Spokojenost starého člověka znamená schopnost překonávat tělesné obtíže, umět se povznést nad známky menší tělesné atraktivity a nižší fyzické kondice nebo nacházet potěšení v aktivitách, při nichž je tělesný výkon poměrně bezvýznamný.

3. Transcedence ega versus zabývání se egem:

Tento konflikt spočívá ve vyrovnání se člověka s faktem, že dříve nebo později

nevyhnutelně zemře. Člověk může zmíněný konflikt vyřešit tzv. přesahem, tj. pečováním a zájmem o ty, kteří po něm zůstanou. Přesah může mít pochopitelně i duchovní, či přímo náboženskou dimenzi. Základem životní spokojenosti starého člověka je vysoká sebeúcta za to, co v předcházejícím životě dokázal, a co ještě v současnosti zvládne.

Základní předpoklady sebepojetí seniorů formuluje velmi výstižně Satirová (1994, s. 314):

„V každém období svého života, tedy i ve stáří, se můžeme učit milovat sebe, mít vysokou sebeúctu, rozvíjet uspokojivé vztahy, dělat takové činnosti, které nás obohacují, a vážit si života a vesmíru.“ (Miňhová, Lovasová, 2011, s. 76-77)

Výzkum zaměřený na vliv edukačního procesu na sebepojetí seniorů

Jednou z možností, jak udržovat adekvátní sebepojetí seniorů je účast na rozmanitých edukačních programech. V našem výzkumu jsme se zaměřili na vliv institucionalizovaného edukačního procesu v rámci Univerzity třetího věku na sebepojetí seniorů.

Odvoláváme se na Národní program přípravy na stárnutí na období let 2008 – 2012, který věnuje zvýšenou pozornost kvalitě života ve stáří. Program byl schválen Usnesením vlády ČR č. 8 ze dne 9. 1. 2008 a jeho cílem je „vytvoření příznivého celospolečenského prostředí a co nejlepších podmínek pro řešení problematiky stárnutí a stáří v ČR, které umožní přijímání rozmanitých společenských, politických a hospodářských opatření, s jejichž pomocí bude možno čelit demografickým změnám společnosti, zejména pak procesu stárnutí populace a které povedou ke změnám postojů a přístupu společnosti k seniorům na všech úrovních a k vytvoření harmonické společnosti pro všechny generace“. Program respektuje jak mezinárodní priority, tak specifické potřeby populace v ČR a je v souladu se závěry 2. Mezinárodního shromáždění OSN o stárnutí i s Regionální implementační strategií EHK.

V rámci tohoto programu se MŠ obrací na jednotlivé pedagogické fakulty, aby do svých vzdělávacích a výzkumných programů implementovaly tuto problematiku. Na FPE ZČU v Plzni je tento program realizován systematickou přípravou budoucích učitelů, kteří budou u svých žáků v rámci jejich osobnostního a sociálního rozvoje pěstovat pozitivní postoje ke stárnoucí populaci a vytvářet pomyslný most mezi mladou a starší generací, a to jak v rámci rodinného, tak profesního klimatu. Součástí naplnění tohoto programu je Univerzita 3. věku, která působí svými edukačními programy přímo na seniory.

Charakteristika zkoumané skupiny

Longitudinální výzkum prováděný v letech 2010 – 2012 byl realizován u frekventantů 1. a 2. ročníku U3V v Plzni. Do výzkumu byli zařazení pouze ti, kteří studovali oba ročníky kontinuálně, bez přerušení. Z původního počtu 312 frekventantů bylo do výzkumného šetření zahrnuto 247 respondentů, kteří splňovali výše uvedenou podmínku. Výzkumný vzorek budeme charakterizovat podle pohlaví, věku, stavu, formy soužití a dosaženého vzdělání. Tato demografická charakteristika byla provedena ve spolupráci s organizačním vedením U3V Západočeské univerzity (Edlová, 2010).

Tab. 1: Pohlaví

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Muži	45	18,6 %

Ženy	201	81,4 %
Celkem	247	100 %

Zdroj: Vlastní výsledky

Z Tabulky je patrno, že z hlediska heterosexuálního rozložení je vidět jasná dominace žen, což je zřejmě způsobeno odlišným vztahem mužů a žen v seniorském věku ke studiu a k potřebě uspokojování sociálních kontaktů.

Tab. 2: Věk

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než 60 let	22	8,91 %
60 až 65 let	96	38,87 %
66 – 70 let	79	31,98 %
71 – 80 let	48	19,43 %
81 a více let	2	0,81 %
Celkem	247	100 %

Zdroj: Vlastní výsledky

Věkový průměr celého souboru je 66,0 let, přičemž průměrný věk mužů je 66,5 let a průměrný věk žen je 65,9 let. Nejstaršími respondenty je jeden muž a jedna žena ve věku více než 80 let.

Tab. 3: Forma soužití

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žije sám/sama	84	34,01 %
Žije s manželem/kou, s partnerem/kou	136	55,6 %
Žije se svým synem, dcerou, jejich rodinou	13	5,26 %
Žije s partnerem a jeho rodinou	14	5,67 %
Celkem	247	100 %

Zdroj: Vlastní výsledky

Z Tabulky vyplývá, že 55,6 % respondentů je ženatých či vdaných nebo žijících s druhem s družkou. Rozvedených, svobodných nebo ovdovělých respondentů je 34,01. Většina posluchačů žije mimo rodinu svých dětí, což odpovídá současnému stavu v populaci.

Tab. 4: Dosažené vzdělání

	Absolutní četnost	Relativní četnost
základní	2	0,81 %
SŠ bez maturity	15	6,07 %
SŠ s maturitou	171	69,23 %
VŠ	59	23,89 %
Celkem	247	100 %

Zdroj: Vlastní výsledky

Z tabulky je evidentní, že ve zkoumaném vzorku jsou nejvíce zastoupeni senioři se SŠ vzděláním ukončeným maturitou. Druhou nejčetnější skupinou jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé. Ve vzorku jsou zastoupeni pouze 2 senioři se ZŠ a 15 respondentů se SŠ

vzděláním bez maturity. Tato skutečnost odpovídá potřebě celoživotního vzdělávání u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných jedinců.

Edukační program v rámci U3V zaměřený na sebepojetí frekventantů

V rámci čtyřsemestrálního studia psychologie byli studenti seznámeni v prvním semestru s problematikou psychologie osobnosti s přihlédnutím k psychologii člověka středního a zralého věku.

Ve druhém semestru navázala výuka problematikou sociální psychologie zaměřenou především na interpersonální vztahy a komunikaci. Třetí semestr byl věnován otázkám psychopatologie a sociální patologie a cyklus byl ve čtvrtém semestru završen okruhy zaměřenými na sebepoznání a sebeřízení. Ve všech přednáškách byla akcentována problematika hodnotové hierarchie a sebepojetí. Ve čtvrtém semestru byl výrazný akcent kladen na selfmanagement.

Velmi živá odezva byla na přednášky zaměřené na management stresu a time-management. Mnozí ze seniorů se pochlubili svými aktivitami, druzí zas přiznali, že by mohli svůj zbytek života využít produktivněji a pozitivněji a pustili se do plánování. V souvislosti s informacemi o 4 kvadrantech řízení času hledali důležité a nedůležité aktivity včetně pověstných „zlodějů“ času a rozhodli se ke změně svého dosavadního životního stylu.

S velkým zájmem byly vyslechnuty i přednášky o komunikaci včetně transakční analýzy a asertivity. Přítomní posluchači měli možnost uvědomit si své komunikační chyby a v souvislosti s posilováním ega hledali možnosti ke zdravému sebeprosazování svých oprávněných požadavků. Velmi pregnantně to vystihuje citát jedné frekventantky: „Uvědomila jsem si, že ještě nepatřím do starého železa a nemusím si nechat všechno líbit. Budu se snažit vážit si víc sama sebe a od ostatních budu žádat respekt a úctu k mé osobě.“

V rámci komunikačních cvičení se respondenti učili přijímat a rozdávat „pohlazení“ ve formě úsměvu, vyjádření ocenění, pochvaly apod. Frekventanti si uvědomili, že podstatou mezilidské komunikace je vyhledávání, přijímání a rozdávání těchto pohlazení, která podporují jejich sebeúctu a zdravé sebepojetí.

Edukační program v rámci U3V je v optimálním případě animačním procesem, který lze charakterizovat jako povzbuzování jedinců k činnosti a vede k aktivaci kreativity a objevování vlastní osoby. Jejím cílem je formování hodnotového systému a stimulace nových vzorců chování. Animace je také podněcování touhy po znalostech a realizace zájmové činnosti. Pochopitelně, že u seniorů probíhá proces animace poněkud jinak než u žáků školního věku. Některé rysy tohoto procesu jsou shodné s mladšími jedinci, jiné mají svá specifika. Např. u lidí v seniorském věku již nedochází vlivem animace ke vzniku nových pozitivních hodnot, ale k restrukturalizaci již stávajícího hodnotového systému. Stejně tak rozvoj kreativity se už nevztahuje na získávání nových poznatků a na rozvoj kognitivních funkcí, ale na co nejefektivnější využití těch, které zůstaly zachovány.

Metody zkoumání

K diagnostice sebepojetí respondentů jsme použili Baltruschův test kresby postavy a modifikaci Lüscherova barvového testu. Tyto techniky byly doplněny volným rozhovorem a rozborem seminárních prací zaměřených na změny sebepojetí. Projektivní vyšetření a rozhovor byly provedeny na začátku 1. semestru, kontrolní vyšetření, do něhož byl zahrnut i rozbor seminárních a závěrečných prací, bylo provedeno na konci 4. semestru.

Projektivní vyšetření

Respondenti dostali za úkol nakreslit úplnou lidskou postavu. Po jejím skončení byli vyzváni, aby ještě nakreslili postavu opačného pohlaví. Respondenty jsme upozornili, že se nehodnotí jejich kreslířské dovednosti. Po ukončení kresby jsme se zkoumanými seniory o jejich výtvarném projevu hovořili, takže jsme kresbu doplnili metodou volné explorace.

Při prvním šetření se v kresbě výrazně projevily znaky sníženého sebevědomí (velmi malá postava svého pohlaví umístěná ve spodní části čtvrtky či na jejím okraji, nedostatečné spojení jednotlivých částí těla, což může signalizovat poruchu vlastní integrity a odchylky v sebepojetí, chybění některé části těla, nevykreslený obličej u postavy svého pohlaví, které mohou souviset s adaptačními potížemi a s apatií). Rovněž se často v kresbě seniorů objevila asymetrická či nápadně malá hlava, což může být výrazem citové lability a adaptačních potíží. Výrazně se v kresbě projevily infantilní prvky osobnosti.

Při druhém šetření se u 70% zkoumaných jedinců projevily známky zvýšeného sebevědomí a znaky související s citovou labilitou a adaptačními problémy byly méně markantní (velikost postavy, umístění postavy v prostoru, vedení čar apod.).

V kresbách se opět projevily prvky infantilismu, které jsou vývojovým specifikem seniorského věku.

Po vyhodnocení kresby postavy na bázi Baltruschova testu jsme vyzvali respondenty, aby postavy vymalovali pastelkami. I zde se projevil rozdíl mezi prvním a druhým šetřením. Zatímco při prvním šetření převažovaly barvy, které dle Lüscherova barvového testu signalizují depresivní ladění a frustraci (černá, hnědá). Při druhém šetření zkoumané osoby své postavy „vybarvily“. V jejich rejstříku barev převažovala žlutá, která symbolizuje epikurejský přístup k životu, tj. umět se radovat z maličkostí. U některých respondentů byla tato barva doplněna modrou, která vyjadřuje klid a citovou vyrovnanost, a fialovou signalizující potřebu sebeprezentace. Zvýšené sebevědomí se tedy projevilo i v barevném ladění obrázků.

Projektivní vyšetření považujeme za doplňující, ale zajímavý pohled na vliv edukačního procesu na vývoj sebepojetí seniorů.

Volný rozhovor s respondenty a rozbor jejich seminárních a závěrečných prací

V závěru každého semestru zpracovávali účastníci UTV semestrální práci na zadaná témata. Jako nejobtížnější, ale zároveň nejefektivnější byla z pohledu studentů – seniorů témata zaměřená na sebepoznání a seberozvoj. Jeden citát za všechny: „Na UTV chodím již 10 let, ale tak nepříjemné téma hodnotit sama sebe jsem ještě nepsala. Pokaždé jsem mohla ke zpracování seminární práce použít chytré knížky, ale teď to nejde... Celý život si kladu otázky, hodně přemýšlím o tom, kdo vlastně jsem, jaká jsem, jaký je smysl mého života, ale nikdy jsem o tom nemusela psát. Ono je něco jiného myslet si něco pro sebe nebo to napsat – to je úplně jiná dimenze sebepoznání..."

Z mnoha seminárních prací vyčetli lektoři nejen pohnuté životní osudy, ale také rozmanité copingové strategie v souvislosti se stresujícími událostmi. V závěrečném shrnutí a hodnocení písemných prací spolu s posluchači byly některé životní příběhy a jejich řešení diskutovány. Po skončení semináře mnozí přítomní potvrdili, že získali jak inspiraci, tak energii k řešení svých aktuálních životních problémů.

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že účast na přednáškách Univerzity 3. věku není pro seniory jen možností vyplnit volný čas společenskou aktivitou, ale i hodnotným koníčkem a prostředkem ke zlepšení subjektivního prožívání stáří. Studium psychologie v rámci U3V přispívá k sebepoznání a sebereflexi, vytváří předpoklady pro zkvalitnění komunikace s okolím, pro restrukturalizaci hodnotové hierarchie a tím k posílení sebepojetí seniorů.

Edukační program v rámci U3V tedy přispívá u seniorů k vědomí toho, že i stáří nabízí řadu rozmanitých příležitostí ke kvalitnímu prožívání poslední etapy života.

Literatura

BARTKO, D. *Moderní psychohygiena.* Praha: Orbis, 1976. ISBN 505-21-826.

EDLOVÁ, M. *Diplomová práce.* Plzeň: ZČU, 2010.

ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený.* Praha: Nakl. LN, 1999. ISBN 80-7367-081-X.

DESSAINT, M. *Nezačínejme stárnout.* Praha: Portál. ISBN: 80-7178-255-6.

FROMM, E. *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0469-3.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří.* Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-158-2.

JASPERS, K. *Duchovní situace doby.* Praha: Academia, 2008. ISBN 9788020016461.

JOSHI,V. *Stres a zdraví.* 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 160 s. ISBN 978-80-7367-211-9.

KALVACH, Z., ZADÁK, Z., JIRÁK, R., ZAVÁZALOVÁ, H., SUCHARDA, P. a kol. 2004. *Geriatrie a gerontologie.* Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0548-6.

KEBZA, V. *Psychosociální determinanty zdraví.* Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Mít pro co žít.* Praha: Návrat domů, 2006. ISBN 80-85495-33-3.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie.* Praha: Portál, 2004. ISBN - 80-7178-835.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence.* Praha: Grada Publishing, 2006.

KYRIACON, CH. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

MIŇHOVÁ, J. *Psychopatologie pro právníky.* Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. ISBN: 80-86898-70-9.

MIŇHOVÁ, J., LOVASOVÁ, V. *The Influence of A 3RD Age University Teacher to Subjective Experience of a Pensioners Social. Role*. Poznaň: Studia Edukacyjne, 2011

PACOVSKÝ, V., HEŘMANOVÁ, H. *Gerontologie.* Praha: Avicenum, 1981. ISBN 80-044-81.

PACOVSKÝ, V. *O stáří a stárnutí.* Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0076-8.

PAYNE, J. a kol. *Kvalita života a zdraví.* Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-657-0.

PECK, M. S. *Nevyšlapanou cestou.* Praha: Odeon, 1993. ISBN 80-207-0469-8.

PERGAMENT, K. Y. *The psychology of religion and coping: Theory, reseach practice.* New York: Guilford, 1997.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky.* Praha: SPN, 1974. ISBN 14 - 441 -71 10.

RHEINWALDOVÁ, E. *Novodobá péče o seniory.* Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-828-8.

STUART-HAMILTON, J. *Psychologie stárnutí.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-274-2

SATIROVÁ, V. *Kniha o rodině.* Praha: Práh, 1994. ISBN 80-901325-0-2

SNYDER, C. R., LOPÉZ, L.J. *Handbook of pozitive psychology.* New York: Oxford Univerzity Press, 2000.

SIMAJCHL, L. *Stáří.* Vranov: A.M.I.M.S., 2004.

ŠVANCARA, J. *Psychologie stárnutí a stáří*. Praha: SPN, 1983. ISBN 17-097-83.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-8.

Aktivizace seniorů a její role v prevenci syndromu geriatrické křehkosti
Senior activation and its role in the prevention of geriatric syndrome of fragility

Eva Nechlebová [40]

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou aktivizace seniorů a její rolí v prevenci syndromu geriatrické křehkosti a soustřeďuje se na její využití v klinické praxi. Zabývá se empirickým šetřením s cílem prokázat, zda u skupiny seniorů, která se pravidelně účastnila připraveného aktivizačního programu, dojde k měřitelnému zlepšení psychického a zdravotního stavu. Práce potvrdila základní předpoklady, že psychická aktivace pacientů je důležitá a měla by být pravidelnou součástí jejich terapie, neboť se jedná o jednu z reálných (a ekonomicky nenáročných) možností k zlepšení zdravotního a psychického stavu pacientů a k celkové prevenci syndromu geriatrické křehkosti.

Klíčová slova

Aktivizační program, geriatrická deprese, geriatrická křehkost, kvalita života, nutriční stav, psychický stav, senior, soběstačnost, zdravotní stav.

Abstract

This paper deals with senior citizens activation and its role in the prevention of geriatric syndrome of fragility and its use in clinical practice. It deals with the empirical investigation to establish whether a group of seniors who regularly participated at a prepared activation program, there is a measurable improvement in mental health. The work confirmed the basic assumptions that the mental activation of patients is important and should be a regular part of their therapy, because it is one of the real (and economically inexpensive) options to improve the health and psychological status of patients and the overall prevention of geriatric syndrome of fragility.

Key Words

Activation program, geriatric depression, geriatric frailty, quality of life, nutritional status, mental health, senior, self-sufficiency, and health.

[40] Mgr. Eva Nechlebová, Ph.D. , e-mail: nechlebova@centrum.cz, Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, Pilská 9, Hostavice, 198 00 Praha 14

Se stárnutím populace souvisí i potřeba širší nemocniční, ošetřovatelské a sociální péče o seniory. V souvislosti s tím je třeba se zamýšlet, jak zajistit do budoucna možnosti péče o seniory a jak zkvalitnit jejich případný pobyt v nemocničním, nebo sociálním zařízení. Stáří totiž není jen konečnou životní etapou, ale stává se delší a významnější částí života člověka. Seniorský věk nabízí mnoho možností jak zůstat aktivní a vést smysluplný a aktivní život.

Cíl

Cílem příspěvku je prezentace výsledků výzkumu v Nemocnici Měšice. Cílem výzkumu bylo posoudit vliv a prokázat účinnost pravidelných aktivizačních programů u sledovaného souboru seniorů na jejich zdravotní a psychický stav. Dále také vytvořit konceptuální rámec pro prezentovaný výzkum.

Materiál a metody

Základní metodou získání dat bylo studium a komparace vybraných odborných pramenů.

V příspěvku bylo využito analýzy a syntézy odborných textů, metody kritického čtení a komparace odborných textů s vlastními zkušenostmi z praxe.

Dále jsou v příspěvku výsledky výzkumu v Nemocnici Měšice. Byly využity testy MMSE a dotazník SF-36. Popis testů je uveden v kapitole výsledky výzkumu.

Výsledky a diskuse

Definice stáří a stárnutí

Stárnutí je specifický, nezvratný a neopakovatelný biologický proces, který je univerzální pro celou přírodu. Délka života je geneticky determinována a je specifická pro každý druh (Topinková, Neuwirth, 1995).

Langmeier a Krejčířová (1998) popisují stárnutí jako souhrn změn ve struktuře a funkcích organismu, pokles schopností a výkonnosti jedince.

Weber a kol. (2000) uvádí, že stárnutí a stáří je na konci přirozeného vývojového procesu každého člověka. Stárnutí hodnotí jako proces, kdy nastupují v jednotlivých orgánech a na všech úrovních specifické degenerativní, morfologické a funkční změny. K nástupu těchto změn dochází v různou dobu a pokračují různou rychlostí. Tento proces hodnotí jako disociovaný, dezintegrovaný a asynchronní. Rychlost stárnutí je geneticky kódována a jedná se o multifaktoriální typ dědičnosti.

Haškovcová (1989) charakterizuje stáří jako přirozené období lidského života. Zdůrazňuje, že stáří není nemoc, ale přirozený proces změn, které trvají celý život.

Podle Kalvacha a kol. (2008) je stáří důsledkem a projevem geneticky podmíněných involučních procesů.

Teorie stárnutí

Teorie o příčinách stárnutí jsou chápány z různých úhlů pohledu. Mezi nejdůležitější faktory patří biologické změny, sociální a psychologické vlivy. Problematika stárnutí a jejích teorií je velmi rozsáhlá, jako příklad uvádím dvě teorie stárnutí, které uvádí Weber a kol. (2000). Jsou to stochastické a nestochastické teorie.

Podstatou stochastické teorie je předpoklad, že děje, které se spojují se stárnutím, jsou zcela náhodné a pouze s věkem přibývají poruchy spojené s buněčným řízením.

Nestochastické teorie vycházejí z principu, že stárnutí je u každého geneticky předurčeno (Weber a kol., 2000).

Pojem geriatrická křehkost

Geriatrická křehkost (frailty) se v posledních letech stala jedním z nejpodstatnějších geriatrických témat koncepčně, klinicky i výzkumně. Zdá se, že by se mohlo jednat o klíčový nástroj k pochopení problematiky a určité specifičnosti geriatrických pacientů. Mezi největší problémy patří pojmová neujasněnost, protože bylo navrženo přes 20 definic.

Křehkost může být vnímána několika způsoby:

- kategorie nezdatnosti a závislosti – obvykle chápána ve smyslu nezvládání náročnějších aktivit denního života s potřebou podpory v rozsahu pečovatelské péče;
- nespecifická vulnerabilita- je chápána jako akumulace funkčního potenciálu zdraví, dispozice pro recidivu, hospitalizace, ztrátu soběstačnosti a zvýšenou potřebu zdravotní péče.

Geriatrickou křehkostí se rozumí věkově podmíněný pokles potenciálu zdraví, zdatnosti, odolnosti a adaptability organismu s kumulací funkčně závažných deficitů a změn zvláště mentálních zejména apatie, dále pohybových ve smyslu hypomobility, instability a nutričních – anorexie a hubnutí.

Obecně je křehkost vnímána jako „kontinuum zdravotního a funkčního stavu, které je opakem vitality“ (Kalvach a kol. 2008).

Prevence geriatrické křehkosti

Nejdůležitějším způsobem prevence vzniku geriatrické křehkosti je považována osvěta seniorské populace, vyhledávání rizikových osob a průběžné posuzování funkčního stavu seniora.

Tab. 1: Prevence a časná intervence geriatrické křehkosti ve stáří

F	Food intake maintenance	Udržujte dobrou výživu

R	Resistence exercises	Pohybujte se, choďte a posilujte
A	Atherosclerosis prevention	Předcházejte ateroskleróze
I	Isolation avoidance: „Go out and do thinks“	Choďte ven mezi lidi, buďte aktivní, předcházejte izolaci
L	Limit pain	Mějte pod kontrolou bolesti
T	Tai – Chi or other balance exercises	Cvičte Tai – Chi, posilujte rovnováhu
Y	Yearly functional checking	Dodržujte pravidelné kontroly zdravotního a funkčního stavu

Zdroj: Kalvach a kol., 2008

Aktivizační programy pro seniory

Zdravý senior je schopen plánovat a organizovat své aktivity včetně práce, zábavy a odpočinku sám. Senior, který má oslabené zdraví, poruchu mobility, postižení motoriky, smyslových orgánů a kognitivních funkcí je ve svých aktivitách více či méně limitován. Jeho schopnost účastnit se a uskutečňovat různé aktivity je limitována jeho výkonností a s tím souvisí i motivace k dané činnosti. Čím je výkonnost nižší, tím je menší motivace k činnostem. Dalšími faktory, zda se bude senior účastnit aktivit, jsou i osobnostní vlastnosti jako je houževnatost, odolnost proti zátěži, práh bolesti, ale také vlastnosti prostředí jako stimulace nebo omezování, tvůrčí potenciál atd. „Čím je větší fyzické anebo duševní omezení v důsledku zdravotního stavu, tím je důležitější podpůrná funkce prostředí“ (Kalvach a kol., 2004, s. 436).

Velké množství seniorů si do vyššího věku zachovává soběstačnost, aktivity i denní programy včetně společenského života i seberealizace. Část seniorů se bohužel dostává do problémů a izolace. Výsledkem je frustrace a deprivace a následkem toho je selhávání v řešení svých záležitostí. Kalvach a kol. (2004, s. 437) upozorňují na nebezpečí rozvoje tzv. „spirály neschopnosti a neúspěšnosti“, kdy nedostatek příležitostí posiluje neschopnost a ta připravuje člověka o další příležitosti. To znamená, že dosahují horších výsledků, než na jaké mají předpoklady. Týká se to seniorů zdravých i nemocných (včetně demence), kdy zůstává nevyužitý potenciál. Důsledkem je negativní sebehodnocení a rezignace.

Vhodnými aktivitami pro seniory jsou zejména aktivity v přírodě (outdoorové) a to nejen pro komplexní podporu pohybu u seniora, ale i z hlediska prevence sociální izolace a podpory pozitivního myšlení a prožívání, neboť kontakt s přírodou je velmi důležitou součástí celkové pohody člověka. Mezi aktivity v přírodě vhodné pro seniory zařazujeme například turistiku, severskou chůzi (nordic walking), chůzi na lyžích, jízdu na kole. Při realizaci řízených skupinových aktivit v přírodě je možné využít rovněž prvků dobrodružné terapie (Šauerová, 2010).

Zásady při vytváření programů

Aktivity, které jsou součástí programu, musí být smysluplné a udržovat fyzické, mentální, společenské a emoční schopnosti seniorů. Důležitá je pestrost programů, kterou zajistí důkladné plánování činností. Vytváření programů je podle individuálních potřeb seniorů a velmi vítaná je aktivní spolupráce.

Plán aktivit se má stanovit dopředu. Senioři dávají přednost, když jsou o akcích informováni dopředu. Zároveň je možné vyhradit některé dny pro pravidelné činnosti – senioři mají rádi určitou rutinu, zvyknou si účastnit se pravidelně. Pozor na opakování činností, protože může začít nudit seniory i organizátory.

Místo, kde se aktivity konají, by mělo být snadno a bezpečně dostupné a bezbariérové (Rheinwaldová, 1999).

Popis výzkumu a charakteristika souboru

Práce se zabývá experimentem s cílem zjistit, zda se u skupiny hospitalizovaných seniorů, kteří se účastnili pravidelného aktivizačního programu v doléčovacím nestátním zdravotnickém zařízení Nemocnice Měšice, zlepšil vlivem aktivizačních programů zdravotní a psychický stav a kognitivní funkce. Kontrolní skupinu tvořili hospitalizovaní senioři, kteří se programu neúčastnili. Další referenční skupinou byli nehospitalizovaní senioři. Tato skupina byla vzorkem stejně starých seniorů, kteří žijí samostatně. Celkový počet pacientů v nemocnici byl 100 v průměrném věku 79,5 let. Žen bylo 73 v průměrném věku 83,2 let. Ženy, které se účastnící se aktivizačních programů byly v počtu 20 v průměrném věku 82,8 let. Ženy, které se neúčastnily, byly v celkovém počtu 53 v průměrném věku 83,4 let.

Mužů bylo celkově 27 v průměrném věku 69,3 let. Mužů, kteří se účastnili aktivizačních programů, bylo celkem 8 v průměrném věku 75,5 let a neúčastnících se mužů bylo 18 v průměrném věku 66,7 let.

Výzkumná skupina byla vybrána proto, že i když jsou na její straně výrazné handicapy, tak u této skupiny má realizace aktivizačních programů nesmírný význam. Zároveň autorka chtěla ověřit, zda skutečně i ve zhoršeném zdravotním stavu dojde k pozitivnímu posunu.

Hlavním kritériem byla schopnost zúčastnit se programu. Výběr pacientů byl proveden na základě lékařského doporučení prof. MUDr. Oskara Andryska DrSc. a ošetřujících lékařů. Účast na aktivizačních programem byla dobrovolná. Někteří pacienti byli schopni samostatně docházet do aktivizační místnosti, někteří s pomocí opěrných pomůcek a vozíčků s dopomocí.

Metody sběru dat

K získání dat bylo využito standardizovaných metod. V mé práci byly použity pro objektivizaci aktivizačních programů následující nástroje:

- pro hodnocení kognitivních funkcí a psychického stavu byl využit Mini Mental State Examination dle Folsteina – MMSE;
- pro zjištění indexu kvality života byl využit dotazník SF – 36 (Ware, Sherborne) Index quality of life Short Form. V tomto testu se hodnotí dvě části zdravotní stav (fyzické zdraví) a psychické zdraví

Tyto testy byly využity z důvodu jejich prověřené validity, reliability a senzitivity. Dalším z důvodů výběru testů byla také jejich česká standardizovaná verze s vysvětlením pojmů, vyhodnocení i jejich využitím v praxi.

Použité aktivizačních programy

Program byl realizován ve spolupráci s panem prof. MUDr. Oskarem Andryskem, DrSc. Náplní besed byl například poslech hudby dále pak promítání filmů různých žánrů diskuse o knihách a o současných významných událostech. Nedílnou součástí byly i fyzické aktivity jako je rozcvičení nebo dechová gymnastika. Velmi oblíbenou součástí byla i reminiscenční terapie.

Při každé besedě byl zapsán seznam účastnících se pacientů a sledoval se účinek aktivizačních programů na zdravotní stav pacientů. Účast na aktivizačních programech byla pacientům doporučena, ale byla dobrovolná a mnoho pacientů mělo o aktivizační programy zájem a aktivně se jich účastnilo.

V současné době jsme program rozšířili ještě o „Univerzitu seniorů“, která se koná jedenkrát v týdnu a náplní jsou různé přednášky na zajímavá témata.

Výsledky výzkumu

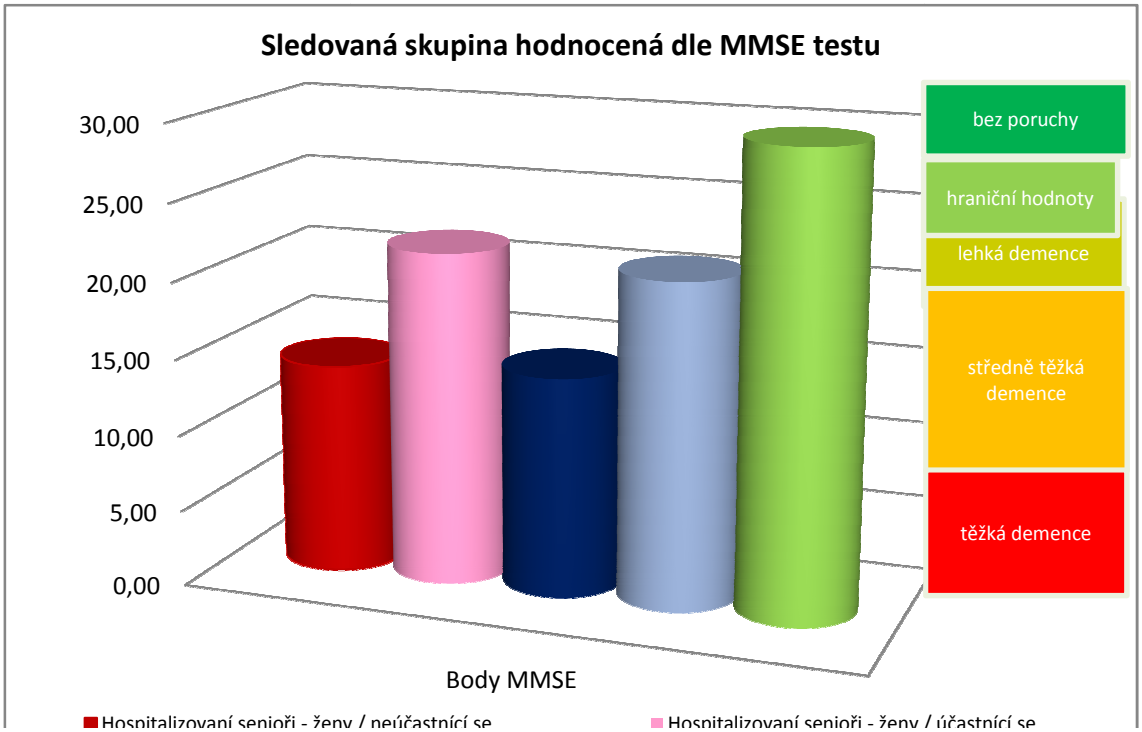
Hodnocení testu kognitivních funkcí a psychických funkcí sledovaných pacientů pomocí testu Mini-Mental State Examination

V tomto testu se hodnotí kognitivní funkce a psychický stav. Test má 10 úkolů a otázek, které jsou bodově hodnoceny.

Hodnoty testu kognitivních funkcí a psychických funkcí Mini-Mental State Examination souvisí s obecnou provázaností věku, zdraví a kognitivních funkcí - čím je člověk starší a nemocnější, tím je jeho duševní výkonnost nižší. V pravé části grafu popsána výše poruchy.

V našem testovaném souboru bylo rozložení hodnot MMSE v rozmezí středně těžké demence až po stav bez poruchy což není překvapivé, neboť zahrnoval jak seniory zcela zdravé a účastnící se pracovního procesů tak na druhé straně seniory se závažnými problémy.

Graf 1: Hodnocení psychických a kognitivních funkcí (MMSE) u sledovaných souborů



Zdroj: Autorka

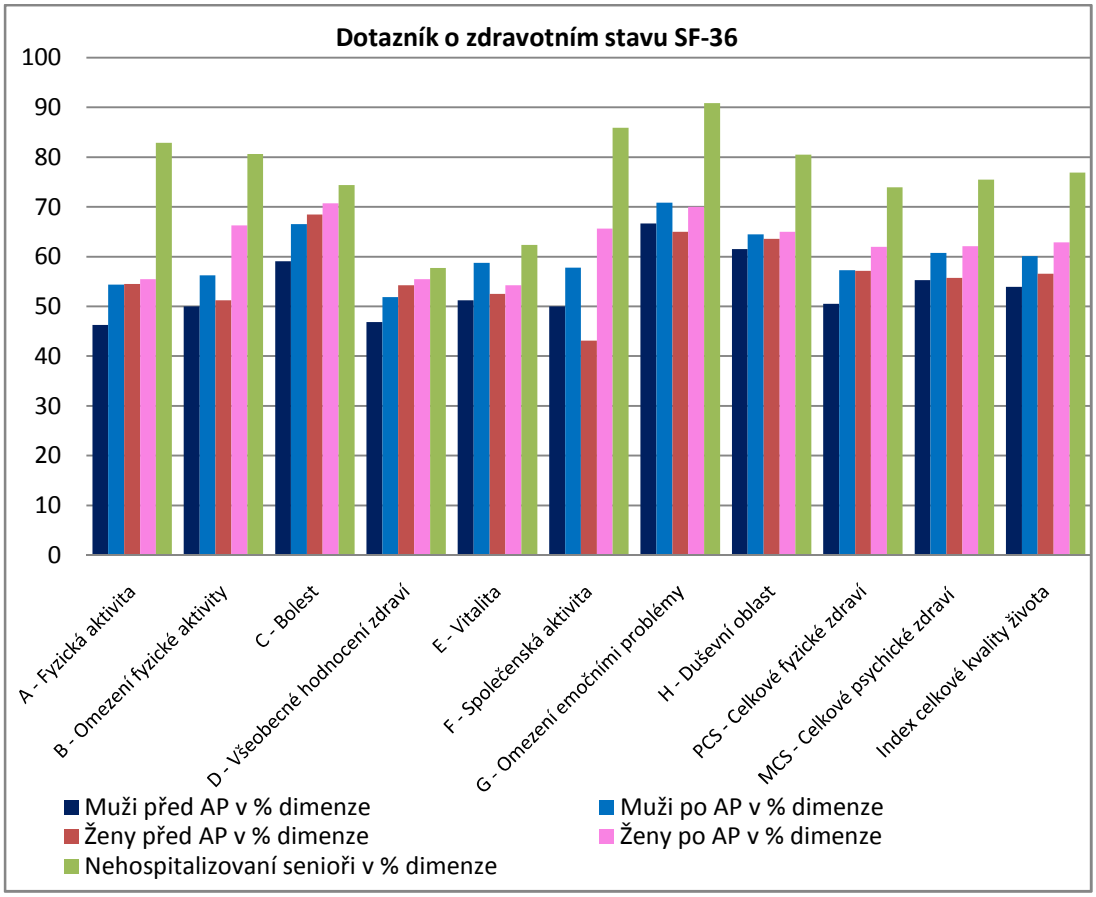
Hodnocení funkčního stavu sledovaných pacientů pomocí dotazníku SF-36

K hodnocení kvality života autorka použila generický dotazník SF-36 (Short form Health Subject Questinnaire). Základní verze byla přeložena do českého jazyka, byla standardizována a používá se ve studiích EORC (European Organisation for Research and Treatment of Cancer).

Popularita dotazníku SF – 36 spočívá ve stručnosti a komplexnosti dotazníku, za problematické je považováno omezení detailního popisu charakteru obtíží jednotlivé osoby. Dotazník zahrnuje celkem 36 otázek v osmi podkapitolách problémů. Těchto osm kapitol je shrnuto do dvou hlavních částí celkové fyzické zdraví a celkové psychické (mentální) zdraví:

Při vyhodnocení dotazníku platí, že čím je vyšší hodnota v %, tím je lepší vnímání zdravotního a psychického stavu.

Graf 2: Srovnání zdravotního stavu u všech probandů před a po aktivizačních programech



Zdroj: Autorka

Výstupy sledování kvality života podle dotazníku SF-36 ukazují, že senioři, kteří byli hospitalizovaní, dosahují v subjektivním hodnocení kvality života celkově nižšího počtu bodů v jednotlivých dimenzích, než nehospitalizovaní senioři. Aktivizačním programem došlo u hospitalizovaných k celkovému zlepšení stavu, ve všech dimenzích - kterému odpovídá i celkové zlepšení Indexu celkové kvality života o 6 procentních bodů.

Závěr

Cílem naší práce bylo prokázat, že pokud se senioři účastní různých aktivizačních programů, velmi pozitivně se tyto aktivity projevují na jejich zdravotním a psychickém stavu. Experiment byl proveden na skupině pacientů v nestátním zdravotnickém zařízení Nemocnice Měšice. Výzkumnou skupinou byli pacienti, kteří se dobrovolně účastnili aktivizačního programu, kontrolní skupinou tvořili pacienti neúčastnící se připraveného aktivizačního programu a referenční vzorek představovali samostatně žijící senioři ve stejné věkové kategorii. Autorka se ve spolupráci se zaměstnanci nestátního zdravotnického zařízení v Měšicích podílela na přípravě aktivizačního programu a všech částí aktivizačního programu se i pravidelně účastnila.

Pro tento experiment byla vybrána sada vzájemně se doplňujících dotazníků a testů pro zjištění zdravotního a psychického stavu pacientů, které byly následně využity pro sběr dat. Experiment již ve svém průběhu potvrzoval základní předpoklady s některými

zajímavými poznatky a závěry, využitelnými v klinické praxi. Pravidelná práce s pacienty nás průběžně přesvědčovala, že aktivizační programy s pacienty mají smysl, neboť je dokáží přimět k psychické a částečně i fyzické aktivitě. Tato aktivita se následně projevila i pozitivní změnou ukazatelů MMSE a SF-36.

Jsme si vědomi, že provedený experiment bohužel zahrnoval pouze relativně malý vzorek pacientů – což je ale přirozený důsledek dobrovolnosti zapojení a velikosti zdravotnického zařízení. I přesto jsme přesvědčeni, že výsledky jsou platné. Zajímavým aspektem celého výzkumu bylo daleko výraznější zapojení žen než mužů.

Celkově práce a zejména její výsledky jednoznačně poukazují na aktuálnost problematiky aktivizace seniorů v lůžkových provozech zdravotnických zařízení, jako na jednu z reálných (a ekonomicky nenáročných) možností k zlepšení zdravotního a psychického stavu pacientů a k celkové prevenci syndromu geriatrické křehkosti. Psychická aktivace pacientů je velmi důležitá a měla by být tedy pravidelnou součástí jejich terapie.

Literatura:

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. vyd.1. Praha: Panorama, 1989. 416 s. ISBN 80-7038-158-2.

KALVACH, Z., a kol. *Geriatrické syndromy a geriatrický pacient*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. 336 s. ISBN 978-80-247-2490-4.

KALVACH, Z., a kol. *Geriatrie a gerontologie.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 864 s. ISBN 80-247-0548-6.

LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 344. ISBN 80-7169-195-X.

MALÍKOVÁ, E. *Péče o seniory v pobytových a sociálních zařízeních.* vyd.1. Praha: Grada Publishing, 2011. s. 328. ISBN 978-80-247-3148-3.

RHEINWALDOVÁ, E. *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999, s. 88. ISBN 80-7169-828-8.

ŠAUEROVÁ, M. The Importance of Physical Activity in the Ageing Process. Journal of Outdoor Activities. Ústí nad Labem :UJEP, 3(2), 4-29, 2010, s. 39 - 50. ISSN 1802-3908.

TOPINKOVÁ, E, NEUWIRTH, J. *Geriatrie pro praktického lékaře.* 1. vyd. Praha: Grada, 1995. 229 s. ISBN 80-7169-099-6.

TOPINKOVÁ, E. *Geriatrie pro praxi*. vyd.1. Praha: Galén, 2005, s. 270. ISBN 80-7262-365-6.

VIDOVIČOVÁ, L. *Stárnutí, věk a diskriminace - nové souvislosti*. 1.vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2008, s. 233. ISBN 978-80-210-4627-6.

WEBER, P. a kol. *Minimum z klinické gerontologie pro lékaře a sestru v ambulanci.* 1.vyd. Brno: IDVPZ, 2000.151s. ISBN 80-7013-314-7.

Internetové zdroje:

Český statistický úřad. *Věková skladba obyvatelstva v roce 2009.* [online] 2011 [cit.2011-03-01]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/p/1003-10.

OSN (organizace spojených národů) 2009 *World Population Prospects: The 2008 Revision Population Database.* [online] 2009 [cit. 2010-02-26]. Dostupné z http://esa.un.org/unpp/.

Filosofie výchovy ve vzdělávání pedagogických pracovníků
Philosophie of education in process of education pedagogical workers

Ivana Nekvapilová[41]

Abstrakt

Pedagog není jen osoba, která pedagogický proces realizuje, organizuje, plánuje v souladu s nejnovějšími poznatky samostatné vědy pedagogiky. Je současně také ten, kdo je vystavován prožitku nejistoty výsledku i postupů, nezřídka až pocitu marnosti z vlastního konkrétního počínání. Je tudíž veden k otázce po smyslu edukace v konkrétním sociálním, historickém, situačním kontextu, k reflexi svých vlastních východisek. Příspěvek se zaměřuje na osvětlení úlohy filosofie výchovy při formování schopnosti pedagoga reflektovat edukaci jako komplexní proces, nalézat jeho hlubinné struktury. Zhodnocuje i několikaleté zkušenosti z výuky této disciplíny v kurzech pedagogické způsobilosti pro učitele technických a přírodovědných oborů. Text vznikl v souvislosti s řešením projektu pro rozvoj organizace Laboratoř bezpečnosti, jehož realizace započala v roce 2011 na Univerzitě obrany v Brně.

Klíčová slova

Filosofie výchovy, učitel, vzdělávání učitelů.

Abstract

The Educator is not only a person implementing the educational process, organizing, planning in accordance with the latest independent science education, but also the one who is increasingly being exposed to uncertainty of the experience and procedures, often frustration concerning his/her own individual actions., Thus the teacher is setting himself the question of the meaning of education in a particular social, historical, situational context, to reflect on their own solutions. This paper focuses on identifying the role of philosophy of education in forming the ability of a teacher education to reflect a complex process, to find its deep structure. The paper evaluates on several years of experience in teaching this discipline in courses focused on teaching qualification for teachers of technical and scientific fields.

Key words

[41] PhDr. Ivana Nekvapilová, Ph.D., e-mail: ivana.nekvapilova@unob.cz, Katedra řízení lidských zdrojů UO Brno, Kounicova 65, 662 00 Brno, tel.: 973442751

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

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

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

Ve prospěch požadavků prokazovat pedagogickou způsobilost minimálně u začínajících pedagogů, či studentů interního doktorského studia, kteří mají ve svém studijním programu povinnost vykonávat přímou pedagogickou činnost ve prospěch příslušné vzdělávací instituce nebo jsou jí svými školiteli pověřováni, svědčí také řada

negativních jevů, s nimiž se v rámci vysokoškolského studia můžeme setkávat: doslovné čtení připravených powerpointových prezentací bez doplňujícího výkladu, přílišný voluntarismus vyučujících při volbě obsahů předmětu, náročnosti zadávaných úkolů, vysoce specializovaná odborná terminologie a současně absence výkladových slovníků atp. Na některých vysokých školách je výuka doprovázena i odbornými či specializačními kurzy pod vedením instruktorů, kteří jsou též z povahy své činnosti pedagogickými pracovníky a i u nich tudíž nutně vyvstává otázka pedagogické způsobilosti.

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

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

Cíl

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

Vážným důvodem ke sledování tohoto cíle jsou změny, které prodělala samotná pedagogická věda, které však nezasvěcenému nejsou zcela známy a mohou jej tedy přivádět v omyl. Tak jako řada věd o člověku je i pedagogika zastižena soupeřením mezi scientistickým a antiscientistickým myšlením. Scientisticky orientované myšlení neumožňuje pohled na člověka z perspektivy jeho života a nedovoluje přistoupit k výchově jako k něčemu nedefinitivnímu, nezajištěnému, neverifikovatelnému

(Kučerová, 1997). Se stále se prohlubujícími rysy postmodernity je stále naléhavější otázka, zda právě takové myšlení může požadovanou objektivitu poznání edukační reality zaručit?

Klasická pedagogika jako „teorie výchovy“ považovala od počátků svého vzniku až téměř do poslední třetiny dvacátého století za své teoretické zdroje především filosofii a vědy o člověku. Často byl, jak teoretiky pedagogiky, tak společností, zdůrazňován její normativní účel, což následně vedlo „k určité sterilitě pedagogiky“ (Průcha, 1997). Moderní pedagogika, zvláště pak česká, vedená snahou rehabilitovat pedagogiku jako speciální vědu, dnes ohlašuje změnu své orientace, neboť se cítí filosofickými koncepty neúměrně zatížena (Průcha, 1997). Z věd humanitních se přeorientovává na vědy sociální. Větší blízkost k empiricky založeným sociálním vědám (sociologii, kulturní antropologii, ekonomii, politologii aj.) než k vědám humanitním zdůvodňuje autor „Moderní pedagogiky“ jednak hlediskem metodologickým, jednak hlediskem praktickým. Metodologické hledisko je založeno na argumentu, že „moderní pedagogika (především ve své výzkumné složce) přejímá a aplikuje metody a přístupy sociálních věd (především sociologie) a využívá jejích dat a explanací“. Praktické hledisko vychází ze zkušenosti, že „v různých databázích a informačních systémech používaných v zahraničních dokumentačních centrech je nutno vyhledávat informace o pedagogice v oboru sociálních věd“ (Průcha, 1997). „Moderní pedagogika staví na významnosti vědeckého výzkumu jakožto zdroje objektivního poznání; na rozpoznávání šíře edukační reality, neomezující se jen na školské instituce a školské prostředí; na objektivní a přesné reflexi procesů a jevů edukační reality bez úporné snahy o její normování, či ‘přetváření‘ “ (Průcha, 1997).

Materiál a metody

Co nabízí filosofie výchovy?

Filosofie výchovy dnes představuje legitimní filosofickou disciplínu, jejímž úkolem je reflektovat výchovu v rovině přirozeného světa, v němž se odehrává životní pouť jedince. Ve filosofiije výchova tradičním tématem. Je tematizována na pozadí antropologického tázání po podstatě člověka. Pro filosofii, vznikající jako metafyzika, je příznačné, že „každá metafyzická otázka je vždy celek …každá metafyzická otázka může být položena pouze tak, že ten, kdo ji klade, je - právě tím, že ji klade – v otázce spoluzahrnut, tzn. on sám je zproblematizován“ (Heidegger, 1996).

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

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

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

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

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

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

Novověké pojetí světa a člověka se diametrálně odlišuje od starověkého a středověkého pojetí. Především v tom, že svět není vnímán jako apriori krásný a dobrý, ale jako místo v němž je možné zabloudit, ztratit se, jak o tom hovoří Komenský, Bacon I Descartes. Svět je objektem poznání, což neznamená participaci, ale distanci, aby byl celek přehlédnutelný. Svět není živý organismus, ale mechanický stroj. Kým je člověk v takovém světě? Divákem, nezaujatým pozorovatelem, subjektem poznání, v jehož moci

je odkrývat vše, co doposud zůstávalo z různých důvodů skryto, je vládcem opírajícím svoji moc o exaktní pravdy vědy.

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

Být individualitou! Toto heslo doby znamená ve výchově proměnu poměru odpovědnosti vychovatele a vychovávaného za výsledek výchovy. Bez osobní odpovědnosti vychovávaného za vlastní vývoj, bez schopnosti ukázňovat sám sebe, zpytovat své svědomí, zvládat své myšlenky, vychovávat sám sebe, atd. by nebylo možné tento výchovný ideál naplnit. Z tohoto úhlu se vyjevuje ještě jeden zásadní cíl novověké výchovy: „zabudovat do vychovávaného jakoby vnitřní hnací sílu, která v době procesu vzdělávání a výchovy motivuje k nejvyšším výkonům a i po jejich ukončení bude v člověku působit jako setrvačník, gyroskop, pružina, vyvolávající stálé napětí, pocit, že člověk musí na sobě, na svém charakteru, na svých znalostech stále pracovat“ (Pelcová, 2001). Individualisticky, prestižně, konkurenčně pojatá novověká výchova, podle Riesmanna, připravuje dítě na vzestup po společenském žebříčku, ovšem nezaručuje, že děti budou vyrůstat v lásce (Riesmann, 1968).

Krize metafyziky otevřela zcela nové přístupy, zdůrazňující existenciální určení člověka, jeho volní a hodnoticí stránku, dějinné bytí, emocionální založení, tvořivou podstatu, herní spontaneitu, intersubjektivní (komunikativní, dialogickou) podmíněnost, jeho vztaženost ke spolubytí a bytí vůbec. Antropologizující metafyzika ve svých třech základních podobách je od konce 18. století vystřídána antropologií jako otevřeným antimetafyzickým pokusem vyložit svět z pohledu člověka. Výchova se ze své instrumentální podoby navrací ke svému původnímu určení. “ „Člověk je tím místem, kde se jedině odehrává výchova, ale zároveň je lidství člověka podstatně spoluurčeno prafenoménem výchovy“ (Pelcová, 2001). „Výchova je existenciální strukturou našeho pobytu.“ (Fink, 1978). „Výchova je základní způsob, jak se lidská existence chová vůči své vlastní pochybnosti.“ (Fink, 1978). Výchova, jako lidská skutečnost, kterou se uskutečňuje samo nabývání lidství v kontextu světa, se stává jedním ze základních problémů moderní filosofie. Otázky typu: Co je výchova? V jakém sepětí je člověk a výchova? K jakému horizontu takové sepětí odkazuje? Jaké jsou jeho předpoklady? Na

čem se zakládají jeho východiska, k čemu je člověk v tomto sepětí přiváděn, jak a proč? Jsou otázkami, jež si pokládá **filosofie výchovy**[42].

Filosofické zkoumání výchovy má v české filosofické tradici své nezastupitelné místo[43]. Jednak proto, že významným teoretickým zdrojem současných filosofů výchovy je dílo J.A. Komenského, jednak proto, že v docenění Komenského - filosofa nemalou úlohu sehrálo dílo Jana Patočky. Komenského a Patočkův odkaz je rozvíjen Patočkovými žáky na poli filosofie výchovy jako oborové disciplíny institucionálně zaštiťované Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy.

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

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

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

Vyvstávají nyní další otázky: Kdo je vychovatel? Jaká je jeho úloha ve výchově? Jakým způsobem se podílí vychovávaný na výsledku výchovy? Jaké povahy a jakým směrem

---

[42] „Pojem vystupuje ve dvou vzájemně propojených významech – filosofie procesu výchovy a filosofie pedagogiky jako vědecké teorie.“ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník.* s. 68. V textu máme nyní na mysli význam první.

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

se má ubírat výchovné působení? Jak situace ovlivňuje kvalitu výchovného působení? Odpovědi nalezneme v bohaté literatuře z filosofie výchovy. Např. Radim Palouš rozvíjí křesťanský koncept výchovy jako vy-vádění, vedení, jako pohyb, k němuž patří i péče jako výraz existenční nelhostejnosti, která míří k „bytí spolu" (Palouš, 1997).

Jan Patočka i Radim Palouš hovoří o tom, že výchovné působení má charakter zápasu[44]. Jde tedy o vztah určitého napětí, tenze, které může mít různé úrovně. E. Fink rozlišuje šest možných druhů napětí ve výchově – antinomie výchovy. První je dána napětím mezi autenticitou vychovávaného na jedné a výchovným tlakem na druhé straně, druhá spočívá v nepoměru mezi dovedností a zkušeností vychovatele a jistou bezmocí vychovávaného; třetí poukazuje na napětí mezi nutností vychovávat a zároveň neukončeným stavem vlastní výchovy vychovávajícího; čtvrtá odkrývá napětí mezi neopakovatelnou jedinečností vychovávaného a obecným výchovným nárokem, společným nárokem kultury pro všechny; pátá odhaluje napětí mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství; šestá se týká napětí mezi tím, co je v člověku formovatelné a co je projevem lidské svobody (Fink, 1992).

Jakým způsobem obšírnou materii zpřístupnit studentům?

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

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

Úkolů se může zdát mnoho. Na základě mnohaletého zúčastněného pozorování (autorka příspěvku vyučuje předmět v kurzu od roku 2005[45]) přístupu účastníků kurzu

---

[44] Pojetí zápasu se u obou filosofů liší. R. Palouš píše o výchově jako o zápasu, v němž „člověk pečuje o bližní a vzdálené, snaže se je vyzbrojit pro svět, v němž jest jim žít a umírat". Viz. PALOUŠ, R. Příspěvek k reflexi fenoménu výchovy dnes. In *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času.* Praha: PedF UK, 1996, s. 7. Patočka mluví o zápasu ve výchově jako o boji mezi vychovatelem a vychovancem o vliv na utváření života vychovancova. Podrobněji viz. PATOČKA, J. Filosofie výchovy. In. *Péče o duši.* Sebrané spisy sv. 1. Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 410.

[45] Studium úspěšně absolvovalo více než 100 posluchačů.

k plnění zadání, hodnocení kvality zpracování, výsledných výkonů jednotlivců i zpětné vazby od absolventů lze konstatovat, že zátěž na studenta je optimální. Důležité je dodržet časový harmonogram výkonů, s nímž je nutné pracovat již při samotném plánování výuky.

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

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

Výsledky a diskuse

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

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

vyvinuté abstraktní myšlení, na rozdíl od myšlenkové práce s přesnými daty, naměřenými hodnotami.

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

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

Závěr

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

Literatura

ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova.* Bratislava: Pravda, 1979.

FINK, E. *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung.* Wurzburg: Konigshausenund Neumann, 1992.

FINK, E. *Grundfragen der systematischen Paedagogik.* Freiburg: RombachVerlag, 1978.

HEIDEGGER, M. *Co je metafyzika? Básnicky bydlí člověk. Konec filosofie a úkol myšlení.* Praha: Oikoymenh, 2006. ISBN 80-7298-167-6, 80-7298-165-x

KUČEROVÁ, S. Člověk a hodnoty ve výchově k evropanství. In *Výchova k evropanství. Sborník příspěvků z mezioborové konference s mezinárodní účastí v Liberci 17.-18.9.1996.* Liberec: Technická univerzita, 1997. ISBN 80-7889-222-3

PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-281-8

PATOČKA, J. Filosofie výchovy. In. *Péče o duši.* Sebrané spisy sv. 1. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0

PALOUŠ, R. Příspěvek k reflexi fenoménu výchovy dnes. In *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času.* Praha: PedF UK, 1996. ISBN 80-96039-09-9

PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství.* Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-64-1

PRŮCHA, J. MODERNÍ PEDAGOGIKA. PRAHA: PORTÁL, 2005. ISBN 807367047.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník.* 4. upravené vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787728

RIESMANN, D*. Osamělý dav.* Praha: Kalich, 2007. ISBN 978-80-7017-062

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

Karierné a celoživotné vZdelávanie v podmienkách OS SR
Career and lifelong education in the Slovak Armed Forces

Mária Petrufová[46], Lubomír Belan[47]

Abstrakt

Uvedený článok rieši oblasť kariérneho a celoživotného vzdelávania vo vysokoškolskom prostredí špecifický zameraný na podmienky štátnej vysokej školy. Autori definujú základné pojmy a poukazujú na systém vzdelávania v podmienkach OS SR. Značnú pozornosť venujú propagácií a šíreniu osvety pri pochopení kariérneho – ďalšieho odborného a celoživotného vzdelávania ako aj vysokoškolského vzdelávania a ich možnej implementácii do podmienok existencie a života tak v AOS ako aj v podmienkach OS SR.

Kľúčová slova

Kariérne, odborné a celoživotné vzdelávanie, kariérne a krátkodobé odborné kurzy, kľúčové kompetencie manažérov.

Abstract

The article is addresses the area of career and lifelong education in the higher education, the specific conditions of State high schools. The authors define basic notions and refer to the system of education in terms of Armed Forces. Considerable attention to the promotion and spread of education of the Slovak Armed Forces for understanding further vocational education, as well as the career and lifelong – higher education and their possible implementation into the conditions of existence and of life in the AOS, as well as in terms of the Slovak Armed Forces.

Key words

Career, training and lifelong learning, career and short-term training courses, core competencies managers.

Uvedená problematika je v súčasnej dobe v centre záujmu všetkých zainteresovaných subjektov. Čím skôr zareaguje aj naša štátna vysoká škola na moderné a flexibilné trendy

[46] doc. PhDr. Mária Petrufová, PhD., e-mail: maria.petrufova@aos.sk, Akadémia ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika v Liptovskom Mikuláši, Katedra manažmentu, tel.: 0960 423193

[47] Ing. Lubomír Belan, PhD., e-mail: lubomir.belan@aos.sk, Akadémia ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika v Liptovskom Mikuláši, Katedra manažmentu, tel.: 0960 423524

v celoživotnom a ďalšom vzdelávaní, tým skôr budú lepšie pripravení nielen študenti, ale aj profesionálni vojaci. Dnes je potrebné zlepšovať najmä kľúčové kompetencie manažérov, ako aj veliteľov na každom stupni velenia a riadení.

AOS a jej poslanie v súčasnosti

Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika (ďalej AOS) je štátnou vysokou školou univerzitného typu. Je jedinou vzdelávacou inštitúciou na Slovensku, ktorá pripravuje vysokoškolsky vzdelaných dôstojníkov pre Ozbrojené sily Slovenskej republiky.

Okrem vzdelávania vo všetkých troch stupňoch vysokoškolského vzdelávania a vojenského výcviku kadetov AOS poskytuje kariérne a odborné vzdelávanie vojenského a civilného personálu v oblasti bezpečnosti, obrany, krízového manažmentu a civilno-vojenskej spolupráce a prípravu vybraných absolventov civilných vysokých škôl po ich prijatí do služobného pomeru profesionálnych vojakov v dočasnej štátnej službe. Prostredníctvom Medzinárodného kurzu pre štábnych dôstojníkov poskytuje vzdelávanie pre príslušníkov zahraničných ozbrojených zložiek. Poslaním AOS je aj rozvoj vedecko výskumnej činnosti pre potreby NATO, EÚ a Slovenskej republiky.

Vzdelávanie na Akadémii ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika je realizované v súlade s jej poslaním – *vzdelávať, vychovávať a cvičiť študentov akadémie ozbrojených síl v rámci vysokoškolského a celoživotného vzdelávania, rozvíjať ich harmonickú osobnosť, poznanie, tvorivosť a posilňovať ich motiváciu pre službu vlasti*.

AOS pripravuje intelektuálnych vodcov a manažérov ozbrojených síl, ktorí majú technické, taktické a vodcovské schopnosti, poznajú organizáciu, vybavenie a fungovanie ozbrojených síl a preukazujú vodcovské a osobné kvality, akými sú sebavedomie, integrita, rýchly, logický a kritický úsudok, tvorivé uvažovanie, zmysel pre zodpovednosť, disciplínu, odhodlanie, kultivované spoločenské vystupovanie a vojenské správanie. Sú schopní operovať v komplexnom, neurčitom a rýchlo sa meniacom prostredí, dokážu pracovať v efektívnych tímoch, rýchlo vytvoriť a riadiť funkčné tímy v prostredí neustálych organizačných a technologických premien a ktorí dokážu znášať riziko, tvorivo riešiť nečakané situácie a vznikajúce problémy. *Uvedomujúc si týchto skutočností je potrebné aj v našej alma máter zintenzívniť úsilie vedenia akadémie k splneniu týchto európskych noriem a hlavne ponúknuť osvetu týchto noriem najmä vysokoškolským učiteľom, ale aj študentom AOS.* Vnútorné systémy kvality by nemali byť pedagógmi chápané ako obávaný nástoj určený na trestanie, ale skôr ako možnosť investovať do svojich zamestnancov prostredníctvom rôznych individuálnych programov rozvoja a vybudovať centrá kvality, ktoré poskytnú podporu každému v metodike a didaktike výučby. To si bude vyžadovať do budúcnosti veľkú pozornosť zvlášť s ohľadom na vzdelávanie orientované na študenta „student centred learning“. Prvé kroky k tomuto novému trendu sme už na AOS urobili, kde na výročnom rokovaní akademického senátu 12. 4. 2012, kde bola akademická obes a študenti informovaní

Mgr. Katarínou Stolárikovou členkou ŠRVŠ a našou externou doktorandkou o týchto možnostiach a nových výzvach pre každého vo vysokoškolskom prostredí.

Súčasný stav v kvalite vzdelávania na Akadémii ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika v Liptovskom Mikuláši

Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika (ďalej len AOS) je jedinou štátnou vysokou školou univerzitného typu v Slovenskej republike s medzinárodnou akceptáciou, ktorá má za úlohu pripraviť vysokoškolsky vzdelaných dôstojníkov pre OS SR. „Poslaním AOS je vzdelávať, vychovávať a cvičiť študentov v rámci vysokoškolského a celoživotného vzdelávania, rozvíjať ich harmonickú osobnosť, poznanie, tvorivosť a posilňovať ich motiváciu pre službu vlasti“[48]. AOS ponúka vzdelávanie vo všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia *akreditované študijné programy*[49]:

1. **stupeň vysokoškolského štúdia:**
   - Elektronické systémy
   - Manažment vojenskej organizácie
   - Počítačové systémy, siete a služby
   - Zbraňové systémy, zbrane a ich časti
2. **stupeň vysokoškolského štúdia:**
   - Elektronické systémy
   - Manažment obranných zdrojov
   - Zbraňové systémy, zbrane a ich časti
   - Počítačové systémy, siete a služby
3. **stupeň vysokoškolského štúdia:**
   - Bezpečnosť a obrana štátu
   - Vojenské spojovacie a informačné systémy

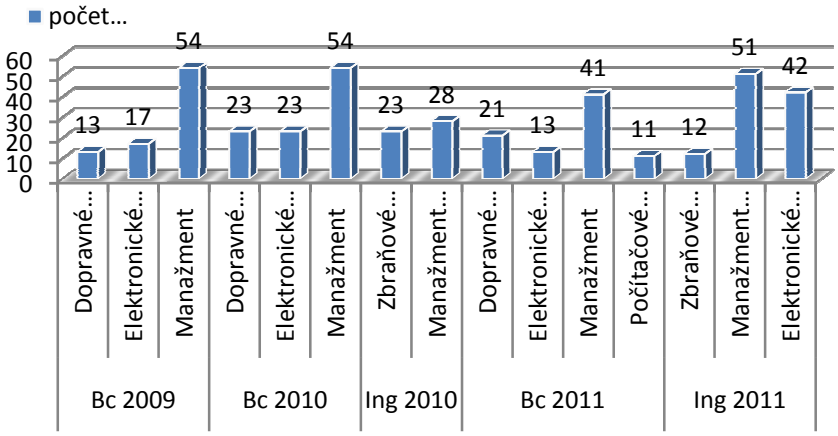
Novinkou v školskom roku 2012/2013 je dvojročné inžinierske (civilné) štúdium v študijnom programe: **Počítačové systémy, siete a služby**. Okrem akreditovaných študijných programoch AOS poskytuje kariérne a odborné vzdelávanie vojenského a civilného personálu v oblastiach: bezpečnosť, obrana, krízový manažment a oblasti civilno-vojenskej spolupráce tzv. „CIMIC“. Akadémia pripravuje vodcov a manažérov OS SR. Absolventi vojenskej vysokej školy sú určení pre prax v ozbrojených silách. AOS pôsobí v konkurenčnom prostredí, súťaží o kvalitných uchádzačov o štúdium a kvalitných vysokoškolských učiteľov. V nasledujúcom grafe možno vidieť počet absolventov AOS.

Graf 1: Počet absolventov AOS od roku 2009-2011

---

[3] Poslanie a vízia AOS dostupné na: http://aos.sk/?page=poslanie

[4] Študijné programy dostupné na: http://aos.sk/?page=vysokoskolske_stud#ISC



Zdroj: Vlastné spracovanie

Mobilita študentov a učiteľov v AOS

Mobilita má nespochybniteľný a hodnotný význam pre kvalitu vzdelávania každého študenta a zároveň mu umožňuje spoznávanie nových kultúr a nových štýlov výučby a štúdia. Mobilita akéhokoľvek typu je kľúčová, pretože rozvíja schopnosť študenta/absolventa prispôsobovať sa novým prostrediam a netreba zabúdať aj na význam znalosti cudzích jazykov. Nemenej dôležitá je aj mobilita pedagógov a výskumných pracovníkov, ktorí tak môžu zažiť inovatívne pedagogické metódy „na vlastnej koži", čo má za následok ľahšie zavádzanie takýchto metód v domácej inštitúcii. Štúdium v zahraničí sa na Slovensku realizuje z programov Európskej únie, štipendijnými programami na regionálnej a národnej úrovni. Na základe Akčného plánu na roky 2005-2015 *je hlavným cieľom AOS medzinárodná spolupráca podporujúca zvyšovanie kvality vzdelávania, prispievajúca k internacionalizácii výskumu a vývoja a podporujúca mobilitu študentov a učiteľov.* Kde hlavnými prioritami sú: spolupráca so susednými krajinami (Česko, Poľsko, Ukrajina, Maďarsko, Rakúsko) v oblasti vzdelávania, výskumu a vývoja, mobilita učiteľov, mobilita študentov.[50]. Tieto aktivity nie sú možné bez rozvoja spolupráce s partnerskými inštitúciami v zahraničí. Zámerom AOS je uzatvoriť bilaterálne dohody so zahraničnými partnerskými školami, na základe ktorých je možná vzájomná výmena pedagógov a študentov. Zmluvní partneri AOS v zahraničí:

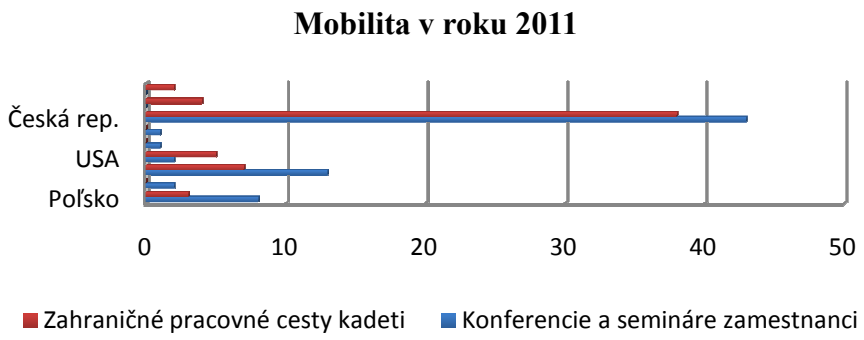
- Univerzita obrany (UO) Brno, Česká republika
- Akadémia národnej obrany (AON) Warszava, Poľská republika
- Vojenská technická akadémia (WAT) Warszava, Poľská republika
- Univerzita obrany MiklósaZrinyiho (ZMNE) Budapešť

[50] Akčný plán na roky 2005-2015, http://aos.sk/dokum/akcny_plan.pdf

- Krakovská vysoká škola (KSW) Krakow, Poľská republika
- Vojenská špeciálna škola (ESM) Saint-Cyr, Francúzsko
- Fakulta telesnej výchovy a športu Univerzity Karlovej (UK) Praha, Česká republika
- Národná technická univerzita, Kyjev, Ukrajina
- Národná univerzita obrany Carla I., Bukurešť, Rumunsko
- NATO School, Oberammergau, Nemecko[51]

Vzájomná spolupráca v oblasti zahraničných aktivít sa konala aj v roku 2011, kde sa v rámci medzinárodných výmenných pobytoch a študentských vedeckých konferenciách, sympóziách a seminároch prezentovali zamestnanci aj študenti AOS. AOS zapojila svojich zamestnancov aj do aktivít v rámci Programu celoživotného vzdelávania ERASMUS. AOS taktiež organizovala vedecké konferencie a návštevy domácich aj zahraničných študentov a lektorov. Z uvedeného vyplýva, že nielen prehľad v rámci Erasmu, ale najmä vytvorená organizačná kultúra je aj v OS SR nevyhnutná. Na to aby sa učiteľ v rámci organizácie stal úspešným a plnil pracovné povinnosti, je nevyhnutné, aby bol schopný kultúru svojho zamestnávateľa rozpoznať, prijať ju a adaptovať sa na ňu. Iba tak sú vytvárané predpoklady prosperity napredovania organizácie.[52]

Graf 2: Mobilita na AOS v roku 2011



Zdroj: Vlastné spracovanie

V roku 2011 navštívilo AOS celkom 131 návštevníkov v rámci zahraničných a pracovných medzinárodných návštev. V rámci zahraničných návštev študentov/ kadetov AOS navštívilo 34 študentov z UO Brno, z USA v rámci výmenného pobytu kadetov *Summercamp* a účasti na medzinárodnom preteku *AllRounder 2011* z OU Brno, FTVS UK Praha, ZMNDU Budapešť. Prax ukazuje, že skúsenosti so zahraničných stáži prinášajú nielen osobný rast, zvyšovanie zručností, vedomostí, poznatkov ale hlavne otvárajú priestor pre hľadanie zamestnaní v konkurenčnom prostredí. Programom Európskej únie zameraný na podporu spolupráce a mobility pre oblasť vysokoškolského vzdelávania sa nazýva *Erasmus*. Tento program vychádza lisabonskej stratégie vytvárania európskeho vzdelávacieho priestoru na centrum excelencie a kvality

[51] http://aos.sk/?page=partneri_zahr

[52] Nekoranec, J.; Kudlička, J.: Organizačná kultúra OS SR,

v priestore EÚ. Erasmus respektíve podpora mobility, je predmetom medzinárodných deklarácií a komuniké V rámci programu Erasmus boli v roku 2011 uskutočnené zahraničné pracovné cesty zamestnancov AOS zamerané na: organizáciu mobility, prednášky a pracovné stáže. Celkový počet týchto aktivít bol v roku 2011 v počte 11 a konali sa v Poľsku a Českej republike. Podpora mobility bola smerová aj na AOS, kde sa mobility zúčastnilo 11 účastníkov z OU Brno, AON Poľsko a Policajnej akadémie Praha. Hlavným problémom mobility je finančná podpora týchto pobytov. Podľa prieskumov GfK, až 90 % slovenských študentov nebolo na žiadnom zahraničnom študijnom pobyte.[53] K mobilite neodmysliteľne patrí znalosť cudzích jazykov bez ktorého nie je možné adekvátne a zodpovedne prijímať informácie, skúsenosti a zručnosti. Pre súčasný svet vo vysokoškolskom vzdelávaní je potrebné pochopiť, že základom kvality sú podmienky. Úspešnosť akýchkoľvek zmien v kvalite vzdelávania závisí v prvom rade na kvalifikovaných ľuďoch, ktorí ju vykonávajú. Dôležitá je ochota sa ďalej vzdelávať a pristúpiť na nevyhnutné

Celoživotné vzdelávanie a kariérne odborné vzdelávanie

Pod pojmom „celoživotné vzdelávanie" je v krajinách Európskej únie (ďalej EÚ) označované vzdelávanie počas celého nášho života. CŽV sú všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života. Zahŕňa vzdelávanie občanov v predproduktívnom veku, ktorého základ tvorí vzdelávanie *v školskom subsystéme vzdelávania a v subsystéme mimoškolského vzdelávania. Prvý subsystém* sa uskutočňuje v školách a v školských zariadeniach, kde ľudia získavajú stupeň vzdelania absolvovaním základnej, strednej alebo vysokej školy. Jeho podstatným prvkom je kvalitné základné vzdelávanie pre všetkých. *Druhý podsystém* tvorí podnikové, záujmové, občianske, iné vzdelávanie. Vzdelávací systém sa preto formuje tak, aby vzdelávanie mohlo byť celoživotné a smerovalo predovšetkým ako príprava pre prácu, pre zamestnanie.

CŽV sa uskutočňuje najmä v kontexte: *formálneho vzdelávania* (materské, základné, stredné a vysoké školy), neformálneho vzdelávania *(„non-formal learning")* (podnikové, rezortné, záujmové, občianske, iné vzdelávanie), *informálneho vzdelávania* („informal learning") (vychádza z každodenných aktivít spojených s prácou, rodinou alebo voľným časom, nie je štruktúrované, nevedie k získaniu osvedčenia, je skôr príležitostné). Podľa zákona č. 568/2009 Z. z o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov sú druhy ďalšieho vzdelávanie vymedzené takto: *akreditovanom vzdelávacom programe*, ktorý vedie k získaniu čiastočnej kvalifikácie alebo k *získaniu úplnej kvalifikácie* – odbornej spôsobilosti pre jednu alebo viac pracovných činností v inom povolaní ako v tom, pre ktoré fyzická ďalšie odborné vzdelávanie *v akreditovanom vzdelávacom programe, ktorý vedie k doplneniu, obnoveniu, rozšíreniu alebo prehĺbeniu kvalifikácie* potrebnej na výkon odbornej činnosti, *rekvalifikačné vzdelávanie* v osoba

[53]Hodnotenie kvality vysokých škôl pedagógmi a absolventmi, dotazník s výsledkami dostupný na: http://www.slideshare.net/arraweb/gf-k2009-porovnanie-vysledkov.

získala kvalifikáciu prostredníctvom školského vzdelávania, *kontinuálne vzdelávanie* vo vzdelávacích programoch, ktorým si účastník ďalšieho vzdelávania doplňuje, rozširuje, prehlbuje alebo obnovuje kvalifikáciu v súlade s osobitnými predpismi, *záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné vzdelávanie,* ktorým účastník ďalšieho vzdelávania uspokojuje svoje záujmy, zapája sa do života občianskej spoločnosti a všeobecne rozvíja svoju osobnosť. Cieľom CŽV je neustále vytvárať a zlepšovať taký systém vzdelávania, aby pomohol a uľahčil občanom prístup k získavaniu nových vedomostí, zručností prostredníctvom kvalitného vzdelávania a služieb určených na tento účel, bez akejkoľvek vekovej hranice. CŽV predstavuje modernú koncepciu vzdelávania, ktorá si kladie základné ciele: celospoločenské (orientované na komplexný rozvoj ľudskej spoločnosti) a individuálne (zamerané na rozvoj osobnosti). *Stratégia CŽV* je orientovaná na normy, ciele a prístupy, ktoré rešpektujú kultúrne, sociálne a ekonomické podmienky jednotlivých krajín. Hlavným strategickým cieľom je podpora výchovy k ľudským právam, k demokracii, k tolerancii, porozumeniu a mieru, aby sa tieto ciele naplnili, musí byť CŽV prístupné všetkým občanom. Dôležitým faktom je to, že človek sa musí sám slobodne rozhodnúť a vybrať si druh a typ vzdelávacej inštitúcie.

Kariérne a odborné vzdelávanie profesionálnych vojakov sa uskutočňuje v Akadémii ozbrojených síl generála M. R. Štefánika v „Centre ďalšieho vzdelávania“ v týchto kariérnych a odborných kurzoch.

1. *Vstupný odborný dôstojnícky kurzu (VODK),* je určený pre poručíkov (bývalých kadetov), ktorí ukončili bakalárske štúdium na Akadémii ozbrojených síl.
2. *Dôstojnícky kurz pre absolventov vysokých škôl (DKAVŠ),* je určený pre uchádzačov o prijatie do služobného pomeru, ktorí ukončili civilné školy, najmä v odbornostiach ako sú lekári, veterinári, právnici, duchovní a ďalších, ktoré sa v ozbrojených silách neškolia.
3. *Práporčícky kurz (PrK),* je súčasťou kariérneho vzdelávania práporčíkov OS SR. Úspešným absolvovaním kurzu získajú profesionálni vojaci odborné predpoklady na hodnosť podpráporčík.
4. *Medzinárodný kurz štábnych dôstojníkov* (International Staff Officers´ Course - ISOC). Kurz je určený pre dôstojníkov z krajín NATO, Partnerstva pre mier (PfP) a perspektívne do budúcna i ďalších krajín. Kurz je osobitným kvalifikačným predpokladom k zastávaniu funkcie na medzinárodnom štábe s plánovanou hodnosťou nadporučík až major. Cieľom kurzu je pripravovať dôstojníkov (v anglickom jazyku) pre prácu v mnohonárodných štáboch na stupni prápor a brigáda s hlavným zameraním na plánovanie a vedenie vojenských aktivít počas operácií NATO s ohľadom na široké spektrum možných konfliktov.
5. *Základný veliteľsko-štábny kurz* (ZVŠK), určený pre nadporučíkov s možnosťou povýšenia na kapitána a majora.
6. *Vyšší veliteľsko-štábny kurz* (VVŠK), určený pre majorov s možnosťou povýšenia na podplukovníka a plukovníka.

Hierarchický najvyšší kurz, *Kurz národnej bezpečnosti* (KNB) predstavuje vzdelávaciu aktivitu Akadémie ozbrojených síl (Katedry bezpečnosti a obrany) v spolupráci s Fakultou politických vied a medzinárodných vzťahov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a pod odbornou gesciou Sekcie obrannej politiky, medzinárodných vzťahov a legislatívy Ministerstva obrany SR. KNB je zameraný na komplexné štúdium národnej a medzinárodnej bezpečnosti, obrannej politiky a stratégie zabezpečenia obrany štátu s cieľom prehĺbiť a rozvinúť samostatné, analytické, koncepčné myslenie a získať spôsobilosti, ktoré sú potrebné na plnenie úloh súvisiacich s tvorbou a realizáciou bezpečnostnej a obrannej politiky. Význam vzdelávacej aktivity spočíva aj v príspevku k spoločnému vzdelávaniu a rozvoju bezpečnostnej komunity Slovenskej republiky.[54]

Paralelnou vzdelávacou aktivitou je *Kurz národnej bezpečnosti pre zamestnancov verejnej správy* (KNB-Z) v trvaní 4/8 týždňov, ktorý tvorí spoločný Modul s KNB a je akreditovaný Ministerstvom školstva SR v rámci ďalšieho vzdelávania. KNB-Z má nadrezortný charakter, je otvorený odborníkom (poradcom, asistentom, expertom) na úseku bezpečnosti, obrany a krízového manažmentu, ďalej ústredným orgánom štátnej správy, regionálnym orgánom štátnej správy a samosprávy, predstaviteľom obranného priemyslu Slovenskej republiky, mimovládnym organizáciám v oblasti bezpečnosti a predstaviteľom médií. Novým pripravovaným projektom medzinárodnej spolupráce v rámci celoživotného vzdelávania je navrhovaný *„Kurz regionálnej bezpečnosti a obrany* (KRBO) – *Regional Security and Defence Course* (RSDC)*".Poskytovateľom vzdelávacej aktivity* majú byť univerzity obrany a akadémie krajín Vyšehradskej skupiny (V-4): Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika v Liptovskom Mikuláši, Univerzita obrany v Brne, Akadémia obrony narodowej vo Warszawe a Univerzita Miklósa Zrínyiho v Budapešti. Medzinárodný lektorský zbor z krajín Vyšehradskej skupiny vytvára unikátne podmienky pre uskutočňovanie a riadenie diskusie v rámci seminárov a kolokvií. *Cieľovú skupinu študentov kurzu KRBO/RSDC* môžu tvoriť určení profesionálni vojaci na základe výsledkov konkurenčného výberu, civilní experti (rôznych rezortov, asistenti poslancov, analytici, doktorandi, vedecko-pedagogickí pracovníci), policajti, pracovníci spravodajskej komunity apod., v súlade so zmluvnými záväzkami, pre strategickú úroveň tvorby a riadenia bezpečnostnej a obrannej politiky a stratégie.

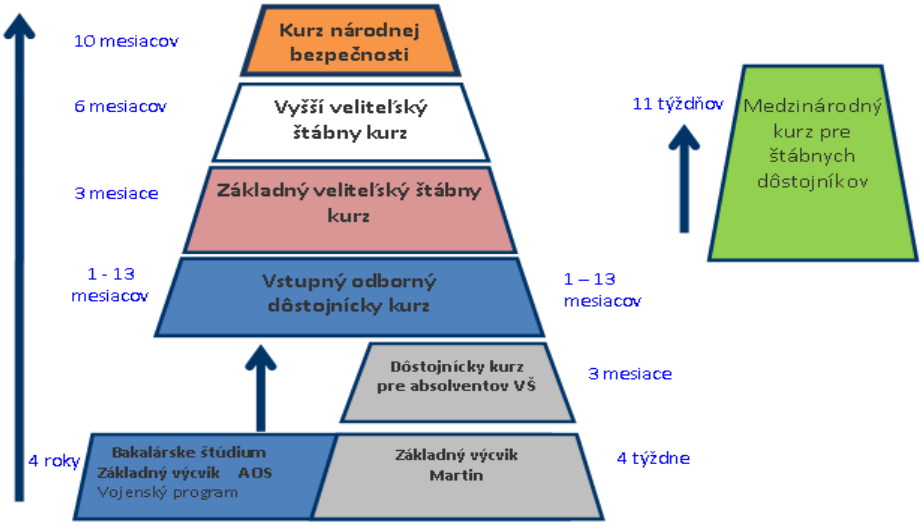
Primárny záujem sa sústreďuje na krajiny Vyšehradskej skupiny. Sekundárnym záujmom v blízkej budúcnosti je spolupráca v oblasti prípravy a vzdelávania vrcholových pracovníkov z krajín PfP, resp. Stredomorského dialógu a pod. V prvej etape – ako pilotný kurz AOS gen. M. R. Štefánika L. Mikuláš a Univerzity obrany Brno, s participáciou lektorov z Akadémie obrony narodowej Warszawa a Univerzity Miklósa Zrínyiho Budapešť v moduloch. Prvý až štvrtý modul v trvaní po 3 týždne, v SR a v ČR, piaty modul v národnej pôsobnosti 3-6 mesiacov. V druhej etape realizácie vzdelávacej

---

[54] PROCES.*VytvařeniEvropskehoprostoruvysokoškolskehovzdělavani*[online]. [cit. 2012 30.03]. Dostupne na internete: <http://www.bologna.msmt.cz/>.

aktivity predpokladáme na základe získaných skúseností a vykonaných zmien organizovať KRBO ako štandardný kurz krajín V-4, s modulmi kurzu v jednotlivých krajinách, a piaty modul v národnej pôsobnosti.

Obrázok 1: Schéma systému ďalšieho vzdelávania v OS SR



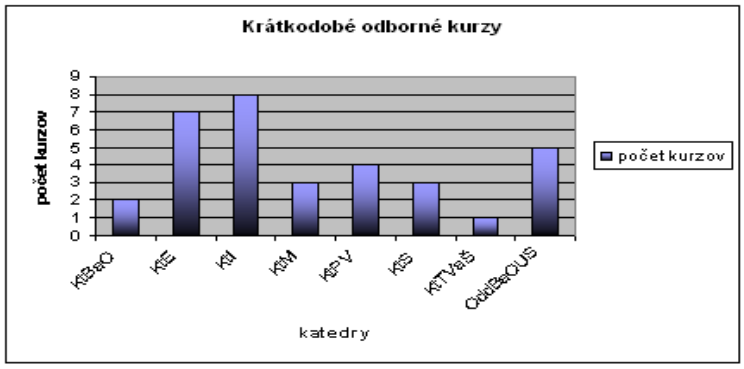
Zdroj: vlastné spracovanie

Krátkodobé odborné kurzy

Profesionálni vojaci a zamestnanci rezortu Ministerstva obrany SR sa zúčastňujú vzdelávania formou krátkodobých odborných kurzov. Kurzy spočívajú vo vyučovaní s priamym kontaktom učiteľov, lektorov a účastníkov. Ďalšie vzdelávanie je veľmi populárne medzi ľuďmi a najmä odborné kurzy účastníkom umožňujú rozširovať, prehlbovať a obnovovať si svoje vedomosti a zručnosti. V závislosti od druhu KOK je úspešným absolventom vydaný niektorý z dokladov: osvedčenie o absolvovaní kurzu, osvedčenie o odbornej spôsobilosti, potvrdenie o absolvovaní skúšky bezpečnostného zamestnanca, osvedčenie revízneho technika, osvedčenie o získanom vzdelaní s celoštátnou platnosťou (pri akreditovaných kurzoch).

Kurzy sú určené pre profesionálnych vojakov a zamestnancov rezortu obrany, pre príslušníkov bezpečnostných zborov SR, predstaviteľov štátnej a verejnej správy a ďalších záujemcov. Organizované kurzy sú bezplatné pre zamestnancov štátnych rozpočtových organizácií SR, pre ostatných uchádzačov sú spoplatnené. Kurzy sa realizujú už niekoľko rokov, o kurzy je mimoriadny záujem, svedčí o tom aj počet účastníkov. AOS ponúka niekoľko druhov kurzov na zvyšovanie si svojich vedomostí, kvalifikácie a zručností. Záujemcovia majú široký výber z počtu kurzov, ktoré poskytujú jednotlivé katedry (Graf 3).

Graf 3: Zoznam krátkodobých odborných kurzov realizovaných Centrom ďalšieho vzdelávania na rok 2011



Zdroj: vlastné spracovanie

ZÁVER

Pre skvalitnenie súčasného celoživotného vzdelávania a kvality študentského života na Akadémii ozbrojených síl je možné:

- Do študijných programov zaradiť viac vojenských predmetov, a zabezpečiť praktické ukážky - aplikácia do vojenstva, simulácia, modelovanie do výučby.
- Viac hodín telesnej výchovy - zvýšiť fyzickú zdatnosť kadetov, viac hodín samoštúdia - v rámci akademickej knižnice, do študijného programu zaradovať anglický jazyk po celú dobu štúdia vrátane vojenskej angličtiny, nielen v prvých dvoch semestroch.
- Pravidelné stáže na voj. útvaroch, poprípade v organizáciách.
- Preskúšanie pomocou testov, a iných skúšobných nástrojov - nie len ústnou skúškou.
- Zaviesť možnosť výberu účasti študentov na prednáškach v daných predmetoch.
- Využívanie moodle vo všetkých predmetoch vrátane preskúšavania a zverejňovanie študijných výsledkov, viac využívať formy e-learningu.
- Zlepšiť včasnosť toku informácií medzi top - manažmentom školy, personálnym úradom a študentmi vo vzťahu k zmenám, perspektívam vo vzdelávaní.
- Zvýšiť mobilitu študentov a učiteľov v rámci programu Erasmus, Grundtvig a iných výmenných programoch v rámci EÚ, možnosť zúčastňovať sa v rámci štúdia aj iných krátkodobých odborných kurzov, ktoré organizuje AOS, napr. počítačové kurzy, jazykové kurzy, manažérske kurzy, DPŠ/ doplnkové pedagogické štúdium apod.

Zisťovanie kvality vo vysokom školstve je hlavnou a základnou prioritou súčasného vzdelávania. Prístupy kvality celoživotného a ďalšieho vzdelávania sú v rôznych krajinách odlišné a rýchlo sa vyvíjajú. V tomto dynamickom prostredí je dôležité neustále monitorovať situáciu v oblasti kvality celoživotného ako aj kariérneho vzdelávania a neustáleho zlepšovania sa. Lebo len kvalitou, dobrým menom a výsledkami sa vytvára silná konkurencia, ktorú má AOS na dosah. Slovenské vysoké školstvo sa stane prosperujúcim a konkurencie schopným len ak bude vychovávať a pripravovať absolventov vysokých škôl s excelentnými vedomosťami a zaujímavými nielen pre potreby OS SR, ale aj pre trh práce.

Členstvo Slovenskej republiky v NATO nás prirodzene stavia pred plnenie úloh kompatibility aj v oblasti vojenského vzdelávania a výcviku personálu. Úlohou je vytvárať podmienky pre efektívny, obsahom moderný systém vojenského vzdelávania a profesionálneho rozvoja personálu v súlade s národnými záujmami, hodnotami a tradíciami, ktorý bude otvorený a adaptabilný najnovším svetovým informáciám a poznatkom.

Literatúra

TUREK, I. 2009. *Kvalita vzdelávania*, Bratislava: IuraEdition, 2009. 231 s. ISBN 978-80-8078-243-6.

Slovenská rektorská konferencia, 2010, *Normy a smernice na zabezpečovanie kvality v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania*, 3.vydanie, ISBN 952-5539-04-0, 38 s.

Dlhodobý zámer rozvoja Akadémie ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika na roky 2005 – 2015.2005. Liptovský Mikuláš.

NEKORANEC, J.; KUDLIČKA, J.: Organizačná kultúra OS SR, AOS, Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie 23-24.10.2008, Liptovský Mikuláš, ISBN 978-80-8040-351-5, 9. s.

Internetové zdroje

Poslanie AOS. [online]. 2012. [cit. 2012 30.03]. Dostupne na internete:*<www.aos.sk>.*

PROCES.*VytvařeniEvropskehoprostoruvysokoškolskehovzdělavani*[online]. [cit. 2012 30.03]. Dostupne na internete: <http://www.bologna.msmt.cz/>.

ENQA *Strategicplan 2011 – 2015*.[online].2011. [cit. 2012 30.03]. Dostupne na internete: <http://www.enqa.eu/files/Strategic%20Plan%202011-2015.pdf>.

Professional career of a Polish teacher in light of the professional promotion procedures
Kariérní růst polského učitele v rámci systému hodnocení

Beata Pituła[55]

Abstract

The text puts forward the questions connected with the formal and legal aspects of the professional promotion of a Polish teacher. Professional tasks with reference to the implementation of the successive steps of a teacher's professional career were analyzed. Personal research results on the problem of the equivalence of the obtained professional degree and the quality of the professional functioning of a teacher were also quoted.

Key words

Professional career, teacher

Abstrakt

Příspěvek se zabývá otázkami spojenými s formálními a právními aspekty profesního růstu polských učitelů. Analýzou profesních úkolů s ohledem na zavádění následných kroků profesní kariéry učitele. Příspěvek prezentuje i výsledky výzkumu týkajícího se poměru mezi dosaženým vzděláním a kvalitou profesního působení učitele.

Objectives

The paper aims at presenting formal and legal basis of the Polish teacher professional development as well as the results of the personal research on the question of the equivalence of the obtained professional promotion degree and the quality of the professional functioning.

Materials and methods

Legal Regulations of Teachers' Professional Promotion

One of the key changes of the education system reform of 1991 was the introduction of the teachers' professional promotion procedures (the Decree of the Minister of

[55] prof. Beata Pituła, Silesian University, Faculty of Pedagogy and Psychology, Department of general Didactics and Pedeutology

Education issued on 3 April 1991)[56]. The underlying basis of this change was the premise that (…) the structure of the teachers' professional promotion and remuneration must be clear, explicit and unequivocal. It should be constructed in the way that it significantly promotes the quality of work, the development of professional qualifications and the enrichment of professional workshop and methods so as to make every teacher see measurable benefits coming from the improvement of their professional skills."[57]

Following this assumption another concept was introduced, i.e. the teacher's professional development and its stages/phases towards the records evaluating their work. The concept of the professional development was recognized as superior to the question of the professional promotion, which, according to the creators of the reforms, was only a tool, not the goal itself. It was emphasized that that "a constantly developing teacher constitutes an indispensable condition of the quality improvement of the process of teaching and bringing up young people, (…) that every teacher entering the profession will automatically enter the path of the professional development, and thus confirming their professional development and gaining higher and higher professionalism[58]. Similarly to the former regulations (before the reform of 1991 the teachers' professional development including the professional development degrees was valid) a four-stage professional development process was sustained. The first stage was named the professional adaptation phase which referred to the period of entering the role of a teacher and getting acquainted with the teachers' code and the rights and limitations resulting from that code. Its implementation is connected with endowing the teacher with the right to make mistakes and errors which are as if inscribed in the professional internship (the intern teacher degree), i.e. learning to perform one's duties conscientiously (preparing and conducting the classes, attending other teachers' lessons, consulting the lessons, etc.). In this difficult period the teacher was accompanied by an adviser and assistant, that is the internship patron (an experienced and competent teacher). A successful ending of this period is the acquisition of certain efficacy to implement the teachers' tasks originating from the didactic, protective and educational functions and obtaining the contract teacher degree. At this moment the teacher "enters" the professional maturity stage which formally lasts for 2 years and 9 months[59]. During

---

[56] The Decree of the Ministry of National Education (MEN) issued on 3 April 2000 on the question of obtaining particular levels of teachers' professional promotion. Official Gazette Announcing Current Legislation No. 70, Point 825. (Dz. U. Nr 70, Note. 825)

[57] *Wstęp (Introduction)*, [in:] Projekt reformy systemu edukacji (Draft of the Reform of the System of Education), MENiS, Warszawa 1998

[58] *Rozwój zawodowy nauczyciela/Awans zawodowy nauczyciela.* Poradnik. *(Teachers Professional Development/Teacher's Professional Promotion.* Hints, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000, p.6.

[59] At this point it should be noted that the duration period of the professional development stages specified by MEN is of formal nature and does not find any validation in the theories of professional development functioning in science.

that time the professional image and working teaching methods are as if crystallized. Bestowing the teacher with the appointed teacher degree is the crowning of all the efforts undertaken in this phase which constitutes the next stage on the path to the professional mastery that (after successive 2 years and 9 months) should be achieved only by eminent teachers who are successful in both school work and extra school activities. This promotion entails obtaining the diploma teacher degree and, in only absolutely exceptional cases, bestowing the teacher with the title of the honorary professor of education.[60]

Overcoming each stage of the professional career development obliges the teacher to prepare the professional development plan[61], to fulfill the tasks specified by the Decree and to agree to undergo the procedures of the examination or qualification conduct. [62]

According to *the Decree of 2000* the first internship period lasted 9 month, the successive 2 years and 9 months did not require any interval before undertaking the next stage of the professional development. The teacher's incessant "automatic" professional career would finish after spending 7 years in the profession. On the grounds of *the Decree of the Ministry of National Education and Sport (MENiS) issued on 1 December 2004 on the question of obtaining particular levels of teachers' professional promotion* the promotion path was extended and the intervals between particular stages were introduced. Thus, after obtaining the contract teacher degree, the teacher is allowed to start attempts to develop further after a year's break, and after obtaining the appointed teacher degree – after 2 years. Therefore the career comes to an end after 10 years. The changes to the procedures of the promotion were introduced with the following consecutive decrees: *the Decree of the Ministry of National Education and Sport (MENiS) issued on 29 May 2002 changing the Decree on the question of obtaining particular levels of teachers' professional promotion* and *the Decree of 31 August put into force by the bill of 15 July 2004 on the question of the Teacher's Charter bill change and other bills changes,* [63]*the Decree of 14 November 2007 changing the Decree on the question of obtaining particular levels of teachers' professional promotion* [64], however, they

---

[60] Compare: B. Pituła, *Stałe indywidualne cechy osobowości nauczyciela determinantami jakości jego pracy zawodowej (Teacher's Constant Individual Personality Features As the Determinants of Their Professional Work Quality)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierz Wielkiego, Bydgoszcz 2010.

[61] This issue was looked at closely in: B. Pituła, *Plan rozwoju zawodowego jako czynnik stymulujący aktywność zawodową – przyczynek do dyskusji (Professional Development Plan As a Factor Stimulating Teachers' Professional Activity- a Contribution to Discussion)* [in:] Toruńskie Studia Dydaktyczne 2002 18 (XI), p. 253-258.

[62] The Decree of the Ministry of National Education (MEN) issued on 3 April 2000 on the question of obtaining particular levels of teachers' professional promotion. Official Gazette Announcing Current Legislation No. 70, Point 825. (Dz. U. Nr 70, Poz. 825).

[63] Dz. U. Nr 179, poz. 1845.

[64] Dz. U. Nr 214, poz. 1580.

referred mainly to the specification of the tasks implemented and required from the teacher in order to obtain particular stages of the professional promotion and the changes in the board and procedures conduct specific to each procedure commission.

In light of the quoted documents a successful ending of the procedures conduct to achieve respective stages of the professional career requires possessing full professional qualifications (i.e. university education which is in accordance with the type of the subjects taught and pedagogical background and preparation); being employed on the post corresponding to the qualifications for the amount of hours of at least half of the full working time and complying with the specific requirements where special significance is attributed to the assessment of the professional achievements issued by the head of the school/institution (a negative assessment precludes the commence of the procedures and obliges the teacher to repeat the internship period). [65]

Results and discussion

Tasks Stipulated for Implementation in the process of applying for Successive Stages of Professional Development

On the grounds of the quoted legal documents the legislator specified the exact requirements which should be fulfilled by the teachers who aim at obtaining the successive stages of the professional development. Thus, the requirements for the intern teacher applying for the contract teacher degree include the following;

- elaborating in cooperation with the internship patron the professional development plan based on the school/institution needs analysis as well as personal ones;
- getting to know the school/institution, i.e. getting acquainted with the specificity of its functioning, formal and legal bases of its acting and keeping the documentation record;
- visiting the classes conducted by the patron; participating in other teachers' open classes; conducting the classes in the presence of the internship patron;
- participating actively in various forms of professional improvement organized at the school/institution and outside its premises;
- documenting their own personal professional activities (lesson scenarios, lessons/classes recordings, personal comments, reflections and remarks); [66]

The specific requirements for the contract teacher applying for the appointed teacher degree include:

[65] Compare: B. Pituła , *Stałe...*, p.77-79.

[66] The Decree of the Ministry of National Education (MEN) issued on 3 August 2000 on the question of obtaining particular levels of teachers' professional promotion,§ 3, point 1.

- devising the professional development plan based on the auto-diagnosis of one's strengths and weaknesses, the school/institution educational situation analysis and the vision and mission of the school/institution;
- participating in the organs of the school/institution connected with the implementation of didactic, educational and other activities resulting from the statute of the school/institution;
- systematic updating their subject as well as psychological and pedagogical knowledge through both self-improvement and organized forms of further development and professional improvement;
- successful auto-evaluation of the undertaken actions and their consequences;
- learning about the educational regulations;
- documenting of their own work. [67]

The appointed teacher applying for the diploma teacher degree is obliged:

- to elaborate the professional development plan;
- to improve their working professional methods;
- to participate in the implementation of the tasks which go beyond professional duties with special regard to the actions undertaken for the benefit of the local community and its involvement;
- to fulfill the role of the internship patron, examiner, methodology advisor, etc.;
- to deepen their knowledge and share it (e.g. at training conferences, in publications);
- to know the educational legal regulations;
- to possess additional qualifications;
- to have the ability to reflect critically upon their own actions and educational practice;
- to keep record of their own activities. [68]

In the context of the outlined tasks assigned to the teacher by the professional promotion procedure the following conclusion, I think, might be formulated – the tasks implementation quality is to a great extent dependent upon the teachers' competence, i.e. the knowledge, skills and engagement. Moreover, obtaining the successive stage of the professional promotion is legitimized by obtaining a higher level of the professional development, i.e. the competence level, which implies the higher and higher quality of the implemented professional tasks. [69]

The professional development philosophy demands to look at the problem of the teachers' professional career through the prism of their effectiveness vs. professional efficacy. The term of effectiveness is connected with actions (which seems to confirm the propriety of the thesis universally applied in Pedeutology referring to the fact of

---

[67] The Decree of the Ministry of National Education (MEN) issued on 3 August 2000 on the question of obtaining particular levels of teachers' professional promotion,§ 4, point 1.

[68] The Decree of the Ministry of National Education (MEN) issued on 3 August 2000 on the question of obtaining particular levels of teachers' professional promotion,§ 5, point 1.

[69] Compare: B. Pituła, *Stałe…*, p.80

"becoming a teacher" in the course of professional tasks implementation) [70], whereas the action is efficacious only when it is goal-directed (the teachers' action is/should be teleological), economic, i.e. implemented by the indispensible means, adequately selected, and brings the intended result. Therefore, it could be assumed that a well-functioning/effective teacher accomplishes the following points:

- implements the assigned didactic, supervisory, educational, advisory, therapeutic and other tasks deriving from the specificity of the school/institution the teacher is employed by and the specificity of the pupils'/graduate's needs;
- obtains a high level of compliance with the achieved didactic, educational and other effects according to the assumed goals;
- manages skillfully the material and non-material resources in the implementation of the assumed goals and tasks. [71]

Conclusions arising from the personal research

The above description induces the formulation of the question whether **the obtained professional promotion degree is the equivalent of the above quoted expected model of the teacher's professional functioning?**

In order to make an attempt to find the answer to this question I conducted my own personal research[72] among over 500 primary, junior secondary and secondary school teachers in the years 2002-2010. The research was being done while I was implementing the functions resulting from the role of the Ministry of National Education expert on the assessment of the teachers applying for a professional promotion which I performed. The documents submitted as the confirmation of the requirements fulfillment specified by the legislator and accomplished by the teachers applying for the successive levels of the professional promotion were analyzed closely, moreover, after the procedures closure the teachers were obliged to complete the questionnaire on the professional tasks implementation assessment which I devised. The research material was supplemented with an interview on the teachers' professional functioning with the school principal.

---

[70] Kwiatkowska H, Pedeutologia (Pedeutology), p. 66-73

[71] Compare: B. Pituła, *Stałe…*, p.95-96.

[72] The profound research description is published in B. Pituła, *Plan rozwoju zawodowego jako czynnik stymulujący aktywność zawodową – przyczynek do dyskusji (Professional Development Plan As a Factor Stimulating Teachers' Professional Activity- a Contribution to Discussion)* [in:] Toruńskie Studia Dydaktyczne 2002 18 (XI), Wyższa Szkoła oficerska im. gen Józefa Bema, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002 and B. Pituła, *Stałe indywidualne cechy osobowości nauczyciela determinantami jakosci jego pracy zawodowej (Teacher's Constant Individual Personality Features As the Determinants of Their Professional Work Quality)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierz Wielkiego, Bydgoszcz 2010.

The collected empirical material became the basis for specifying defining accurately some general conclusions:

- the obtained professional promotion degree does not determine significantly the teacher's professional functioning in terms of statistics, but to a great extent it is differentiated by the possessed personality features values[73]. A high level of professional functioning is mainly represented by primary school teachers (ca. 15%), and slightly over 10% by junior secondary and secondary school teachers. It seems that this condition should be attributed to the changes introduced by the reform. In comparison to junior secondary schools and secondary schools, primary school teachers are apparently in quite a comfortable situation. The regulations referring to the particular professional tasks of this group are most explicit and univocal, the social criticism is moderate and the pupils are at the age at which the authority of the teacher is not impaired. The incessant surge of criticism strikes mostly at junior secondary school teachers and entails high psychological costs of fulfilling the role, as the pupils are at a so called difficult age, contesting and continuously questioning the grounds of the teachers' actions and decisions. Secondary school teachers seem to be in a slightly better situation. It is very true that here the prestige of the profession is higher while the level of the upbringing problems lower, but the professional functioning is worse which entails the rising sense of professional destabilization among the teachers, resulting from the school vision of this rank which is not precisely specified by the legislator. [74]

Conclusions

The overwhelming majority of teachers think that the necessity of the preparation of the professional development plan introduced by the professional promotion procedures is conducive to reflections upon professional tasks, still, due to the way of perception of this task, i.e. as an enforced one, results only in the extorted, often pretended, teachers' professional activity. In the opinion of the majority the convictions of the authorities that the impressive number of the tasks defined in the professional development plan is reflected by the improvement of teachers' professional functioning or the improvement of the school's/institution's work quality is illusive. [75]

Over 80% of the interviewed teachers recognize the fact that the introduced professional promotion procedures were the stimulants of their professional development or the determinant of their professional career. [76]

---

[73] Compare: B. Pituła, *Stałe…*, p.96-111.

[74] Ibid., p. 96-111.

[75] B. Pituła, *Plan rozwoju zawodowego jako czynnik...*p. 257

[76] Ibid., p. 258.

References

KWIATKOWSKA, H., Pedeutologia (Pedeutology). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008. ISBN 978-83-60501-27-6

B. PITUŁA, *Stałe indywidualne cechy osobowości nauczyciela determinantami jakosci jego pracy zawodowej (Teacher's Constant Individual Personality Features As the Determinants of Their Professional Work Quality)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierz Wielkiego, 2010. ISBN 978-83-7096-785-5

B. PITUŁA, *Plan rozwoju zawodowego jako czynnik stymulujący aktywność zawodową – przyczynek do dyskusji (Professional Development Plan As a Factor Stimulating Teachers' Professional Activity- a Contribution to Discussion)* [in:] Toruńskie Studia Dydaktyczne, 2002**.** ISSN 1230-1760

The Decree of the Ministry of National Education (MEN) issued on 3 April 2000 on the question of obtaining particular levels of teachers' professional promotion. Official Gazette Announcing Current Legislation No. 70, Point 825. (Dz. U. Nr 70, Poz. 825).

The Decree of the Ministry of National Education (MEN) changing the decree on the question of obtaining particular levels of teachers' professional promotion. (Official Gazette Announcing Current Legislation No. 179, Point 1845. (Dz. U. Nr 179, poz. 1845.)

The Decree of the Ministry of National Education (MEN) changing the decree on the question of obtaining particular levels of teachers' professional promotion. (Official Gazette Announcing Current Legislation No. 214, Point 1580. (Dz. U. Nr 214, poz. 1580.)

Rozwój zawodowy nauczyciela/Awans zawodowy nauczyciela. Poradnik. *(Teachers Professional Development/Teacher's Professional Promotion.* Hints. Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2000), Wstęp (Introduction) [in:] Projekt reform system edukacji (Draft of the Educational System Reform). Warszawa: MENiS, 1998.

Informační gramotnost a digitální generace
Information literacy and digital generation

Jiří Potáček[77]

Abstrakt

Ve školách vyrůstá nová generace, která se narodila v době, kdy se počítače používají jako normální nástroje ve všech oborech. Tato generace však nemá potřebnou informační gramotnost, která spočívá ve vyhledávání, výběru, třídění a ukládání informací z klasických a elektronických informačních zdrojů. I na tuto digitální generaci je třeba zaměřit informační vzdělávání, a to včetně celoživotního, i když je především určeno pro starší generace.

Klíčová slova

Informace, vzdělávání, informační gramotnost, informační zdroje, digitální generace

Abstract

A new generation is growing up at schools. A generation which was born into the era when PCs are used as common tools in all spheres of human activity. This generation however does not have the needed informative literacy, which means searching, selection, sorting and saving information from classical and electronic information sources. It is necessary to focus the informative education on this digital generation, including the lifelong learning, even it is designed namely for the elderly.

Key words

Information, education, information literacy, informative sources, digital generation

Cíl

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

[77] Ing. Jiří Potáček, e-mail: potacek@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno

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

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

Materiál a metody

Generační rozdíly

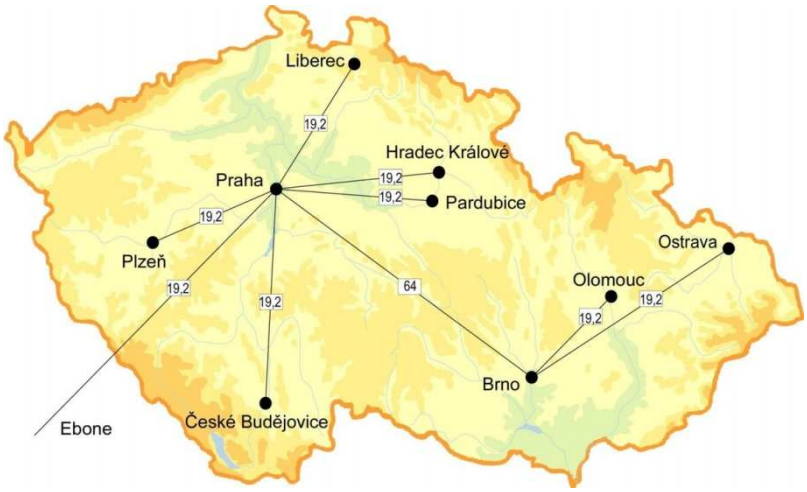
V současné společnosti se nachází z hlediska přístupu k elektronice a jejím aplikacím několik generací.

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

Další generace, narozená přibližně od roku 1960 do konce století, se již od svého narození a v průběhu školního věku začala setkávat s elektronikou, která pronikala až do domácností, ale také do škol. Byla to hlavně televize, zpočátku černobílá, později barevná, ale také velké sálové počítače s terminály, které pak byly postupně miniaturizovány až do personálních počítačů (PC) a ty byly následně spojovány do sítí. Před dvaceti roky (13. února 1992) se celá tehdejší československá federace oficiálně připojila k síti s názvem Internet, a to vytvořením vlastní sítě CESNET. Koncem tohoto období se již rozšířilo také používání mobilních telefonů. To všechno výrazně ovlivnilo i výchovné procesy a vzdělávání ve školách, kdy bylo třeba umožnit studujícím, aby se s touto technikou mohli seznámit, ale také byli připraveni v praxi ji zavádět a používat. Byly to především střední a vysoké školy, které začaly budovat počítačové studovny a učebny, kde studující získávali přístup k informačním zdrojům. Tak je možno konstatovat, že tato generace již v průběhu studia získala v různém stupni informační

gramotnost a potřebuje pouze v celoživotním vzdělávání dále doplňovat poznatky o nově vznikajících nástrojích a metodách v oblasti informatiky.

Obr. 1: Topologie sítě CESNET v roce 1992 (přenos v kb/s).



Zdroj: Krčmařová, G. (2012)

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

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

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

Výsledky a diskuse

Informační výchova - součást celoživotního vzdělávání

Informační gramotnost (v angličtině "information literacy") - je obvykle definována podle zprávy Komise pro informační gramotnost Asociace amerických knihoven - ALA:

„K dosažení informační gramotnosti musí být jedinec schopen rozeznat, kdy potřebuje informace, a dále je vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít. Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti pořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich další mohli učit. Jsou to lidé připravení pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu."

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

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

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

- internet jako informační zdroj a komunikační prostředek a hodnocení zdrojů na internetu;
- bibliografické citace a normy pro psaní a úpravu odborných textů;
- autorské právo a autorská etika.

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

Digitální generace a její informační gramotnost

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

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

Tab. 1: Výsledky průzkumného šetření

Dotaz na	% studujících v r. 2010	% studujících v r. 2012
Aktivovaný průkaz knihovny	50 %	17%
Využívání knihovnických služeb	30 %	10 %
Využívání elektronických zdrojů	95%	62 %
Používání vyhledávačů - Google	100 %	77 %
- Wikipedia	35 %	15 %

- Seznam	32 %	20 %

Zdroj: vlastní výsledky

Závěr

Z praktických zkušeností mohou uvést pedagogové, kteří vzdělávají digitální generaci, že vztah této „pokrokové“ generace k informačním zdrojům vztahujícím se k výuce, je velmi pasivní. Je všeobecně známo, že právě rozvoj elektroniky a její uplatnění v informačních systémech umožnil prudký rozvoj vědy a technologií. Bylo to však proto, že odborní a vědečtí pracovníci dokázali využít své, i když někdy pouze základní, znalosti informační gramotnosti.

Naším úkolem nyní je, abychom na všech stupních vzdělávacího systému, až po celoživotní vzdělávání, zaváděli výchovu a celkově zkvalitnili informační gramotnost. Zaměřit se musíme především na digitální generaci, pro kterou by se měla informační gramotnost stát samozřejmostí, tak jako mají počítačovou gramotnost, aby postupně, jak budou získávat své odborné znalosti a vědomosti, využívali všech nabízených výhod plynoucích z využívání informačních pramenů, ať již klasických, tak elektronických. Je třeba vzbudit zájem o informační výchovu a zadávat úkoly, k jejichž řešení budou nuceni využívat informační technologie a zdroje. Nelze zůstat jen u základních vyhledávačů, kterými jsou Gogole, Seznam apod. Elektronické knihy, časopisy a databáze mají své specifické pomůcky, s jejichž pomocí můžeme získávat aktuální informace ze všech oborů. Výchova a vzdělávání příslušníků digitální generace, která se již částečně nachází na středních školách a začíná studovat na vysokých školách, je úkolem všech pedagogických pracovníků. Nesmíme však v ní zanedbávat informační gramotnost, na níž by se mělo soustřeďovat též celoživotní vzdělávání, aby doplnilo částečné nedostatky při práci s informačními zdroji.

Literatura:

Krčmařová, Gabriela 20 let Internetu v České republice. *Ikaros* [online]. 2012, roč. 16, č. [cit. 15.03.2012]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.ikaros.cz/node/7365 >. URN-NBN:cz-ik7365. ISSN 1212-5075.

http://cs.wikipedia.org/wiki/St%C3%A1tn%C3%AD_informa%C4%8Dn%C3%AD_politika_ve_vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu *„Inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol v kombinované formě studia“* (č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0017) realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory MŠMT a EU.

Flexibilno-analytický prístup k potrebám ďalšieho profesijného vzdelávania
Flexible and analytical approach to needs of further professional education

Viera Prusáková[78]

Abstrakt

Príspevok je zameraný na problematiku potrieb vzdelávania v oblasti ďalšieho profesijného vzdelávania. Vychádza z formulovania andragogických teoretických východísk riešenia problematiky . Zameriava sa na základné zdroje analýzy vzdelávacích potrieb ďalšieho profesijného vzdelávania , ako aj identifikáciu cieľových skupín v tejto oblasti. Okrem teoretického rámca je v príspevku orientácia aj na spoločenský kontext riešenej problematiky so zámerom poukázať na flexibilno-analytický prístup k potrebám ďalšieho profesijného vzdelávania.

Klíčová slova

Analýza vzdelávacích potrieb, andragogický teoretický rámec, cieľové skupiny ďalšieho profesijného vzdelávania, systémový prístup, flexibilno-analytický prístup

Abstract

The paper is focused on the issue of education in the sphere of further professional education. It is based on formulating the andragogicotheoretical principles of the topic solved. It deals with the basic sources of the analysis of educational needs in further professional education as well as the identification of target groups in this sphere. Besides the theoretical framework, the paper is also aimed at the social context of issue and points out the flexible-analytical approach to the needs of further professional education.

Key words

Analysis of educational needs, andragogical theoretical framework, target groups of further professional education, system-based approach, flexible-analytical approach

Spoločenský kontext potrieb ďalšieho profesijného vzdelávania.

[78] prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc., e-mail: viera.prusakova@umb.sk, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Ďalšie profesijné vzdelávanie ako oblasť záujmu teoretikov a praktikov predstavuje širokú škálu problémov. Prístupy k ich riešeniu sú rozmanité. Nároky na profesijný vývoj ,ktorý nikdy nekončí a stáva sa doslova celoživotným vyžadujú skúmanie a zovšeobecňovanie, ako i modelovanie systému ďalšieho profesijného vzdelávania, poradenstva a koncepčnej personálnej práce, utváranie a zdokonaľovanie konceptu profesionalizácie. Proces profesionalizácie v neposlednej miere závisí od kvalifikovanosti osôb, ktoré v tejto oblasti pracujú a od spolupráce teórie a praxe. Edukačné procesy rovnako efektívne môžu pôsobiť tak ako v oblasti profesijnej aj v oblasti sociálnej a kultúrno-výchovnej. Ak majú byť efektívne, mal by ich realizácii predchádzať proces analýzy a identifikácie potrieb vzdelávania dospelého človeka. Kvalita tohto procesu vo významnej miere závisí od rozvoja andragogickej teórie a profesionality odborníkov, ktorí pôsobia v edukačnej praxi dospelých.

Podnety na flexibilný systém celoživotného vzdelávania, ktorého integrálnou súčasťou je ďalšie vzdelávanie, sú deklarované takmer vo všetkých dokumentoch Európskej únie týkajúcej sa vzdelávania. Predstavujú všeobecné princípy, z ktorých je možné vychádzať na nadnárodnej úrovni. Avšak rozširovanie výchovy a vzdelávania dospelých buď vo vnútri kultúr alebo medzi nimi je extrémne komplexný proces, na ktorý sa niekedy pozeráme príliš zjednodušene. Je to sčasti zavinené nerozlišovaním medzi obsahom a procesom vzdelávania dospelých, sčasti nedostatočným uvedomením, že proces vzdelávania začína už analýzou vzdelávacích potrieb.

Prostredníctvom otvorenej metódy koordinácie sa členské štáty zameriavajú na:

- **realizáciu celoživotného vzdelávania a mobility** vykonávaním stratégií v oblasti celoživotného vzdelávania, vypracúvaním kvalifikačných rámcov a opatrení na umožnenie pružnejších spôsobov vzdelávania a podporovaním vzdelávacej mobility všetkých vzdelávajúcich sa osôb, učiteľov a školiteľov v celej Európe,
- **zlepšovanie kvality a efektívnosti vzdelávania a odbornej prípravy** tak, že sa všetkým vzdelávajúcim sa osobám umožní nadobudnúť základné zručnosti a kompetencie, ktoré potrebujú k získaniu zamestnania, zabezpečením vysokokvalitného vyučovania a prípravy učiteľov na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy a zvyšovaním príťažlivosti a efektívnosti všetkých úrovní vzdelávania a odbornej prípravy,
- **presadzovanie rovnosti, sociálnej súdržnosti a aktívneho občianstva** odstránením znevýhodnenia v oblasti vzdelávania prostredníctvom vysokokvalitného vzdelávania v ranom veku, cielenejšej podpory a začleňujúceho vzdelávania ,
- **posilňovanie tvorivosti a inovácií na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy** podporovaním získavania prierezových kľúčových kompetencií a zakladaním partnerstiev s okolitým svetom, najmä s podnikmi, s cieľom zaistiť, aby inštitúcie vzdelávania a odbornej prípravy boli otvorenejšie a relevantnejšie v súvislosti s potrebami trhu práce a celej spoločnosti. (Program celoživotného vzdelávania,2011-2013)

Zámery ďalšieho profesijného vzdelávania sú však ovplyvňované nielen širším spoločenským prostredím, ale aj potrebami organizácie a potrebami jednotlivca. Peter Novotný hovorí o dvoch transformáciách profesijného vzdelávania po roku 1989 v Českej republike, ale toto členenie je možné použiť aj na vývoj v Slovenskej republike. Prvú transformáciu charakterizuje ako ekonomickú, kedy zmena politického a ekonomického systému po roku 1989 otriasla celým systémom vzdelávania dospelých a úplne ho zmenila. Druhá transformácia, ako konštatuje, má zrejme charakter andragogický a jej zjavnými znakmi sú v prvom rade zmena diskurzu učenia sa a vzdelávania dospelých v profesijnom a pracovnom kontexte, ďalej premena kultúry organizácie práce a napokon presadzovanie nových riešení existujúcich sociálnych a ekonomických problémov vzdelávania dospelých a rozvoja ľudských zdrojov. (Novotný, 2009, s. 114).

V procese ďalšieho profesijného vzdelávania v súčasnosti možno badať naozaj viaceré výrazné zmeny, ktoré majú andragogický čiže edukačný charakter. Mení sa prax a menia sa aj teoretické interpretácie procesov vzdelávania v organizáciách. Nové javy, ktoré so sebou prináša silnejúci vplyv europeizácie a nevyhnutnosť zamerania profesijného života na prípravu profesijnej mobility, súvisia najmä s kompatibilitou kvalifikácií a uznávaním neformálneho vzdelávania. V tomto zmysle sa aj v oblasti analýzy vzdelávacích potrieb začína prejavovať tendencia orientovať sa na spájanie potrieb súvisiacich so súčasným stavom a jeho nedostatkami čiže retroaktívnych potrieb, s proaktívnymi potrebami orientovanými na budúcnosť. Presadzuje sa kompetenčný model vzdelávania nielen v počiatočnom , ale aj v ďalšom profesijnom vzdelávaní.

Z kompetencií, ktoré sme vnímali ako prostriedok sa naraz stal cieľ. Miesto psychologických, andragogických a sociologických otázok máme otázky manažérsko-technické.

V týchto súvisostiach je treba spomenúť neoliberalistické tendencie vo vývoji vzťahu štátu ku vzdelávaniu a ich vplyv na vzdelávanie dospelých. (Podrobnejšie sa problematikou neoliberalizmu vo vzdelávaní zaoberali Pupala, Kaščák ,Sociologický časopis 2010/46).

Stanislav Štech (2007) formuluje základné postuláty liberalizmu vo vzťahu k vzdelávaniu nasledovne:

- vzdelávanie je tovar, jeho hodnotu určí spravodlivo a objektívne jedine trh
- spoločnosť je spoločnosť individuí, ktoré amjú nárok an uspokojenie jedinečných záujmov , potrieb – znamená to individualizáciu a teda aj
- deregulácíu, ktorú označuje ako tretí kľúčový postulát.

Konštatuje, že jedným z dôsledkov takto deklarovaných postulátov je potom utilitaristická koncepcia vzdelávania.

V oblasti vzdelávania dospelých to znamená, že na jeho ďalší vývoj majú vplyv najmä predstavy podnikateľov, ktorí ovplyvňujú trh práce. Základným meradlom efektívnosti

ďalšieho vzdelávania sa stáva "uplatnenie na trhu práce". V tejto súvislosti sa cieľovými kategóriami stávajú – kompetencie (komunikatívnosť, kooperatívnosť, tvorivosť, flexibilta), ktoré by mali byť len prostriedkami a odvíjať by sa mali od solídneho základu všeobecného vzdelania. Od toho upúšťame. Načo by nám bolo na trhu práce?. Mnohým kultúrnym oblastiam , ktoré sú ťažko uplatniteľné na trhu práce a neprinášajú okamžitý zisk podnikateľom, tak postupne hrozí zánik.

Analýza vzdelávacích potrieb a orientácia na kompetencie

V poslednom období sa v oblasti vzdelávania dospelých presadzuje koncept „orientácie na kompetencie" resp. „komptenčného modelu" vo vzdelávaní. L. Chisholmová (2009) konštatuje, že táto orientácia naráža u nemalej skupiny predstaviteľov všeobecnej vedy o výchove na nedôveru. Znepokojujúce sa ukazuje stieranie hraníc medzi „stávať sa niekým" (myslieť) a „byť" (konať). Uznanie kompetencie sa totiž zakladá na viditeľnom situačne adekvátnom správaní a na výsledku konania a jednostranná orientácia na kompetencie môže spôsobiť odklon od vedomostného základu potenciálu odborného rozvoja človeka. K.P. Liesmann (2008) vo svojej publikácii Teorie nevzdělanosti(Omyly společnosti vědění) konštatuje, že „odklon od myšlienky vzdelania sa ukazuje najzreteľnejšie tam, kde to možno najmenej predpokladáme – v samotných centrách vzdelávania. Pregnantným indikátorom toho je od istej doby realizovaný presun takzvaných cieľov vzdelávania na schopnosti a kompetencie (skills). Tí čo vyhlasujú schopnosť tímovej práce, flexibilitu a ochotu komunikovať za ciele vzdelávania, vedia, o čom hovoria – hovoria o suspendovaní akejkoľvek individuality, ktorá bola kedysi adresátom aj aktérom vzdelania. Bez ohľadu na pikantný predpoklad, že kompetenciu akou je napr. tímová schopnosť možno získať ako vlastnosť bez kontextu, vyškoliť sa v nej a praktizovať ju – človek môže byť očividne „ tímovo schopný" ako pri absencii tímu, tak v každom tíme-, je nápadné, že dnes prevažujúce metafory vzdelanostnej politiky demonštratívne spochybňujú práve tie ciele, ktoré kedysi motivovali klasický diskurz o vzdelaní – autonómiu subjektu, suverenitu indivídua, svojprávnosť jednotlivca. Hlavne nemyslieť vlastnou hlavou – ako by práve to bol tajný program dnešného vzdelávania." (Liesmann, 2008). Možno sú to príliš kritické slová, ale nútia nás zamyslieť sa nad smerovaním vzdelávania dospelých, nad vyváženosťou tzv. vedomostného a kompetenčného vzdelávania, nad vzťahmi všeobecného a odborného vzdelávania, a v tomto kontexte aj nad problémom analýzy vzdelávacích potrieb dospelých.

Taktiež v súvislosti s flexibilno analytickým prístupom k potrebám vzdelávania je nevyhnutné sa zamyslieť nad procesom uznávania neformálneho vzdelávania. Táto potreba uznávania neformálneho vzdelávania sa výrazne pociťuje v praxi. Reagujú už na ňu, najmä pod tlakom Európskej únie, aj štátne orgány. Existujú prvé pokusy o legislatívny rámec a tvoria sa ďalšie možnosti. Tento problém sa vyskytol najmä v súvislosti s potrebou lepšej uplatniteľnosti uchádzačov o zamestnanie na trhu práce a jeho riešenia tým, že sa im umožní uznanie čiastočnej alebo úplnej kvalifikácie. Ide

teda o profesionalizáciu občanov. Tú je však možné dosiahnuť v zásade dvomi cestami. Otvorením systému stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania väčšiemu počtu uchádzačov a kurikulárnou reformou týchto dvoch stupňov školského vzdelávania, alebo spomínaným procesom uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania. Obe cesty ponúkajú neskutočné možnosti, ale obe cesty majú svoje úskalia. Prvá – prílišný konzervativizmus a rigiditu (sú tam aj ekonomické problémy), druhá – prílišnú „ voľnosť" vzdelávacích inštitúcií, na ktorú si v posledných rokoch zvykli. Rozhodujúci trh práce a trh vzdelávania, menej už kvalita. Pružnosť a sloboda sú veľmi dôležité, ale nemali by ísť na úkor kvality, a preto je potrebná určitá regulácia. Najmä ak má ísť o uznávanie výsledkov.

Uznávanie neformálne získaných kompetencií môže mať významný dopad na prax, najmä na jej kvalitu, preto by sme si pozorne mali všetci všímať akou cestou sa uberá a diskutovať. Teória však, podľa môjho názoru v tejto oblasti zaostáva. Zaostáva najmä čo sa týka zreteľného rozpracovania inštitucionálnej, procesuálnej a personálnej stránky riešenia tohto problému. Pritom by bolo veľmi žiaduce , aby pri kolísavom vývoji riešenia tohto problému, mnohokrát výrazne ovplyvnenom politickými zmenami ,existovalo niečo stabilnejšie a stálejšie. Teda – teoretické východiská. Po roku 1990, keď sme prechádzali výraznými spoločenskými zmenami, došlo k zmenám aj v oblasti vzdelávania dospelých. Osobitne v jeho inštitucionálnej základni, menej už v procesuálnej a personálnej oblasti. V procesuálnej oblasti čaká na rozpracovanie najmä kriteriálna úroveň kvality ďalšieho vzdelávania a v personálnej zasa problematika profesionalizácie andragogického pôsobenia. V príspevkoch od zahraničných účastníkov konferencií nachádzame veľa podnetov, ktoré však treba citlivo rozpracovať na národnej úrovni.

Skúmanie analýzy vzdelávacích potrieb

Problematika analýzy vzdelávacích potrieb dospelých sa v teoretickej rovine objavila v súvislosti s riešením procesu systémového prístupu k vzdelávaniu dospelých, najmä v prostredí organizácií. Širšie je rozpracovaná v literatúre týkajúcej sa rozvoja ľudských zdrojov vo všeobecnosti, menej už v andragogickej literatúre. To bo jeden z dôvodov prečo sme sa na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici orientovali v základnom výskume na túto problematiku. Získali sme v rámci Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva finančnú podporu na projekt „Teoretický a metodologický rámec analýzy vzdelávacích potrieb dospelých". Cieľom a podstatou projektu bolo systematizovať teoretické poznatky o analýze vzdelávacích potrieb a na tom základe dospieť k andragogickým teoretickým východiskám identifikovania potrieb vzdelávania učiaceho sa jednotlivca, skupiny, spoločnosti .Výsledkom je ucelená koncepecia teoretikých východísk analýzy vzdelávacích potrieb v rámci andragogiky. Táto je uplatnená aj v jej aplikovaných disciplínach -profesijnej,sociálnej a kultúrno-osvetovej andragogiky v kontexte s novými teoretickými interpretáciami procesov vzdelávania dospelých. Za prínos považujeme aj aplikáciu teoretických pozantkov pri

explikácii európskych dokumentov v oblasti vzdelávania dospelých. Celkový teoretický a metodologický rámec dotvárajú výsledky skúmania vybraných cieľových skupín. V procese skúmania sa potvrdila potreba diferencovaného prístupu a overili sa rozličné metodologické postupy - kvantitatívne i kvalitatívne. Originálnym výstupom je monotematická a ucelená monografia(Prusáková a kol.,2010)a dva zborníky vedeckých štúdií.

Využiteľnosť v praxi

a) V teoretickej rovine je reálna využiteľnosť utvorených všeobecných andragogických teoretických a metodologických východísk v rámci aplikovaných andragogických disciplín –profesijnej, kultúrno-osvetovej a sociálnej andragogiky. Výsledky výskumu analýzy vybraných cieľových skupín tak ako sú formulované, sú predpokladom zrozumiteľnosti nielen procesov, ale i metodických postupov čo pozitívne ovplyvní kvalitu andragogickej praxe, a tak zmierni a možno aj odstráni niektoré bariéry medzi odborníkmi a cieľovými skupinami andragogického pôsobenia.

b) V edukačnej rovine najmä pri tvorbe kurikula študijného odboru andragogika, ale aj príbuzných odborov, v zmysle inovácie obsahu vzdelávania v súvislosti s aktuálnymi potrebami špecialistov v oblasti edukácie dospelých. Najmä pri tvorbe flexibilných obsahových konceptov v súlade s novými teoretickými interpretáciami procesov vzdelávania dospelých.

c) V rovine andragogickej praxe je významná využiteľnosť získaných výsledkov pri analýze vzdelávacích potrieb cieľových skupín, ako pri tvorbe stratégie, tak aj pri výbere metód.

Vychádzali sme zo skutočnosti, že v andragogickej praxi jestvujú zväčša diferencované pohľady na proces a metodiku analýzy vzdelávacích potrieb. Iste je to tak správne, pretože aj cieľové skupiny vo vzdelávaní sú rôznorodé a majú špecifické potreby. Zároveň však je potrebný aj integrovaný prístup, všeobecné andragogické myslenie a formulovanie andragogických súvislostí a východísk. Viacrozmerné chápanie javov umožňuje generalizáciu a špecifikáciu problému. V tomto kontexte je spomínaná publikácia členená na dve časti. Prvá je zameraná na teoretické východiská analýzy vzdelávacích potrieb dospelých vo všeobecnej rovine a v rovine subsystémov andragogiky. V tejto časti autori venujú pozornosť najmä vymedzeniu základných pojmov a základných determinantov analýzy vzdelávacích potrieb. Vymedzujú zásady, zdroje vzdelávacích potrieb a metódy analýzy vzdelávacích potrieb dospelých,

V druhej časti sa autori orientujú na riešenie analýzy vzdelávacích potrieb vybraných cieľových skupín, na ktoré sú prevažne orientované aj vedecké štúdie v dvoch nasledujúcich zborníkoch. (napr. manažéri, lektori, pracovníci v resocializačných zariadeniach, kultúrno-osvetoví pracovníci, bezdomovci, rodičia, a pod.). Okrem riešiteľov výskumnej úlohy do tejto časti publikácie prispeli aj ďalší andragógovia, ktorí sa zaoberajú skúmanou problematikou a doktorandi študijného programu Andragogika.

Na monografiu nadväzujú dva zborníky vedeckých štúdií zameraných špecificky na profesijnú andragogiku (ed. Prusáková, 2010)a sociálnu a kultúrnu andragogiku. (Eds. Krystoň, Šatánek,2010).

Cieľové skupiny

Pri skúmaní teoretických koncepcií analýzy vzdelávacích potrieb je možné pozorovať rozmanitosť ovplyvnenú najmä cieľovými skupinami a ich motiváciou k vzdelávaniu

Charakteristika cieľovej skupiny vo vzdelávaní je zameraná na úroveň, možnosti a potreby vzdelávania skupiny ľudí, ktorých spájajú rovnaké pracovné činnosti, alebo ich úroveň v organizácii, sociálne postavenie alebo rovnaké záujmy. Cieľová skupina sa vo vzdelávaní dospelých utvára na základe rovnakých vzdelávacích potrieb. Ak je to nevyhnutné popis cieľovej skupiny obsahuje aj stanovenie vstupných predpokladov pre vzdelávacie podujatie. Motivácia stať sa členom cieľovej skupiny poukazuje najmä na sociálne ciele, ktoré znamenajú úsilie nájsť cestu, ktorá bude prostredníctvom vzdelávania úspešnejšia. Motivácia k vzdelávaniu súvisí zväčša so vzdelávacími potrebami. Ak chceme hlbšie skúmať analýzu vzdelávacích potrieb je nutné ponoriť sa do viacerých vrstiev jej skúmania. Prvou je zisťovanie možnej motivácie a rozlíšenie potreby riešiť konkrétnu situáciu od potreby vzdelávať sa.

Potreba riešiť konkrétnu situáciu – nie som vedomostne pripravený – neviem ako riešiť- neviem sa so situáciou vyrovnať, pretože nemám dostatok vedomostí a zručností

Potreba vzdelávať sa – potreba vzdelávať sa , aby som sa vyrovnal s meniacimi sa podmienkami v profesijnom, sociálnom a kultúrnom živote.

To znamená :

- vzdelávanie ako proces uspokojovania potrieb jednotlivca,
- vzdelávanie ako potreba sama o sebe.

V tomto kontexte možno hovoriť aj o smerovaní koncepcie analýzy vzdelávacích potrieb teda o tom čo bude pri orientácii skúmania prioritné:

1. Nedostatok alebo možnosti rozvoja *(deficit alebo potenciál)* ?
2. Trh vzdelávania alebo systém vzdelávania založený na analýze vzdelávacích potrieb?“

Motívy jednotlivých cieľových skupín sa líšia a ich účasť na vzdelávaní ovplyvňuje celý rad vonkajších faktorov – spoločenské výzvy, okolie, životná situácia, predchádzajúce vzdelanie, osobnostná charakteristika apod.

O aké motívy vo vzťahu k cieľovým skupinám zvyčajne ide:

- Osoby s individuálnou motiváciou vyhľadávajú neformálne vzdelávanie pre svoj osobnostný rast.
- Osoby so sociálnou motiváciou v užšom slova zmysle – tí, ktorí sa snažia zlepšiť sa vo svojej súčasnej pozícii rodiča, partnera, v určitom spoločenstve.

- Osoby so sociálnou motiváciou v širšom slova zmysle snaha lepšie sa uplatniť napríklad v úlohe občana, voliča, spotrebiteľa, dôchodcu a pod.
- Osoby s ekonomickou motiváciou – nájsť si lepšiu prácu, zotrvať pri súčasnej práci, inovovať si vzdelanie a pod.
- Osoby so vzdelávacou motiváciou – tí, ktorí sa takto chcú pripraviť pre ďalšie formy vzdelávania.

Možno spomenúť ešte dva špecifické motívy:

- osoby, ktoré prichádzajú najmä kvôli sociálnemu kontaktu,
- osoby, od ktorých sa takéto vzdelávanie vyžaduje (De Winter, 2004, s. 164)

Vo všetkých oblastiach andragogického poľa skúmania resp. andragogickej praxe je nevyhnutné opierať sa o skutočnosť, že cieľové skupiny nie sú statické, ale sa dynamicky menia. Z týchto dôvodov je treba skúmať nielen súčasné, už identifikované cieľové skupiny, ale sa zameriavať aj na nové cieľové skupiny, ktoré doteraz ostali nepovšimnuté, ale ich potreby sú evidentné. V tejto súvislosti je nevyhnutné upozorniť na potrebu rozlíšenia hĺbky resp. komplexnosti analýzy vzdelávacích potrieb. Pri realtívne stabilnom mieste analýzy vzdelávacích potrieb v systéme vzdelávania je nevyhnutné rešpektovať potrebu flexibilného prístupu vo vzťahu k cieľovým skupinám, k spoločenským zmenám a rozvojovým individuálnym potrebám.

Literatúra:

DE WINTER, K. :„Otázka výberov“. Referenčný rámec a nástroje pre stratégiu cieľových skupín v základnom vzdelávaní v Belgicku. In.: Machalová,M., Prusáková,V. (eds.): Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých. Bratislava Gerlach Print 2004.ISBN 80-89142-04-4.

CHISHOLMOVÁ, L.: Prostupnost vzdělávání a orientace na kompetence: nové přesahy všeobecného a odborného vzdělávání. In: Novotný,P.(ed): Pracoviště jako prostor k učení. Brno: Masarykova univerzita 2009. ISBN 978-80-210-4918-5.

KRYSTOŃ, M., ŠATÁNEK, J.(eds.): Analýza vzdelávacích potrieb vybraných cieľových skupín. *Kultúrno-osvetová a sociálna andragogika.* Banská Bystrica: UMB, 2010. ISBN 978-80-557-0118-9.

LIESSMANN, K. P. 2008. Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění. Praha, Academia 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.

NOVOTNÝ, P.: Učení pro pracoviště.Brno: Masarykova univerzita,2009. ISBN 978-80-210-5116-4

PRUSÁKOVÁ, V. (ed.): Analýza vzdelávacích potrieb vybraných cieľových skupín.Profesijná andragogika. Banská Bystrica:UMB,2010.ISBN 978-80-557-0119-6.

PRUSÁKOVÁ, V. a kol.: Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská.Banská Bystrica: UMB, 2010. ISBN 978-80-557-0086-1

PROGRAM celoživotného vzdelávania.Všeobecná výzva na predkladanie návrhov na roky 2011 – 2013. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call12/prior_sk.pdf

PUPALA, B., KAŠČÁK, O.: Neoliberálna guvernmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2010, Vol. 46, No. 5: 771–799

ŠTECH, S.: Profesionalita učitele v neo-liberální době.“ Pedagogika 57 (4): 326–337.

Informační a čtenářská gramotnost
Information and reading literacy

Věra Radváková[79]

Abstrakt

Současný svět stojí na moderních technologiích, které umožňují vytvářet a šířit informace v téměř neomezeném množství. Nestačí relevantní informace pouze získat, nutnou podmínku úspěchu představuje především porozumění danému textu. K osvojení informační hodnoty patří i schopnost text správně interpretovat. Získat informace je dnes jednoduché po technické stránce, o to větší jsou nároky na schopnost informaci správně ověřit, použít a zapojit do souvislostí. Příspěvek se věnuje problematice informační gramotnosti u vysokoškolských studentů a jejich schopnosti samostatné práce při hledání i vyhodnocování informací. S informační gramotností velmi úzce souvisí otázka čtenářské gramotnosti, tedy problematika interpretace odborných textů – analýza, porozumění, kontext dobový a vědecký, který je potřebný k následnému vlastnímu výkladu.

Široká dostupnost informací, způsoby jejich vyhledávání, nové technologie mají dopad na myšlení a chování vysokoškolských studentů. Přináší celou řadu otázek týkajících se informační etiky. S oblastí informační etiky se na vysoké škole setkáváme neustále, byť si toho často nejsme vědomi. V akademickém prostředí vyrůstají nejen uživatelé informací, ale také jejich tvůrci (autoři) a vydavatelé (editoři). Proto právě zde musíme na tyto vzájemné souvislosti upozorňovat nejčastěji.

Klíčová slova

Čtenářská gramotnost, interpretace textů, informační gramotnost, informační etika

Abstract

Today´s world is based on modern technologies which allow us to formulate and disseminate info in unlimited quantities. While working with info, it is necessary to realize that the positive impact depends not only on the contents, but also on the academic activities. The necessary conditions for adopting info from recognized academic sources is not only its acquisition but especially its relevance and correct interpretation. The eascer it is to acquire info technically nowadays, the more important it is to be able to verify, use and incorporate this info into context. This paper deals with the problemof info literacy of university students and their abilities in searching and

[79] PhDr. Radváková Věra, e-mail: RadvakovaVera@seznam.cz, Vysoká škola ekonomická v Praze, Vysoká škola ekonomická v Praze, nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

assessing info on their own. Info literacy is closely related to reading literacy and there are the problems of interpreration of scholarly texts – an effective analysis, understanding, contemporary and academic context. The accessibility of such wide ranging information, new ways of searching and new technologies affect the thinking and behaviour of university students and bring up a lot of questions regarding information ethics. Weencounter the problem of information ethics in universities incessantly as there are not only information users but also information authors and editors in an academic environment. That is why it is necessary to highlight the mentioned above links.

Key words

Reading literacy, text interpretation, information literacy, information ethics

Při práci s informacemi je třeba si uvědomit, že kladný výsledek souvisí nejen s obsahem, ale také se zdánlivě formální složkou odborných aktivit. Nestačí důležitou informaci pouze získat, ale především porozumět danému textu a vidět novou informaci v různých souvislostech. Souvislosti v daném oboru i dobový kontext patří k celkovému vyznění textu a nelze je podceňovat. Rozumět informacím a ovládat informační a komunikační technologie se stává základem téměř všech činností. Budeme-li parafrázovat Alberta Einsteina, „kontrakce času a dilatace informací" vede k nezastupitelné práci se všemi složkami informatiky. Důležité změny, kterými prošly informační a komunikační technologie, přinesly zásadní změnu ve zpracovávání informací. Dnešní svět stojí na moderních technologiích, které umožňují vytvářet a šířit informace v téměř neomezeném množství. Můžeme hovořit o demokratizaci techniky a anarchii zpracování obsahu informací. Vidíme dva póly informace – přesnost a neurčitost. Informační gramotnost a čtenářská gramotnost by se měly navzájem doplňovat. Získat informace je dnes po technické stránce jednoduché, o to větší by měly být nároky na schopnost informaci správně ověřit, pochopit, použít a zapojit do nutných souvislostí.

Zkoumaná problematika

Informační a čtenářskou gramotnost lze zkoumat z několika aspektů. V příspěvku se tomuto tématu věnujeme zejména z hlediska odborných prací vysokoškolských studentů, jejich schopnosti samostatné práce při hledání informací a především při jejich vyhodnocování. Široká dostupnost informací, nové způsoby jejich vyhledávání, nové technologie mají dopad na myšlení i na způsob vypracovávání odborných prací. Jedná se hlavně o práce bakalářské a diplomové. Při obhajobách těchto prací a při jejich důkladné analýze zjišťujeme, že posluchači vysokých škol, které nejsou primárně humanitně zaměřené, se stále více soustředí jen na vyhledávání konkrétní informace v co nejjednodušší podobě. Jako základní zdroj využívají internetový vyhledávač, s jehož pomocí informaci i konfrontují a ověřují. Nezabývají se často jejím historickým vývojem ani dalšími

informacemi, které s ní mohou mít těsnou souvislost. Setkáváme se dokonce se situacemi, kdy si studenti řádně nezjistí původ zdroje, který citují. Můžeme usuzovat, že stále více dochází k určitému podceňování odborné literatury a primárních zdrojů. Před vypracováním literárních rešerší bývá upřednostňována praktická či výzkumná část, která není podložena řádnou teorií. Často chybí analýza již získaných zkušeností v dané problematice a návaznost na práce, které k danému tématu napsali zkušení odborníci. Z toho i vyplývá, že posluchač vysoké školy se snaží zdůvodnit, co je přínosem jeho diplomové práce, ale ve skutečnosti se často o žádný přínos nejedná, protože vše již bylo někdy řečeno.

K získání konkrétní informační hodnoty je nutné text správně interpretovat. S informační gramotností tedy velmi úzce souvisí i aktuální otázka čtenářské gramotnosti. Jedná se o schopnost posluchačů českých vysokých škol interpretovat odborný text. O schopnost provést důkladnou analýzu, vyhledat kontext dobový i vědecký, který je potřebný nejen ke správnému porozumění, ale především k následnému vlastnímu výkladu. Informační i čtenářská gramotnost jsou součástí tzv. funkční gramotnosti. Nutno podotknout, že to, co platí z hlediska funkční gramotnosti pro člověka jako jednotlivce, lze pozorovat i jako celospolečenský jev. Prvotní otázka „Umíte číst, psát a počítat?“ již v současném světě nepředstavuje adekvátní nástroj, jak zjistit gramotnost člověka. Odborníci se shodují, že gramotnost spočívá nejen v základní znalosti čtení, psaní, počítání, ale především ve schopnosti těchto znalostí kontextuálně využívat. (Rabušicová, 2009) Gramotnost tak znamená schopnost orientovat se ve světě informací aschopnost těchto informací dále využívat.

Informační gramotnost

Výklady tohoto pojmu prošly dlouhým vývojem a je možné spatřovat proměny jeho významu. Termín informační gramotnost poprvé použil prezident Information Indrustry Association, Paul Zukowski, již v roce 1974. Podle něj informačně gramotní lidé jsou ti, kteří jsou schopni používat informační zdroje při práci, kteří při řešení problémů využívají širokou škálu technik a nástrojů. Potřeba zpřesnit definici informační gramotnosti nastala na přelomu století, ve chvíli prudkého rozvoje informačních technologií. (Hassan, 2008) Často používaná definice je z roku 1989, byla formulována ve zprávě Komise pro informační gramotnost: „Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak jsou znalosti pořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Jsou to lidé připravení pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu." (Dombrovská, 2006, s. 62) Informační gramotností je tedy míněna schopnost uvědomit si a formulovat své informační potřeby, orientovat se v informačních zdrojích, vyhledat informace prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (dále ICT), tyto informace vyhodnotit a využít při řešení konkrétní životní situace či odborného úkolu.

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

Porozumění textu jako základ čtenářské gramotnosti

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

Na otázku, co je to interpretace, není možné odpovědět jednoznačně. V Encyklopedii Diderot odborníci z předních vědeckých a pedagogických pracovišť definují interpretaci jako „zprostředkování, termín běžně chápaný jako výklad, objasnění, tlumočení smyslu nějakého textu, výroku apod. A jeho zprostředkování někomu, komu by jinak nebyl přístupný. Prostředník (interpret) přitom vychází z předchozích znalostí (písma, jazyka, dobových souvislostí, situace), ze studia kontextu (okolí, doby) a z tzv. předporozumění, tj. svého výchozího mínění o vykládaném jevu. To se v průběhu stále koriguje a upřesňuje, takže umožňuje další postup." (Kolektiv AV, 1998, s. 281)

V českém vědeckém kontextu se s ucelenou interpretační praxí setkáváme zřídka, s ucelenou teorií interpretace vůbec ne. Výzvy k nutnosti textové interpretace (adresované především školní praxi) většinou oblast interpretačních postupů, přístupů a možností vnímají jako cosi subjektivního, co nelze obecněji vymezit a stanovit. Interpretace se tak stává - ve vysokoškolském pojetí – jakýmsi čistě praktickým cvičením, obtížně vymezitelným jak z hlediska náplně, tak i z hlediska hodnocení. Interpretace textu se uskutečňuje především podle toho, kdo je interpretem textu. V nejširším pojetí můžeme k interpretům zařadit i autora odborného textu a samozřejmě čtenáře daného textu. Bereme-li v úvahu interpreta jako prostředníka, jedná se především o vědce, překladatele či v našem případě vysokoškolského učitele. Každý z nich je schopný interpretovat konkrétní text svým specifickým způsobem, podle charakteru komunikace. (Srov. např. ECO, U. *Meze interpretace,* 2004 a KHOL, J. *Interpretace. Nástin teorie a praxe interpretování,* 1999 a RUŽIČKA, M. *Informace*

a dobro, 2003) Z uvedeného vyplývá, že neexistuje jednotná interpretace, ale existují jednotlivé specifické případy interpretace odborného textu podle typu recepce.

Chápeme-li interpretaci coby analýzu a syntézu zároveň, je potřeba transformovat rozebraný text do způsobu myšlení studentů, aby byli schopni vlastního výkladu. To s sebou nese nutnost umět zpracovávat a tvořivě využívat informace, postihnout význam a smysl textu, logické souvislosti. Tedy rozvíjet schopnosti oborově předmětové, ale zároveň schopnosti komunikativní a didaktické. V odborném textu má bezesporu vedoucí úlohu poznávací funkce – orientace na kontext – tzv. referenční, denotativní funkce. Neexistuje zde napětí mezi sdělením a formou. Odborný text zcela vylučuje expresivní funkci. Kontakt mezi formou a obsahem je přímý, jde o přímá pojmenování s častým využitím termínů a cizích slov. Odborný text navazuje či odkazuje na výzkum v daném oboru. I způsob přístupu k textu se tedy odvíjí od charakteru textu. (Červenka, 1996)

K interpretaci textu je nezbytný přísný systémový metodický postup. Elementární metodické postupy interpretace, jejichž aplikací lze postupně dospět k porozumění sdělení, jsou určeny obecně metodologickými principy. Většinou úzce korespondují s těmi, jež mají ve vědě širší platnost. Interpretace zahrnuje, jak už bylo napsáno, porozumění textu spolu s pochopením jeho smyslu. Sleduje kontext z hlediska historického – v jakých společensko-politických souvislostech odborná studie vznikla, jaké dobové aspekty odráží a jaký vliv mají biografické údaje o autorovi. Budeme tedy interpretovat text v rámci souvislostí společenských, ekonomických, politických, etických i filozofických. Dalším kontextem, kterému musíme při interpretaci článku, stati či monografie věnovat náležitou pozornost, je kontext odborný, popř. širší kontext vědecký. Vždyť i společenskou významnost díla můžeme výrazněji rozpoznat právě v konfrontaci s jinými díly, vzniklými v téže době, s jinými díly téhož oboru. Jde o synchronní aspekt interpretace. Stejně závažný je však i přístup diachronní. Je to otázka kontinuity či diskontinuity vědeckého vývoje.

Interpretace textu z hlediska teorie komunikace a teorie překladu

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

kontext

sdělení

mluvčí……..adresát

kontakt

kód

Zdroj: Jakobson, R., (2006)

Obr. 1: Komunikační teorie

Mluvčí (Addresser) posílá sdělení (Message) adresátovi (Addressee). Aby mělo působnost, vyžaduje sdělení nějaký kontext (Kontext, popř. Referent v jiném, poněkud mnohoznačném názvosloví), k němuž poukazuje, vnímatelný adresátem a buď verbální, nebo přístupný verbalizaci. Dále vyžaduje kód (Code), plně nebo přinejmenším částečně společný mluvčímu a adresátovi (nebo jinými slovy, kódovateli a dekódovateli sdělení), a konečně kontakt (Contact), fyzikální kanál a psychické spojení mezi mluvčím a adresátem, umožňující oběma zahájit komunikaci a setrvat v ní. (Jakobson, 2006)

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

Schéma 1:

autor ..... text ..... adresát (student)

Schéma 2:

autor.....cizojazyčný text..... překladatel.....text.....adresát

výběr / formulace čtení / překlad čtení / interpretace

Zdroj: autorka

Obr. 1: Komunikační model

Z prvního schématu je jasné, že autor prostřednictvím textu působí přímo na čtenáře, v našem případě odborný text působí na studenta. Ve druhém schématu, které jsme převzali z teorie překladu Jiřího Levého, už toto působení není bezprostředně prostřednictvím textu, ale přes prostředníka - překladatele. Překladatel je v prvé řadě také čtenář. Text se realizuje a působí teprve tehdy, je-li čten. Při vnímání funguje jako objektivní materiál, který je přetvářen smotným čtenářem. Tak vzniká čtenářská konkretizace a začíná proces interpretace.

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

- zlogičťování textu

- výklad nedořečeného
- formální vyjadřování syntaktických vztahů

Samozřejmou podmínkou interpretovy práce je promyšlený přístup k tematickým hodnotám textu, který interpretuje, a představa o tom, co chce posluchačům předloženým textem říci. (Popovič, 1994) Subjektivní chápání textu a historická podmíněnost je fakt, se kterým se musí počítat. V rámci moderní techniky se I komunikace často zužuje především na tok informací.

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

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

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

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

Závěr

Gramotnost v obecném slova smyslu je kulturní fenomén. Vyvíjí se a proměňuje spolu s kulturou a společností. Z jednoduché schopnosti podepsat se a přečíst text (což bylo znamením gramotnosti ještě v devatenáctém století) přes schopnost napsat souvislý text a textům rozumět (což mohlo dostačovat ještě v první polovině dvacátého století) až ke schopnosti aktivně pracovat s novými informačními a komunikačními technologiemi v každodenním osobním i pracovním životě. V posledních letech lze pozorovat, že zájem o téma gramotnosti a negramotnosti mimořádně narůstá. Světové organizace zabývající se výzkumem čtenářské a informační gramotnosti zdůrazňují především funkční povahu. Jde o nejrůznější postupy a dovednosti, které vedou k porozumění soudobému světu.

Čtenářská gramotnost se dokonce v tomto roce stala jednou z priorit České školní inspekce a Česká republika čelí aktuální výzvě zvýšit gramotnost své populace. Podle poslední studie PISA jsou totiž žáci českých škol hluboce podprůměrní právě ve výzkumech čtenářské gramotnosti. Téměř třetina patnáctiletých je čtenářsky negramotných. Umí sice psaný text přečíst, ale v podstatě nerozumí jeho významu. Další srovnání nemáme, neboť v oblasti informační gramotnosti tito žáci testováni nebyli.

Rozhodně se nejedná pouze o záležitost českých základních a středních škol. Problematika se začíná vážně dotýkat i vysokoškolské pedagogiky. Osvojit si čtenářskou a informační gramotnost na odpovídající úrovni může být jedním ze základních předpokladů životního úspěchu.

Škola hotelového servisu v Jekatěrinburgu (Rusko): technologie tvoření
School of hotel service in Yekaterinburg (Russia): Technology of creation

Liubov Ryashko[80]

Abstrakt

Příspěvek se zabývá tématem modernizace středoškolského a vysokoškolského odborného vzdělání ve sféře pohostinství v Rusku. To téma je velmi aktuální vzhledem k růstu potřeb podniků dané sféry po kvalifikovaných pracovnících. V článku se popisuje metodika řešení problému, která byla zpracovaná na bázi Uralské federální univerzity v jednom z největších průmyslových, kulturních a vzdělávacích center Ruska - v Jekatěrinburgu. Daný přístup k problému bere v úvahu zájmy odborníků této sféry ekonomiky, aktuální mezinárodní ekonomickou situaci a také mezinárodní zkušenost ve sféře vzdělání a praxe přípravy podobných specialistů restauračně-hotelového byznysu.

Klíčová slova

Vzdělání, modernizace, specialista, Jekatěrinburg, hotelnictví

Abstract

The paper deals with the current theme of modernization of secondary and higher vocational education due to the growth of the needs of the hospitality business in the sphere of skilled workers. The article describes a methodology for solving the problem, which was prepared on the basis of Ural Federal University in one of the biggest industrial, cultural and educational centres of Russia – in Yekaterinburg. The approach to the problem takes into account the interests of specialists of this sphere of the economy, the current international economic situation and international experience in the sphere of education and experience in training of similar specialists of restaurant-hotel business.

Key Words

Education, Modernization, Specialist, Ekaterinburg, Hotel

[80] Liubov Ryashko, PhD,e-mail: ryashko@vsh.cz, Vysoká škola hotelová, Svídnická 506, 181 00 Praha 8

V prvním desetiletí XXI. století se hlavní město Uralského regionu (Rusko) - Jekatěrinburg – aktivně rozvijí jako velké centrum byznys turismu. Podle statistických údajů městského úřadu 76% návštěvníků přijíždí do Jekatěrinburgu kvůli byznysu [1]. Významný růst turistického proudu v regionu během poslední doby určil kvalitativní a kvantativní změny infrastruktury města, hlavně v hotelovém sektoru. V průběhu desetiletí 2000 – 2010 zaznamenal hotelový trh v Jekatěrinburgu prudký rozvoj [2]. Staré hotely se modernizují, a také se objevují nové hotely. Vzhledem k daným okolnostem v roce 2006 byla zahájena realizace rozsáhlého projektu «Mezinárodní kongresové centrum» za účelem rozvinout Jekatěrinburg jako moderní kongresové centrum, kde úroveň služeb poskytovaných klientům bude odpovídat mezinárodním standardům kvality [3].

Prudký rozvoj hotelové sféry v Jekatěrinburgu dělá mnohem aktuálnějším problém přípravy a zvýšení kvalifikace personálu pro tento sektor ekonomiky. V těchto podmínkách se značný důraz klade na praktický komponent vzdělávacího procesu.

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je optimalizovat proces vzdělávání v oblasti restauračně-hotelového byznysu

Materiál a metody

V březnu roku 2009 katedra sociálně-kulturního servisu a turismu Uralské federální univerzity v Jekatěrinburgu získala grant Evropské unie podle programu TEMPUS (ESHA ETF JP 00276 2008) pro realizaci rozsáhlého vzdělávacího projektu (Международная, 2012).

Projekt trval celkem tři roky (2009-2012). Jeho hlavním cílem bylo vytvořit na území Ruska (Jekatěrinburg, Abakan), Moldavska (Kišiněv) a Kazachstánu (Kokšetau) čtyři vzdělávací střediska jediného formátu se společným názvem «Škola hotelového servisu» («Ecole hoteliere superieure»). Specifikem realizace daného projektu se stalo zapojení do jeho zdrojů - lidských a materiálních - různých státních a privátních struktur – škol (vysokých, středních odborných), firem ze sféry restauračně-hotelového podnikání, ministerstva školství a ministerstva turismu. Ze zástupců těchto struktur v každém ze čtyř měst bylo sestavené Konsorcium. Činnost všech konsorcií se řídila Mezinárodním výborem s účastí zástupců vysokých škol Francie, Portugalska, Řecka, Španělska a evropských odborníků.

Projekt se uskutečňoval postupně:

1. výroba jediné metodiky realizace projektu;
2. provedení analýzy kádrových potřeb hotelů a restaurací;

3. sestavení výukových programů a příprava vyučujících škol pro práci podle těchto programů;
4. experimentální spuštění čtyř škol hotelového servisu;
5. následující předávání metodického návodu k realizaci projektu osmi dalším vysokým školám.

Realizace projektu v Jekatěrinburgu se prováděla pod celkovou kontrolou Groupement d'Interet Public Formation et Insertion Professionnelles de l'Academie de Grenoble. Konsorcium v Jekatěrinburgu se skládalo ze zástupců státních struktur, kteří spravovali splnění projektu, a zástupců hlavních vzdělávacích institucí města, kteří byli odpovědní za sestavování nových výukových programů nebo obnovení stávajících programů (Концепция создания, 2012). Odborné restauračně-hotelového prostředí v Konsorciu Jekatěrinburgu představovala společnost «USTA-group», která v současnosti řídí největší lokální hotelovou síť ve městě (celkový počet hotelových pokojů dané síti je 500) (USTA-group, 2012). Společnost «USTA-group» poskytla pro realizaci nových výukových programů hotel «Jekatěrinburg - Centrální» fungující přímo v centru města a také své specialisty pro výuku odborných kompetencí.

V počáteční etapě realizace projektu vyučující katedry sociálně-kulturního servisu a turismu Uralské federální univerzity provedli analytický výzkum za účelem zjistit stav kádrových potřeb hotelového a restauračního sektoru v Jekatěrinburgu. Daný výzkum byl realizovaný ve druhé polovině roku 2009. Zaměstnanci Uralské federální univerzity zformulovali čtyři klíčové otázky a požádali 125 odborníků dané sféry, aby na ně odpověděli (Состояние, 2009):

- Jaké obory jsou dneska prioritní a vyžadují obnovení obsahu a základů vybudování výukových programů?
- Jaké dovednosti a kompetence charakterizují stanovené vámi jako prioritní obory?
- Jakou úroveň přípravy specialistů v těchto oborech mají v současnosti vysoké školy a střední odborné školy?
- Jaké názory máte na otázku přípravy personálu pro práci v těchto prioritních oborech? Máte-li návrhy pro zlepšení této přípravy? Jaké nové výukové programy je třeba vytvořit v dané sféře?

Pro sběr informací specialisté univerzity provedli řadu rozhovorů s kvalifikovanými odborníky regionální a místní správy a také se specialisty restauračně-hotelového podnikání (celkový počet rozhovorů – 25). Vedoucí hotelových struktur a manažeři střední úrovně odpověděli na stanovené otázky formou dotazníku (celkový počet dotazníků je 100).

Provedeným výzkumem specialisté určili osm klíčových povolání, ve kterých úroveň přípravy, podle názoru respondentů, nekoresponduje s potřebami moderního podniku sféry pohostinství (Дмитриева, А., 2012):

Manažer hotelu;

- Vedoucí služby příjmu a ubytování klientů;
- Vedoucí úseku prodeje a marketingu;
- Manažer restaurace;
- Číšník;
- Kuchař;
- Administrátor služby příjmu klientů;
- Specialista úseku prodeje.

Provedený průzkum dovolil také popsat nejžádanější základní kompetence a dovednosti v tomto oboru, jejichž rozvoj musí zajistit nové výukové programy.

Údaje získané v průběhu výzkumu se staly základem pro osm nových výukových programů středoškolského odborného vzdělání a vysokoškolského vzdělání.

Tab. 1: Obory středoškolského odborného vzdělání a vysokoškolského vzdělání

Obory	**Úroveň vzdělání**
Manažeři hotelových struktur: - specializace «hotel» - specializace «restaurace»	Vysokoškolské odborné vzdělání, magisterský program
1. Vedoucí služby příjmu a ubytování klientů 2. Vedoucí úseku prodeje a marketingu	Vysokoškolské odborné vzdělání, bakalářský program
1. Specialista úseku prodeje 2. Specialista hotelové služby 3. Specialista restaurační služby	Středoškolské odborné vzdělání

Zdroj: Состояние социально-экономических потребностей гостиничного и ресторанного сектора Екатеринбурга и Свердловской области 2009

Nové výukové programy pro vysoké školy byly představeny v souladu s doporučeními Boloňského procesu, ke kterému se Rusko připojilo v roce 2003. Výukové programy pro středoškolské odborné vzdělání korespondují se specifikací Evropského systému profesionálních norem.

Výsledky

V únoru roku 2012 v Jekatěrinburgu zahájila svůj provoz experimentální Škola hotelového servisu «СИГМа» (Студия Изучения Гостиничного Мастерства). Experimentu se účastní 192 studentů starších ročníků vysokých a středních odborných škol města (24 studentů v každém oboru). Výuka se provádí v hotelu «Jekatěrinburg – Centrální» formou přednášek a praktických cvičení. Studentům přednášejí vyučující, kteří absolvovali přípravný kurz podle nových výukových programů. Praktická cvičení probíhají v hotelu pod vedením vedoucích služeb hotelu.

Studium na této škole bude trvat tři roky, v průběhu kterých se studenti budou postupně učit dovednostem a kompetencím různých pracovních míst hotelu a restaurace. Úrovně si osvojují studenti po horizontále a pak po vertikále. Každý student musí «projít» každé pracovní místo první úrovně, pak přejít na druhou úroveň a po ní na třetí úroveň studia.

1. úroveň – číšník, pokojská, administrátor služby příjmu klientů, specialista úseku prodeje;

2. úroveň - vedoucí služby příjmu a ubytování klientů, vedoucí úseku prodeje a marketingu, manažer restaurace;

3. úroveň - manažer hotelu, manažer restaurace.

V současnosti studenti studují funkce první úrovně. Studium těch, kteří se učí manažerským dovednostem na vyšších úrovních se předpokládá řešit principem «doprovodu». Studenti budou «doprovázet» vedoucích služeb hotelu nebo restaurace a tím způsobem ovládat specifikum jejich práce.

Závěr

Ještě je příliš brzo hodnotit výsledky tohoto projektu. Nicméně samotný přístup k tvoření Školy hotelového servisu vyvolává významný zájem. V Rusku daná vzdělávací struktura znamená aplikaci evropských vzdělávacích norem v závislosti na národních zvláštnostech a specifiku rozvoje a potřeb konkretního regionu/města. Zapojení odborníků do projektu restauračně-hotelového byznysu a jejich aktivní účast při tvorbě nových výukových programů dovoluje zohlednit názory zaměstnavatelů, kteří jsou zaměření hlavně na rozvoj praktických kompetencí u svých budoucích zaměstnanců. Vzdělávací koncepce, která se realizuje na bázi učebního hotelu, dává unikátní možnost pojmout všechny hlavní vnitřní a vnější procesy fungování podniku pohostinství, což zvedá přípravu zaměstnanců dané sféry na novou úroveň kvality.

Literatura:

Состояние социально-экономических потребностей гостиничного и ресторанного сектора Екатеринбурга и Свердловской области 2009. [on-line]. [cit. 2012-05-12] http://www.tempus-esha.eu/cariboost_files/R226_esha_enquete_ekat_ru.pdf

Бугров, Д. Анализ потребностей рынка труда в индустрии гостеприимства как условие развития туристского потенциала региона. [online]. [cit. 2012-05-12] http://admtyumen.ru/files/articles.pdf

Екатеринбург – город международный. Центр деловых коммуникаций. [online]. [cit.2012-05-12] http://екатеринбург.рф/officially/strategy_plan/strat_text/razdel3/napravlenie_4/business/

Международная школа гостиничного бизнеса будет создана на базе УрГУ в Екатеринбурге. [on-line]. [cit. 2012-05-12] http://www.hotelnews.ru/11/80/9886/

Концепция создания Высшей школы отельного сервиса в 4-х регионах стран СНГ. [on-line]. [cit. 2012-05-12] http://esha.usu.ru/usu/opencms/index.html/

Webová stránka společnosti USTA-group. [on-line]. [cit. 2012-05-12] http://www.ustagroup.ru/

Состояние социально-экономических потребностей гостиничного и ресторанного сектора Екатеринбурга и Свердловской области 2009. [on-line]. [cit. 2012-05-12] http://www.tempus-esha.eu/cariboost_files/R226_esha_enquete_ekat_ru.pdf

Дмитриева, А. Инновационное образование: технологии создания Высшей школы отельного сервиса. [on-line].[cit. 2012-05-12] http://intour.aspu.ru/images/File/INTOUR/TOUR21/Article24.pdf

Koncept „staf development“ na ČVUT v Praze
The concept of staff development in the Czech Technical University in Prague

Monika Součková[81]

Abstrakt

Příspěvek se zabývá konceptem „staff development“. Přináší informace o přípravě návrhu takového konceptu pro ČVUT v Praze a také o přípravě pilotního projektu na Fakultě informačních technologií, která je ve fázi analýzy situace. Uvádí také první výstupy z této analýzy.

Klíčová slova

Staff development, technické vysoké školy, pedagogické vzdělávání akademických pracovníků, strategie výuky, vyučovací metody na vysoké škole

Abstract

The paper deals with the concept of staff development. It provides an update on the development of this concept for the Czech Technical University in Prague and progress with the development of a pilot project involving the Faculty of Information Technology has currently been undertaking a situation analysis. The paper also presents the first outcome from this analysis.

Key Words

Staff Development, Technical Universities, Further Education of Academic Staff, Teaching Strategy, University Teaching Methods

Pedagogické činnosti na vysoké škole se v současné době stávají vysoce odbornými a vyžadují po vysokoškolských učitelích profesionální přístup. Z porevolučního období u nás ale stále hodně přetrvává spoléhání se na osobní přístup k výuce a individuální zodpovědnost každého jednotlivého učitele vycházející z obnovených akademických svobod. Oproti tomu se na zahraničních univerzitách realizují programy, které mají podpořit profesionalitu vysokoškolských učitelů především v pedagogické složce jejich profese označované termínem „staff development“ (Vašutová, J., 2005).

[81] Mgr. Monika Součková,e-mail: souckmon@fit.cvut.cz, Katedra softwarového inženýrství, Fakulta informačních technologií, ČVUT v Praze, Thákurova 9, 16000 Praha 6

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je seznámení s přípravou návrhu dlouhodobého konceptu „staff development“ pro ČVUT v Praze, především s jeho pilotním projektem na Fakultě informačních technologií (dále jen FIT) ČVUT, který bude realizován v následujících třech letech.

Materiál a metody

Vysokoškolští učitelé technických oborů bývají odborníci, kteří se zaměřují především na odbornou stránku vyučované disciplíny, a nikoli na způsob výuky. Při výběru vyučovacích metod často vycházejí jen z vlastních studentských zkušeností a přejímají metody vyučujících, kteří je samotné během studia nejvíce ovlivnili. Přestože se snaží napodobit ty nejlepší ze svých učitelů, tento přístup není ideální, protože jen „reprodukuje minulost“ (Rohlíková, L., Vejvodová, J., 2012) a neumožňuje jim obstát v nových podmínkách. Dále rozvíjet nebo i jen udržet vysoký vzdělávací standard je pak, obtížné, protože v této oblasti se nejvíce projeví chybějící potřebné pedagogické znalosti. V zahraničí proto nacházíme v posledních letech řadu obsáhlých publikací, které se zabývají různými aspekty vysokoškolské pedagogiky a rozvíjením konceptu „staff development“, u nás je tato tematika opomíjena (Vašutová, J., 2005). Přestože dlouhodobý záměr ČVUT v sobě obsahuje i zmínku o podpoře zvyšování pedagogických dovedností akademických pracovníků, není v této oblasti na ČVUT zpracován, natož realizován žádný dlouhodobý a systematický koncept tohoto rozvoje.

Aby byl připravovaný pilotní projektu konceptu „staff development“ aktuální a dlouhodobě udržitelný, je třeba vycházet ze současného stavu reflexe učitelů FITu, jejich pohledu na požadavky jejich profese a proměny těchto požadavků, a také z problémů, se kterými se ve své praxi setkávají. Proto bude proveden akční výzkum, při kterém bude využita i metoda dotazníku, pro zjišťování názorů, postojů k možnostem zkvalitňování vlastních pedagogických dovedností vyučujících a také k jejich pedagogickému sebehodnocení. Klademe si otázky:

1. Jak si vysokoškolští učitelé FIT ČVUT uvědomují proměny své profese a jak akceptují tyto změny v sebepojetí svých pedagogických rolí?
2. V čem vnímají profesionalitu učitele a jak se jí snaží dosáhnout?
3. Jak učitelé předjímají měnící se vzdělávací podmínky a proměny jejich profese, a jak se na ně připravují?
4. Jak učitelé mění své výukové metody, aby dosáhli požadovaných změn v profilu absolventa?
5. Jaké podmínky je třeba učitelům vytvořit pro podporu těchto změn výuky?
6. Jaké podmínky a jakou podporu by uvítali samotní učitelé?

Návrh konceptu bude postaven na distančním vzdělávání, které svým principem posiluje sebevzdělávání učitele a dává mu vlastní volbu kdy, kde a co studovat. Tato forma distančního vzdělávání se v konceptech „staff development“ často objevuje a to nejčastěji ve formě e-learningu. Vzhledem k zaměření pilotní fakulty předpokládáme výrazné využití formy e-learningu a také plánujeme vznik webových stránek, zaměřených na problematiku zvyšování pedagogických dovedností vysokoškolských učitelů technických oborů.

Výsledky a diskuse

V současné době je tento projekt v počátcích, ve fázi analýzy stávající situace. Z probíhající analýzy situace vybíráme následující výstupy:

1. Řešení pedagogických problémů technickými postupy

Úkoly, jejichž řešení už z podstaty problémů v nich obsažených vyžaduje i pedagogické dovednosti a znalosti, jsou na FITu řešeny pracovníky, kteří tyto znalosti nemají, a vedení fakulty tyto znalosti pro jejich řešení nepožaduje. Požadovány jsou pouze technické schopnosti a znalosti. Výstupy z těchto úkolů jsou pak často po pedagogické stránce problematické, přesto jsou brány za relevantní a vedení fakulty se jimi řídí při určování strategií fakulty.

Jako příklad můžeme uvést hodnocení středních škol podle úspěšnosti studia studentů z nich přicházejících. Kompetence požadované po řešiteli tohoto úkolu jsou znalost vytěžování dat a data miningu.

2. Používání metodologie výzkumu bez její odborné znalosti

Učitelé si neuvědomují, že například metoda dotazníku je odborná vědecká metoda a že pro její správné používání jsou potřeba odpovídající znalosti. Tyto své neznalosti dále přenáší na studenty, které vedou k tomu, aby v rámci školních prací dotazníky navrhovali, realizovali jimi výzkum a vyhodnocovali získané odpovědi bez patřičných znalostí o této metodě.

Je až s podivem, jak často se dotazníková metoda vyskytuje v různých seminárních, bakalářských nebo diplomových pracích zadávaných na FITu. Realizace je pak posuzována pouze po technické stránce bez hodnocení kvality dotazníku, neutrální formulace otázek a podobně. Studenti si pak z této praxe mohou odnést přesvědčení, že když byli za svoji práci dobře hodnoceni, tak umí vytvořit dotazník.

Druhým příkladem může být zasahování do otázek studentské ankety hodnocení výuky. Otázky této ankety byly původně připraveny socioložkou, každá fakulta má ale možnost, tyto otázky jakkoliv upravovat bez jakékoliv validace těchto úprav.

3. Změny strategií výuky a koncepcí zprostředkování a ukotvování poznatků bez odborných znalostí této problematiky

FIT sám sebe prezentuje a profiluje jako moderní dynamickou fakultu, kde je výuka zaměřena na nejmodernější technologie a poznatky. Strategie výuky a přístupy k ní jsou však často založeny na konzervativních, mnohdy i zastaralých teoriích, které jsou navíc přebírány způsobem napodobování (jak popisujeme v první části předcházející kapitoly) bez definování ucelené a současné době odpovídající strategie výuky a její reflexe. Výsledkem je pak často rozpor mezi formou a obsahem výuky.

Ilustrativním příkladem může být to, že učebny jsou vybaveny moderními drahými nástroji (například interaktivními tabulemi Smart Board), které velká většina vyučujících nevyužívá, protože s možnostmi, které nabízejí, nebyli seznámeni, ani pro jejich používání vyškoleni.

Závěr

Tento příspěvek si klade za cíl především informovat o tomto projektu, jeho zaměření a otevřít odbornou diskuzi na téma potřeby realizace dlouhodobého konceptu „staff development". Doufáme, že nám přednesení tohoto příspěvku umožní navázat kontakty s podobně zaměřenými pracovníky z jiných technických vysokých škol, jejichž podněty a zkušenosti bychom v přípravě tohoto projektu rádi využili.

Z uvedených výstupů například vyplývá potřeba koncept „staff development" zaměřit nejen na vysokoškolské pedagogy a požadavky této profese, ale i na vedení fakulty a problémy jimi řešené.

Literatura

VAŠUTOVÁ, J. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Časopis AULA*, 2005, roč. 13, č. 3, s. 73-78. Dostupný také z: http://www.csvs.cz/aula/index.php?page=archiv .

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ., J. *Vyučovací metody na vysoké škole, průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická, 2002. ISBN 80-7290-100-1.

Význam edukačních programů pro seniory v prevenci aktivního stáří
The importance of educational programmes for the elderly in prevention of active aging

Markéta Šauerová[82]

Abstrakt

Při realizaci preventivních edukačních programů pro seniory je nutné uvažovat jejich smysluplnost a zacílení na vhodnou cílovou skupinu ve vhodném období. Aby programy plnily dostatečný mobilizační efekt lidského potenciálu v seniorském věku, je třeba tyto programy cíleně nabízet již lidem v době střední dospělosti. U programů zacílených přímo na seniory je nutné věnovat pozornost rovněž jedincům, kteří jsou i ve vyšším věku tělesně i psychicky ve velmi dobré kondici. Cíleně, během všech fází života, je nutné věnovat pozornost edukaci k osvojení pozitivní individuální filozofie, podpoře aktivního životního stylu, osvojení kompetencí k rozhodování a převzetí odpovědnosti za své individuální volby, získání dovedností k překonávání náročných životních situací a vyrovnávání se s nimi. Součástí příspěvku je hodnocení průzkumu, který ve skupině dospělých a seniorů sleduje, jak jsou preventivní aktivity v těchto cílových skupinách s ohledem na podporu aktivního stáří a subjektivního pojetí kvality života v seniorském věku vnímány a nakolik jsou tyto aktivity (programy) záměrně jako forma prevence v průběhu života realizovány.

Klíčová slova

Senioři, edukace, prevence, aktivní stáří

Abstract

During the implementation of preventive educational programs for elderly, it is necessary to consider their meaningfulness and emphasis on the appropriate age group at certain time. It is important to offer these programmes intentionally to people already at the time of their middle adulthood to enable sufficient mobilization effect of human potential in an elderly age. Regarding programmes aimed directly at seniors, attention has to be paid also to seniors who are at a higher age, physically and mentally in a very good condition. Deliberately, during all stages of life, we must pay attention to the education of an individual so that he/she can acquire positive individual philosophy, support active lifestyle, learn skills to make decisions and take responsibility for his/her

[82] 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

individual choices, gain skills to overcome acute difficult life situations and cope with them. A part of the submission is an evaluation of the survey that in a group of adults and seniors monitors the following: how do these individuals perceive the preventive activities considering the promotion of active ageing and subjective quality of life in senior age; and to what degree are these activities (programmes) throughout life deliberately implemented as a part of prevention.

Key words

Elderly, education, prevention, active aging,

Aktivní přístup k vlastnímu životu tvoří nezbytnou součást duševní a fyzické pohody člověka ve všech životních etapách. Aktivnímu přístupu je však třeba se učit od raného dětství, působí na nás okolní vzory, formy rodinné i školní edukace, volba strategií k řešení náročných životních situací v dospělém věku. Jeho nedílnou součástí je utváření vlastní životní filozofie, v níž má své přední místo aktivní přístup k životu, volba programů, které nám mohou pomoci v překonávání změn, které s sebou jednotlivé etapy života člověka přinášejí, a to zejména v seniorském věku.

Obsah a způsob prožívání vývojové etapy stáří jsou dány obsahem a stylem celého našeho života, proto je velmi důležité se na tuto etapu vhodně připravovat a věnovat jí pozornost ještě v době, kdy se cítíme dostatečně silní a mladí. Bohužel v období dospělosti si mnozí nepřipouští možné obtíže, které se seniorským věkem mohou přijít a nevěnují preventivním programům, směřovaným k mobilizaci lidského potenciálu, k podpoře dostatečné soběstačnosti a aktivního života, dostatečnou pozornost.

Důraz na podporu aktivního života ve stáří je vyvolán významnými demografickými změnami ve struktuře obyvatelstva. Se změnami demografické křivky, která ukazuje prodlužování střední délky života obyvatelstva, souvisí rovněž i prognózování vývoje struktury jednotlivých domácností podle počtu členů. Podle prognózy Ministerstva pro místní rozvoj bude do roku 2030 významně narůstat počet jednočlenných a dvoučlenných domácností. Počet vícečlenných domácností však bude klesat podle prognózy již v tomto desetiletí. Závažnost přibývání počtu domácností jednotlivců spočívá pak zejména v tom, že ve skutečnosti přibývá jedinců skutečně osamělých, zbavených životního a citového zázemí nebo přímo opory v době životních krizí.

Dalšími závažnými prognostickými daty jsou údaje týkající se předpokládaného nárůstu nesoběstačných seniorů. Ze současného počtu 300 tisíc se předpokládá nárůst nesoběstačných seniorů na 625 tisíc v roce 2060 (Mužíková, 2012).

Jak upozorňuje M. Štilec (2004), v naší společnosti máme ve výchově ke stáří značné rezervy, jež vyplývají ze současného společenského klimatu. Nejen mladí, ale i většina osob středního věku o stáří mnoho neví a ani se o tuto etapu života v dostatečné míře nezajímají (viz výsledky průzkumu uveřejněného dále v textu). Pro řadu lidí je stáří velmi vzdálené a prakticky neuchopitelné a nemají žádnou konkrétní představu, jak by

sami mohli změny související se stářím jakkoliv ovlivnit. Stáří je v současné společnosti chápáno jako nutné zlo, a toto zlo je přijímáno jako nevyhnutelná součást celého životního cyklu.

Zcela primární význam má pro změnu tohoto postoje společnosti nahlížení edukace seniorů v biodromálním kontextu (blíže Veteška, 2011). Tento přístup představuje pohled na životní cestu jedince z hlediska jeho osobního rozvoje a v rámci celoživotního vzdělávání akcentuje pomoc občanům k aktivnímu využívání možností a pobídek, k převzetí odpovědnosti za vlastní rozvoj[83] a k efektivnímu naplňování cílů

V oblasti edukace seniorů je nezbytné zaměřit pozornost zejména do oblasti motivace této cílové skupiny k zapojení do různě orientovaných vzdělávacích a pohybových aktivit, a to především v té skupině, kde senioři ještě nepociťují příznaky stárnutí[84] a význam takových aktivit podceňují. Vhodnou a včasnou péčí můžeme minimalizovat množství seniorů, kteří se dostanou do fáze pasivity a rezignace, do fáze, v níž si již přejí jen brzy umřít a veškeré snahy okolí o zlepšení jejich dosavadního života negují s poukazem na nesmyslnost jakýchkoliv aktivit (blíže in Šauerová, 2010).

Velmi důležité je zdůraznit, že nejdůležitějším cílem každého geriatrického edukačního programu není prodloužení života, ale především dosažení pocitu dobrého bytí, tedy zlepšení kvality života stárnoucí populace, odklon od filozofie chápající stáří jako nemoc, jako něco, čemu by bylo nejlepší se ve svém životě zcela vyhnout a protože to nelze, je nutné trpět. Stále více převládá odborný názor, že lidé by mohli ve většině případů prožít závěrečnou etapu života lépe, důstojněji a plnohodnotněji než doposud. Tím je míněna hlavně soběstačnost, relativní nezávislost v samoobslužnosti a z toho vyplývající pocit radosti ze života, bez ohledu na věk (Štilec, 2004).

Při koncipování programů je třeba mít zároveň na paměti, že edukace seniorů musí kromě funkce preventivní plnit komplexně i funkci rehabilitační, adaptační, relaxační, mezigeneračního působení a kultivační (Haškovcová, 1990).

Proto je podstatnou součástí edukačních programů podpora konstruktivních strategií[85] vyrovnávání se se stářím a eliminace dalších, méně vhodných či naprosto nevhodných strategií[86] (blíže in Reichardová, 1962, Langmaier, 1998).

---

[83] ŠAUEROVÁ, M. Aktivní přijetí hodnot jako součást vytváření pozitivního scénáře života. In: NANIŠTOVÁ, E., FOTTA, P. *Existenciálne významné hodnoty v osobnom, spoločenskom a kulturním kontexte.* Recenzovaný sborník příspěvků z konference. Vydáno s podporou Grantové agentury MŠ SR, projekt VEGA č. 1/0252/10. FF TU, Trnava, 2010. S. 211- 221. ISBN 9788080824181.

[84] Účelné je využívat kategorizaci seniorů dle Kubešové (2006), která zohledňuje míru jejich soběstačnosti a kondice.

[85] Člověk se konstruktivně vyrovnává s realitou vyššího věku, je aktivní, má stále radost ze života, těší se z okolních sociálních vztahů, aktivně je vyhledává. Zároveň přirozeně akceptuje i eventualitu smrti a je s touto fází pozitivně smířen.

[86] Strategie závislosti (méně vhodná), strategie obranná, hostility, sebenenávisti (nevhodné).

Volba vhodné strategie souvisí s celkovou životní filozofií člověka a jeho optimismem.Ten si lze dle Mahoneyho a Restaka (2000) v průběhu života cíleně osvojit. Budeme-li se usilovně snažit o optimistické chování, upevníme ho v sobě a stane se naším postojem ke všemu kolem. Svá tvrzení podporují výzkumy, že náš mozek přijme povel, že všechno dobře dopadne. Na podobném principu funguje i např. metoda neurolingvistického programování (blíže např. in Šauerová, 2011, Hanzelínová, 2006).

Význam optimismu i smysluplnosti v celém životním cyklu zdůrazňuje rovněž Jaro Křivohlavý. Křivohlavý vnímá život jako cestu, která má svůj začátek, svůj průběh i svůj cíl (konec). Podobně jako Komenský, přirovnává stáří k podzimu života a k době žní a sklizně, jež jsou vyvrcholením celoživotního úsilí „žít tak, jak bych žít měl". (Křivohlavý, 1994). Zdůrazňuje svobodu rozhodování každého člověka, nutnost volby, která před každým z nás stojí i zodpovědnost vůči sobě samému, která z této volby vyplývá.

Dalším konceptům, z nichž lze při edukaci seniorů vycházet, věnují blíže pozornost např. Klevetová, Dlabalová (2008), Mühlpachr (2004), Petřková, Čornaničová (2004), Šauerová (2012).

Cíl

Cílem textu je poukázat na význam edukace populace k preventivní účasti na různě zaměřených edukačních programech, sledujících podporu aktivního stáří a dostatečně efektivní mobilizaci vlastních fyzických i duševních sil.

Vzhledem k významným demografickým a společenským proměnám je nutné působit na změny postojů populace ve středním věku a zdůrazňovat význam edukace připravující na aktivní stárnutí. Velmi důležité je vést společnost i jednotlivce k osvojení si optimistického náhledu na život, preferování aktivního způsobu života i v období zhoršeného zdravotního stavu či ztížených podmínek sociálních.

Materiál a metody

Výchozím materiálem je analýza dotazníkového šetření zaměřeného na sledování postojů dospělých osob různého věku k aktivitám, které mohou působit jako prevence zhoršení kvality života ve stáří a podporují aktivní způsob života v seniorském věku.

Pro dotazování byl zvolen polouzavřený dotazník. Respondenti byli rozdělení do několika věkových skupin (25 - 40, 41 -60, 61 a více), všichni dotazovaní odpovídali na stejné otázky.

Dotazník zjišťoval, zda se respondenti věnují nějakým vzdělávacím či pohybovým aktivitám a zda se těmto aktivitám respondenti věnují se záměrem preventivně ovlivňovat svoji aktivnost a soběstačnost v seniorském věku. Dále byli respondenti dotazováni na názor, od kterého věku by člověk s preventivními programy měl začít

a jaké aktivity by v rámci prevence udržení aktivního životního stylu a soběstačnosti měl realizovat.

Základní data o respondentech (věk, vzdělání) jsou zobrazena ve sloupcových a výsečových grafech.

Výsledky a diskuse

Význam edukačních programů v podpoře aktivního stárnutí

Podstatným východiskem pro vzdělávání seniorů by neměly být ryze biologické faktory, které se seniorským věkem souvisí, a na něž je pozornost zaměřována velmi často, ale spíše proměna motivační struktury člověka, proměna vytrvalosti a celková koncepce pojetí vlastního života, která se významně promítá do způsobů strategií vyrovnávání se s touto psychologicky nelehkou životní etapou.

Koncepty úspěšného stárnutí proto doporučují věnovat vyváženou pozornost jak tělesnému zdraví a tělesné zdatnosti, tak i psychické a sociální aktivitě.

V rámci prevence je potřeba věnovat pozornost i dalším dílčím jevům, s nimiž se v procesu stárnutí setkáváme. Významná část lidí v pokročilejším věku nad 80 let trpí projevy tzv. křehkosti (syndrom frailty).[87]

Kalvach uvádí, že prevenci seniorské křehkosti by měla být věnována pozornost v konkrétních oblastech (např. stravování, motivace, fyzioterapie, pravidelné lékařské prohlídky) především od věku 75 – 80 (blíže in Kalvach, 2008).

S navrhovanou koncepcí lze zcela jistě souhlasit, působení koncepce je však nezbytné předsunout do nižšího věkového období, aby plnila zejména svoji preventivní funkci. Vybraným oblastem je třeba věnovat zvýšenou pozornost již v období střední dospělosti - např. právě motivací k zachování pohybových aktivit, osvojením vhodných pohybových stereotypů, pozitivním ovlivňováním kloubní a svalové bolesti. Právě posledně zmíněný faktor vede velmi často ke snížení pohybové aktivity dospělých již na konci středního věku a přispívá tak ve zvýšené míře k vyšším rizikům vzniku geriatrické křehkosti či obecně ke zhoršení kvality života ve stáří. Významnou pozornost je rovněž nutné věnovat i záměrnému posilování mozkové činnosti (zejména aktivitami vyžadujícími tvůrčí myšlení).

Předsunutí prevence do období střední dospělosti lze podložit názorem Haškovcové (2010), která uvádí, že životní spokojenost starých lidí je vyšší tehdy, když se životní styl člověka ve stáří příliš neliší od způsobu života ve středním věku. Životní styl ve středním

[87] Tímto pojmem označujeme tělesné chřadnutí, které není zákonitým projevem přirozeného stárnutí, ale ani nesouvisí s žádnou konkrétní chorobou (citace). Hlavním rizikem tohoto stavu je úbytek svalové hmoty a síly, zhoršení stability a hypomobilita. Součástí tohoto stavu rovněž bývá zhoršení výživy a průvodním jevem bývá nechutenství. Blíže např. in Kalvach, Holmerová, 2008.

věku tedy chápe jako významný faktor prožívání tělesného i psychického stárnutí každého jedince. Obdobný názor zastává Gregor (1998), který se shodně domnívá, že žije-li člověk v období střední dospělosti plně a zdravě, je pravděpodobné, že kvalita jeho života ve stáří bude odpovídat psychice a tělesným schopnostem kalendářně mladšího člověka. Gregor však rovněž zdůrazňuje, že je nutné, aby člověk v těchto aktivitách plně pokračoval i v seniorském věku.

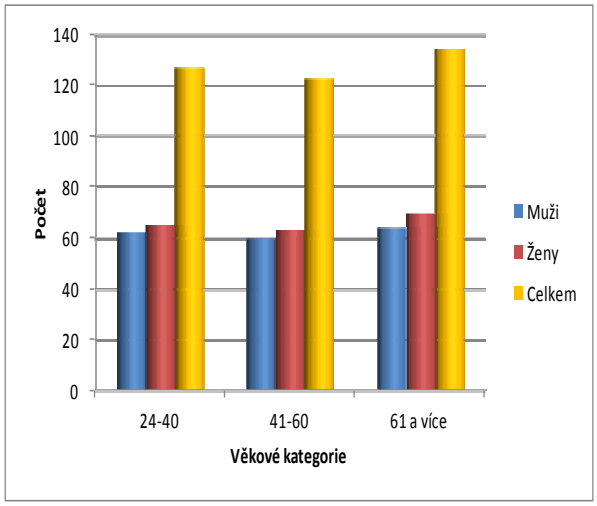
Dotazníkové šetření

Jak již bylo řečeno, výchozím materiálem příspěvku je vyhodnocení dotazníkového šetření. Průzkum byl zaměřen na sledování, jakým činnostem se aktivně lidé v určených věkových skupinách věnují a zda tyto aktivity realizují se záměrem preventivně ovlivňovat budoucí kvalitu seniorského věku. Respondenti byli rozděleni do tří širších věkových skupin, které neodpovídají typickému členění vývojových stádií, rozdělení vychází z rozdělení skupiny na produktivní a postproduktivní věk a v rámci produktivního věku autorka přistoupila ještě k dílčímu rozdělení na mladší produktivní věk a starší produktivní věk. V rámci tohoto členění je pak věnována pozornost hodnocení významu preventivních programů z hlediska respondentů (druh aktivity, vhodný věk k zapojení do preventivních programů).

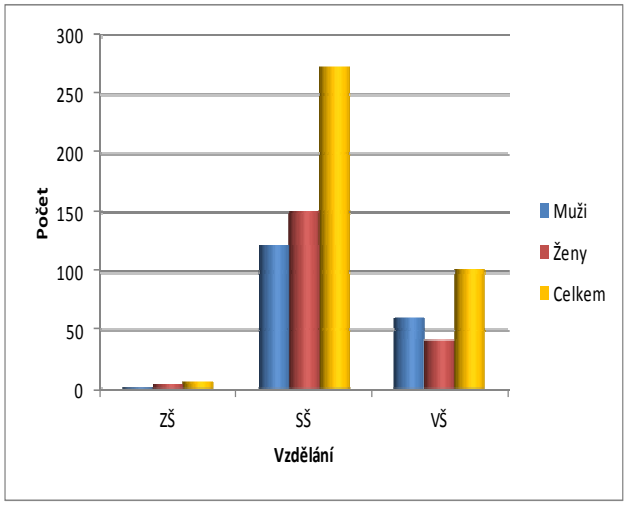
Výsledky šetření – základní charakteristika dotazovaných

Šetření se účastnilo celkem 384 respondentů ze Středočeského kraje a Prahy. Základní data o dotazovaných jsou uvedena v následujících grafech. Vzhledem k tomu, že v rámci šetření byla získána data i od vyššího počtu osob ve věku nad 80 let, jeví se jako účelné vyčlenit tyto respondenty ještě do samostatné dílčí skupiny a věnovat při vyhodnocení dat pozornost ještě analýze dat této skupiny.

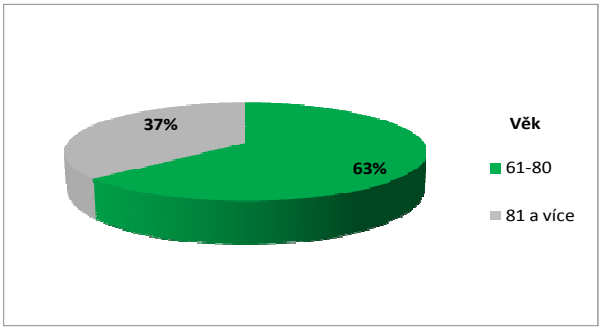
Graf č. 1 Struktura věku respondentů



Graf č. 2 Struktura vzdělání respondent



Graf č. 3 Strukt ura kategorie nad 61 let



V kategorii nad 61 let tvořili významnou část respondentů senioři nad 81 let. Jejich poměrové zastoupení je zobrazeno v Grafu č. 3.

Žádný z respondentů nebyl imobilní, patnáct seniorů uvedlo mírně zhoršenou mobilitu, tito dotázaní využívají jako kompenzační prostředek hůl. Nikdo nežije v domě seniorů.

Výsledky šetření – aktivní realizace vzdělávacích či pohybových aktivit

V rámci této části byli respondenti dotazováni, zda se aktivně věnují nějakým vzdělávacím či pohybovým aktivitám, pokud ano, tak jakým a v jaké frekvenci. Rovněž byla pozornost zaměřena na záměrnost výběru těchto aktivit ve vztahu k prevenci soběstačnosti v seniorském věku.

Z výsledků šetření vyplývá, že ve všech věkových kategoriích se najdou lidé, kteří se pravidelně aktivně nevěnují žádné vzdělávací či pohybové aktivitě. Nejvýrazněji se tento jev objevil ve skupině 61 a více, přestože ani jeden respondent nebyl imobilní.

U nejmladší skupiny uvedli celkem 2 dotazovaní (1 muž, 1 žena), že jsou tak profesně vytížení, že jim již na další aktivity nezbývá další čas. V této skupině představují 2%.

U střední skupiny se vyskytla taková odpověď celkem v 7 případech (6%), častěji se tato odpověď vyskytovala u žen (všechny se pohybovaly ve věku 50 – 55 let).

V kategorii 61 a více se tyto odpovědi vyskytovaly nejčastěji, tvořily z celé skupiny celkem 68% (tedy 91 osob).

Při hodnocení druhu aktivity uvádějí respondenti zejména pohybové aktivity, za nimi stojí aktivity vzdělávací. Převaha druhů aktivit se v jednotlivých věkových skupinách různí. U nejmladší skupiny převládají pohybové aktivity – fotbal, florbal, volejbal, badminton, běh, squash (muži), in-line brusle, běh, aerobik, zumba, badminton, volejbal, plavání, sezonně lyžování, (ženy). Ze vzdělávacích aktivit převažuje zvyšování kvalifikace (studium na vysokých školách, kurzy celoživotního vzdělávání, rekvalifikační kurzy a kurzy jazykové).

U střední věkové kategorie převažují u mužů aktivity jako squash, tenis, turistika, turistika s geocachingem, cyklistika, sezonně běžky, u žen převládá cvičení pro ženy (jóga, pilates), turistika, cyklistika, plavání, sezonně běžky. Ve sledovaném vzorku není v této skupině ani jeden dotazovaný, který by se věnoval nějaké vzdělávací aktivitě, vesměs respondenti uvádějí, že jsou rádi, že se již učit nemusí.

Pokud respondenti v kategorii nad 61 let uváděli nějaké aktivity, pak mezi nejčastěji uváděné patřily: cvičení v Sokole (např. na gymnastickém míči), cvičení pilates, cvičení ve fitness (VacuShape, stoly Slender you apod.), dále bylo uvedeno zahrádkaření (celoročně), turistika, pravidelné procházky, procházky se psem, muži uváděli turistiku, cyklistiku, rehabilitaci dle doporučení lékaře, procházky, procházky se psem. Respondenti nad 81 navíc, oproti ostatním v této věkové skupině, zmiňují ranní cvičení, krátké procházky (obejití bloku), běžnou péči o domácnost, každodenní drobné nákupy, vaření, kterými si podle svého názoru dosavadní kondici udržují. Jedna z respondentek (83 let) uvedla i pravidelný kontakt s přáteli – 1 – 2x týdně v cukrárně. V oblasti vzdělávacích aktivit se vyskytl pouze jeden respondent, který dochází na kurz dějin umění pro pokročilé (žena, 63 let). 10% respondentů v této kategorii uvádí, že jsou ještě zaměstnaní. Mezi dalšími aktivitami v následném rozhovoru zmiňují časté využívání počítače a sledování televize (seriály – ženy, sportovní přenosy – muži).

Zjištěné údaje, zejména absenci účasti na vzdělávacích aktivitách, lze považovat za alarmující. Vzdělávací programy prokazatelně pozitivně ovlivňují činnost frontálních laloků, které bývají v rámci degenerativních změn zasaženy nejdříve (blíže např. in Goldberg, 2004). Přesto jsou vzdělávací aktivity v tomto vzorku vnímány střední a starší generací jako nepříjemná činnost a je zdůrazňováno právo na odpočinek po celoživotní dřině.

Na otázku, zda se uvedeným aktivitám věnují respondenti se záměrem předejít zhoršení soběstačnosti v pozdějším věku, uváděli dotazovaní vesměs, že zapojení do aktivit vycházelo ze zájmu o aktivitu, že o významu aktivit z hlediska udržení kondice a zdraví nepřemýšleli.

V nejmladší skupině o významu realizovaných aktivit uvažovala pouze jediná respondentka (30 let). Svoji odpověď však formulovala váhavě, z uvedených dvou variant (ano x nepřemýšlel/a jsem takto o tom) zaškrtla variantu „nepřemýšlela jsem

o tom“, následně ale doplnila: “Ale přemýšlím o tom z důvodu udržování si fyzické kondice a pružnosti těla i s ohledem na zranění a podobné situace, takže víceméně ano.“

V kategorii středního věku uvedli všichni dotazovaní, že žádné z aktivit se nevěnovali z preventivních důvodů, aby předešli zhoršení soběstačnosti v pozdějším věku. Někteří doplňují, že sice tak nikdy nepřemýšleli, ale zdravotní situací byli k zapojení do pohybových aktivit donuceni.

Tento výsledek odpovídá zkušenostem i dříve citovaných odborníků, že společnost dosud nepřikládá dostatečný význam edukačním programům směrovaným k podpoře aktivního života ve stáří a celkové mobilizaci potencialit jednotlivce.

V kategorii nad 61 je výsledek naprosto shodný s předchozí skupinou. Zajímavé výsledky lze však vyčíst z analýzy získaných dat od respondentů nad 81 let. V této skupině uvádí téměř 71% (35 osob), že aktivitám se věnují se záměrem udržet si dostatečnou kondici. Je třeba však mít na paměti, že tito respondenti již pociťují řadu zdravotních obtíží a tudíž motivací k zapojení do aktivit mohly být již zmíněné obtíže a realizace aktivit ani v jejich případě nespadá pravděpodobně do oblasti prevence primární, ale až sekundární, což nelze odlišit ani v následném rozhovoru.

Na otázku, od kterého věku by se měli lidé prevenci zhoršení zdravotního stavu ve stáří věnovat, odpovídá „nejmladší kategorie“, že považují za vhodné pěstovat pozitivní vztah k pohybovým aktivitám od útlého dětství, neboť se tak stanou přirozenou součástí aktivit v dospělosti i ve stáří.

Střední kategorie nejčastěji určila jako minimální hranici pro započetí s pohybovými aktivitami jako formu prevence od 45 – 50ti let. Názor, že pohyb by měl být přirozenou součástí života člověka, se objevoval spíše sporadicky (11 %). Ve dvou případech se objevil názor, že když člověk celý život dře, tak o tom takto nepřemýšlí.

V poslední kategorii byly názory nejvíce diferenciované – mezi časté odpovědi lze uvést ohled na zdravotní stav dotyčného a věkovou hranici od 35 nebo 50 let.

Při hodnocení těchto výpovědí lze uvažovat, že pozitivní a kompetentní přístup nejmladší kategorie k prevenci soběstačnosti ve stáří může vyplývat z obecného zdůrazňování významu pohybových aktivit v životě člověka v médiích, začlenění těchto témat i do rámcových vzdělávacích programů na základních a středních školách (výchova ke zdraví) i do řady studijních oborů škol vysokých.

Ve všech skupinách se shodně respondenti domnívají, že v rámci prevence by se měli lidé věnovat jakékoliv pohybové aktivitě, která povede ke zvýšení či udržení kondice, kladou důraz na správnou životosprávu, v oblasti vzdělávacích aktivit doporučují četbu, možnost využití univerzit třetího věku, pro některé z nich jsou však programy univerzit

těžko dostupné, či vypsaná témata neodpovídají jejich zájmu. Uvítali by obdobně realizované programy ale na nižší úrovni (např. v prostorách místní základní školy).[88]

Závěr

Závěrem se vraťme ke křivce demografického vývoje, která ukazuje, že procento seniorů bude v populaci narůstat. Prodlužuje se délka života, zlepšuje se zdravotní péče, nároky seniorů na kvalitu života se zvyšují. Je proto nutné vytvářet seniorům vhodné podmínky pro aktivní a důstojné stáří, pomáhat při volbě vhodných pohybových aktivit, které jim budou vyhovovat nejen po fyzické stránce, ale budou jim přinášet i radost a uspokojení.

Zároveň je nezbytné edukovat společnost k aktivnímu způsobu života (podpora pohybové, duševní a sociální aktivity) již v době produktivního (i raného produktivního) období, neboť jedině tak můžeme dosáhnout maximálního využití vlastního potenciálu i ve věku pozdějším a můžeme pozitivně ovlivňovat vznik a průběh různých zdravotních obtíží, které přicházejí se seniorským věkem.

Literatura

GOLDBERG, E. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: UK Karolinum, 2004. ISBN 80-245-0713-1.

GREGOR, O. *Muži nestárnou? Ale ženy žijí déle*. Kladno: Delta, 1998. ISBN 80-86091-07-4.

HANZELÍNOVÁ, L., et al. *Neurolingvistické programování.* Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 2006. 50 s. ISBN 80-7043-437-6.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-158-2.

KALVACH, Z., HOLMEROVÁ, I. Geriatrická křehkost – významný geriatrický fenomén. *Medicína pro praxi* č. 5, 2008, s. 66–69. ISSN - 1214-8687.

KALVACH, Z. *Úspěšné stárnutí a aktivní stáří.* 2. upravené vydání. Praha: Státní zdravotní ústav, 2008.

KLEVETOVÁ, D., DLABALOVÁ, I. Motivační prvky při práci se seniory. 1. vydání. Praha: Grada, 2008. 202 s. ISBN 978-80-247-2169-9.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Mít pro co žít.* Praha: Návrat domů, 1994. 94 s. ISBN 80-85495-33-3.

KUBEŠOVÁ, H. Skripta VNITŘNÍ LÉKAŘSTVÍ III pro bakalářské studium ošetřovatelství. Portál LF MÚ Brno, 2006

MAHONEY, D., RESTAK, R. *Moderní příručka dlouhověkosti*. 1. vydání. Praha: Academia, 2000. 184 s. ISBN 80-200-0260-X.

[88] Viz návrh MPSV - zřízení virtuálních univerzit. Projekt lze však hodnotit rozporuplně, jeho realizace může v praxi narážet na řadu obtíží (vhodnost místních úřadů pro virtuální univerzity, technické vybavení, proškolení zaměstnanců apod.).

MUŽÍKOVÁ, M. Péče o důchodce. *Hospodářské noviny*, č. 113, 11. 6. 2012.

MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. 1. dotisk 1. vydání. 203 s. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3345-2.

PETŘIKOVÁ, A., ČORNANIČOVÁ, R. *Gerontagogika.* Úvod do teorie a praxe edukace seniorů. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 92 s. ISBN 80-244-0879-1.

REICHARD, S., LIVSON, F., PETERSON, P., G. *Aging and personality: A Study of 87 Older Men.* New York: Wiley, 1962.

ŠAUEROVÁ, M. The Structure of Activities in the Selected Retirements Homes as an Important Part of Life Quality Improvement and Maintenance. *Journal of Outdoor Activities*. Ústí nad Labem: UJEP, 3(1), 2010, s. 56 – 63. ISSN 1802-3908.

ŠAUEROVÁ, M. Aktivní přijetí hodnot jako součást vytváření pozitivního scénáře života. In: NANIŠTOVÁ, E., FOTTA, P. *Existenciálne významné hodnoty v osobnom, spoločenskom a kulturním kontexte.* FF TU, Trnava, 2010. S. 211- 221. ISBN 9788080824181.

ŠAUEROVÁ, M Edukace klientů ve wellness. In: HOŠEK, V., TILINGER, P. (Eds.) *Wellness v biopsychosociálním kontextu.* Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference VŠTVS Palestra. Praha: VŠTVS Palestra, 201. S. 95 – 104. ISBN 978-80-904815-6-5.

ŠTILEC, M. *Program aktivního stylu života pro seniory*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-920-8.

VETEŠKA, J. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu.* 1. vydání. Praha: VERLAG DASHOFER, 2011. 180 s. ISBN 978-80-86897-39-4.

Problematika vzdělávání ředitelů škol
The issue of education principals education

Václav Trojan[89]

Abstrakt

Příspěvek se zabývá současným stavem v oblasti vzdělávání ředitelů škol v České republice. Východiskem je analytický popis současného stavu a pojmenování determinant. Empirická část se věnuje komparaci závěrů dílčích šetření, z níž vyplývá posun názorů ředitelů škol na potřebný obsah jejich vzdělávání. Je založena na dotazníkovém šetření názorů tří skupin účastníků vzdělávacích programů pro řídící pracovníky, které je doplněno kvantitativními rozhovory s účastníky metodou ohniskových skupin. Studie si klade otázku, zda jsou ředitelé škol adekvátně připravováni. Ukazuje se, že některá témata nejsou v současném pojetí dostatečně zastoupena a že systém zastarává.

Klíčová slova

Školský management, vzdělávání řídících pracovníků ve školství, Česká republika, řízení pedagogického procesu.

Abstract

The contribution deals with the current state in the field of school leadership training in the Czech Republic. The starting point is the analytical description of the present situation, the naming of the determinant. Empirical part devoted to the conclusions of the investigation research, from which the view of the leaders of the schools to offset the required contents of their training. It is based on the questionnaire investigation of three groups of participants in training programmes for management staff, which is accompanied by quantitative interviews with participants by outbreaks of groups. The study aims to find out whether the principals are prepared adequately. It turns out that some of the issues are not sufficiently represented in the present concept, and that the system is becoming old-fashioned.

Key words

Educational management, school leadership training, Czech Republic, management of educational process

[89] PhDr. Václav Trojan, Ph.D. e-mail: vaclav.trojan@pedf.cuni.cz, Centrum školského managementu PedF UK v Praze, 110 00 Praha, Myslíkova 7, tel.: +420 221 900 525, +420 725 362 084

Cíl

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

Ředitel školy je klíčovou postavou školy i celého školského systému ovlivňující kvalitu a klima školy, má vliv na průběh všech procesů a rozhodujícím způsobem determinuje pedagogický proces a jeho výsledky (Trojan, 2012). Jeho role značně vzrostla v průběhu kurikuární reformy. Je nutno se zamyslet nad způsobem vzdělávání ředitelů škol v České republice, nad vymezením zákonného rámce i nad podmínkami, které jsou českým ředitelům vytvářeny. Systém vzdělávání ředitelů škol vycházející z dvojice základních legislativních norem ve školství[90] postupně zastarává (srovnej např. Trojan 2010 či Pol 2010). Ředitel školy je základním faktorem úspěšné školy a důležitost jeho vzdělávání je pojmenovávána i v mezinárodních dokumentech (Schraz, NIDV 2010).

Mezinárodní odborné diskuze[91] pracují s termínem stakeholder. Podle autora článku je právě ředitel školy tím rozhodujícím stakeholderem, který přímo ovlivňuje a rozhoduje o dalším vzdělávání členů jeho týmu. Rozhoduje o financích, o uvolnění pracovníků na semináře či kurzy, kontroluje využití získaných poznatků v praxi. Školy se často nacházejí v obtížné finanční situaci, kdy na další vzdělávání pedagogických pracovníků nezbývá dostatek finančních prostředků. Ovšem i v této situaci je to právě ředitel školy, který může toto vzdělávání podporovat a zefektivnit nebo naopak zcela zablokovat, ač bude formálně realizováno dále.

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

[90] Zákony 561 a 563/2004 Sb. v platném znění

[91] Např. závěry mezinárodní konference Education[2], Brusel 26-28/03 2012

se časem ukázalo jako neuvážené. Rozhodně byla podceněna rovina komunikační, vysvětlovací a jistě byla podceněna personální situace v resortu školství.

Vývoj byl poznamenán překotným vývojem českého školství, prudkými změnami a jistou bezradností vyplývající z rychlosti prováděných změn a jejich důsledků po Listopadu 1989. Šlo o již zmíněné územně správní uspořádání, zrušení odvětvového řízení škol a nastupující právní subjektivitu škol. Obor Školský management byl poznamenán jistým nepochopením či přímo podceňováním ze strany klasických akademiků a jistě trpěl nedostatkem odborníků. Překotnost situace zapříčinila začleňování módních témat, jistou nesystematičnost a masovost vzdělávacích programů. Přes všechny uváděné problémy se situace rychle zlepšovala (Trunda, 2012).

Dříve uvedené základní právní předpisy v současné době ovšem spíše tápou a komplikují situaci. Školství se potýká s opětovnou politizací škol a ředitel se tím pádem stává více rukojmím politiků než nezávislým odborníkem. Probíhající kurikulární reforma značně mění tvář a klima škol, však základním nedostatkem zůstává skutečnost, že české školství nemá vizi[92], směřování a je stále více ovlivňováno krátkými politickými cykly.

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

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

Materiál a metody

Pro potřeby tohoto příspěvku bude celá problematika zúžena pouze na ředitele škol a jejich zástupce. Je potřeba ovšem mít na paměti roztříštěné pojetí osoby zástupce ředitele a neexistenci podmínek jeho manažerské kvalifikace, což se ukazuje býti systémovou chybou, a dále vzrůstající důležitost středního managementu (Lhotková,

[92] Od vydání posledního dokumentu – tzv. Bílé knihy – již uplynula řada let

2012), bez něhož si lze pouze stěží představit řízení moderní školy. Z metodologického hlediska ovšem bude pracováno pouze s řediteli škol, bude pojmenovávána situace vzhledem k jejich nastaveným podmínkám a také komparace závěrů dílčích výzkumů se bude věnovat názorům ředitelů škol.

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

1. skupina (rok 2006) byla složena z účastníků projektu ESF Úspěšný ředitel, který byl realizován katedrou CŠM PedF UK v Praze pod vedením NIDV Praha. V letech 2006–2008 byli vzděláváni ředitelé škol ze všech krajů České republiky. V rámci výzkumné šetření bylo pracováno s 215 řediteli základních a středních škol (celkový počet účastníků byl 295 osob). Vzorek neobsahoval ředitele škol mateřských, ZUŠ či škol neúplných, neboť to podmínky projektu neumožňovaly. Názory těchto respondentů byly zcela jistě ovlivněny aktuálním zaváděním nového školského zákona, prováděcích vyhlášek a zákona o pedagogických pracovnících. Odpovědi na zadané otázky jednoznačně preferovaly oblasti právní a ekonomickou, během realizace projektu začala být též preferována oblast Řízení pedagogického procesu.

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

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

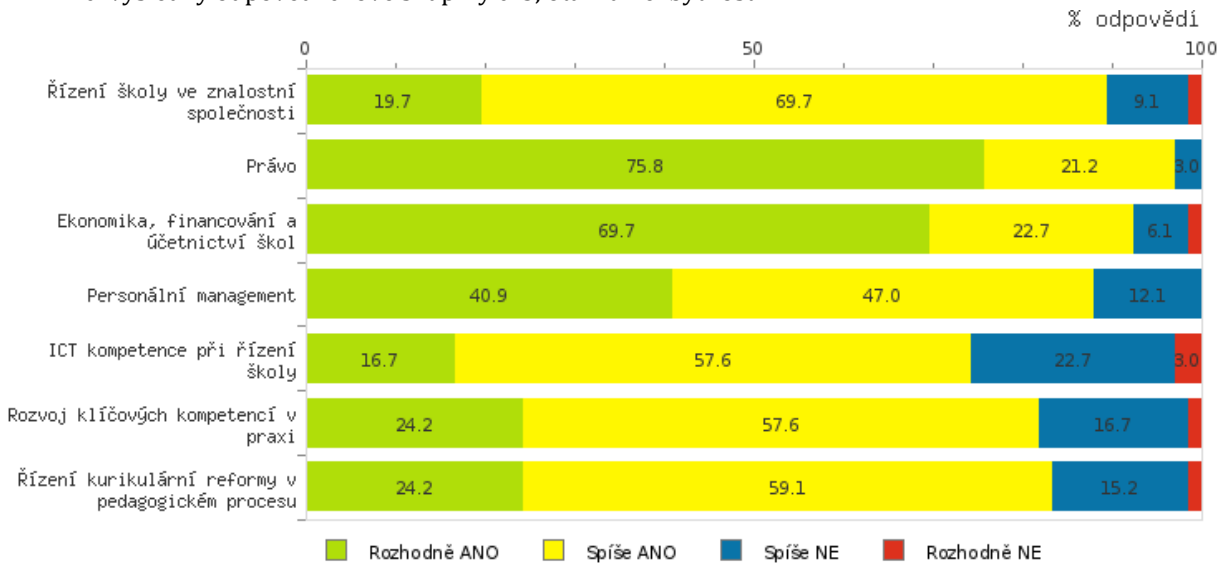
Výsledky a diskuse

Tento modul je pro moji řídicí práci důležitý (rok 2012)

Obr. 1: Dílčí výsledky odpovědí cílové skupiny č. 3, otázka důležitosti

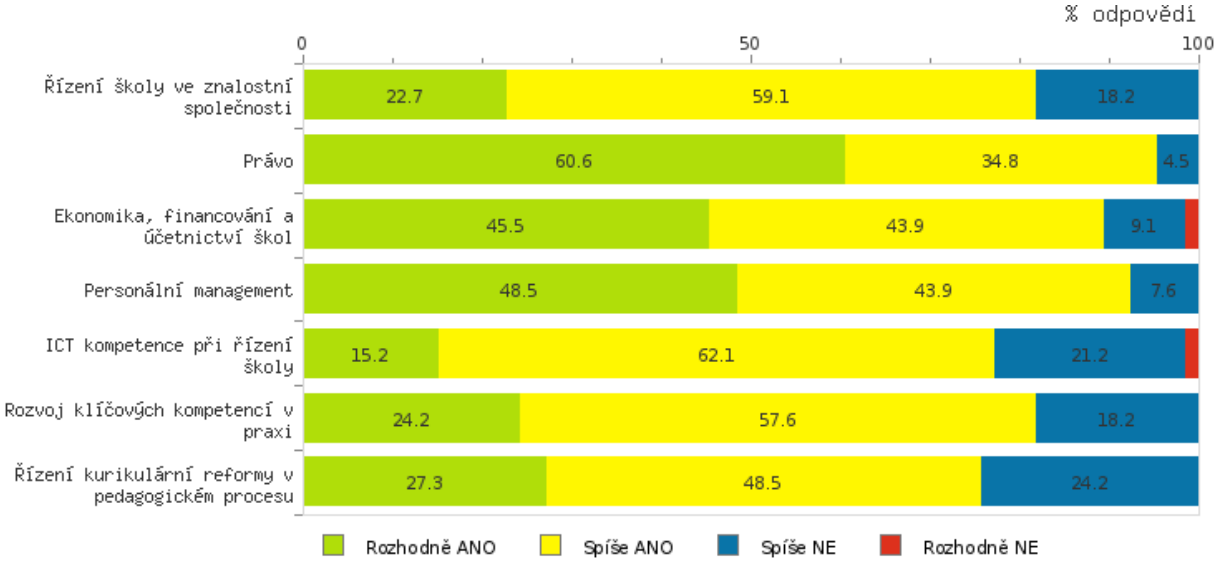
V tomto modulu se chci dále vzdělávat, je to nezbytné pro moji řídicí praxi (rok 2012)

Obr. 2: Dílčí výsledky odpovědí cílové skupiny č. 3, otázka nezbytnosti



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

Obr. 3: Dílčí výsledky odpovědí cílové skupiny č. 3, otázka zájmu



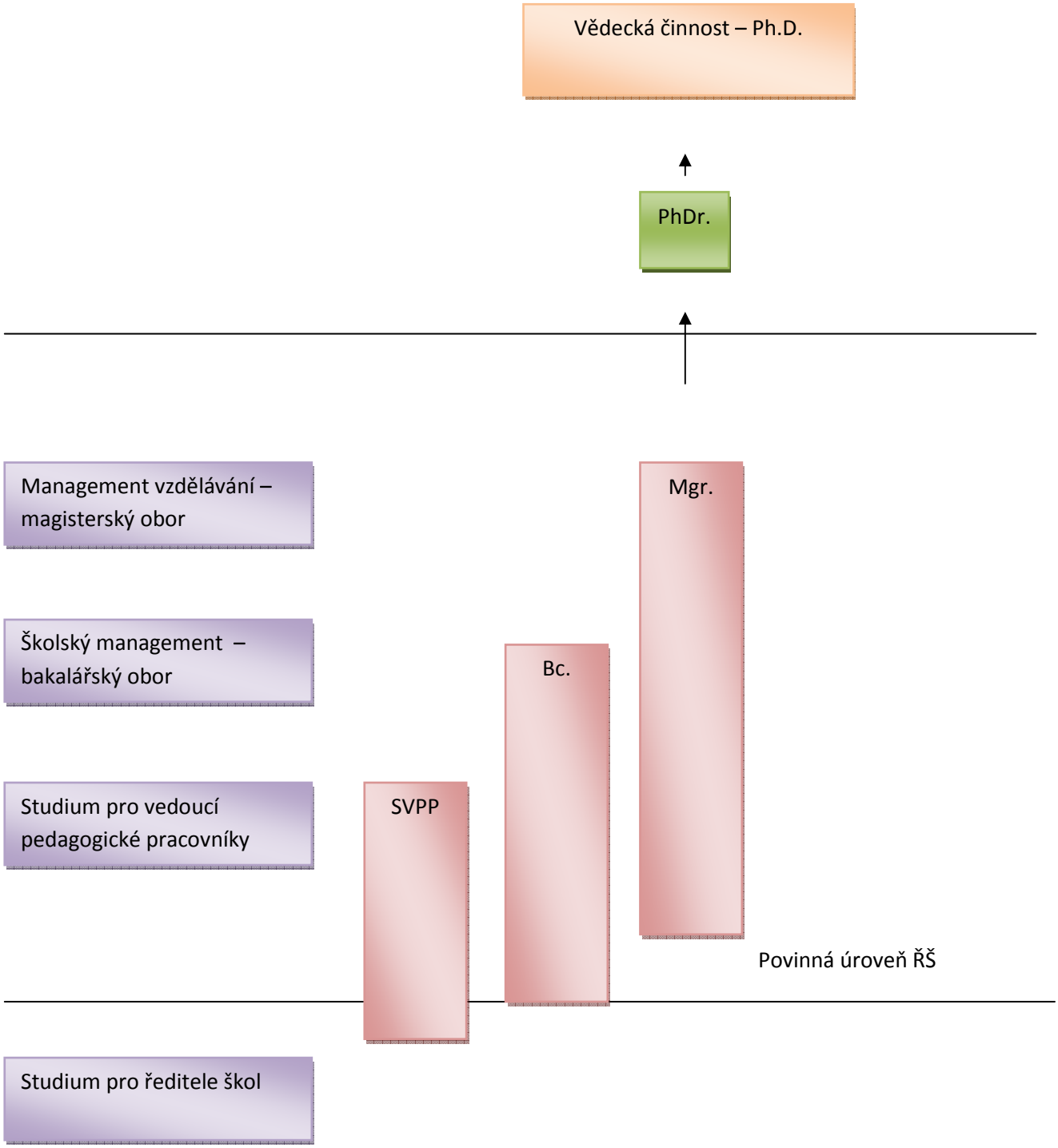
Komparací tří dílčích výzkumných šetření lze pozorovat některé tendence.

1. Přetrvávající nejvyšší hodnocení důležitosti u modulů Právo a Ekonomika a finanční management. Je to na jedné straně pochopitelný základní rámec života školy, však tyto odpovědi lze interpretovat i tak, že ředitelé škol jsou převážně hodnoceni podle kritérií z těchto oblastí (Kitzberger, 2012). Je to jistě v rozporu s principy kurikulární reformy a tato skutečnost je často pojmenovávána v kvalitativních šetřeních, výsledcích ohniskových skupin a v rozhovorech s řídícími pracovníky škol.

2. Za stále důležitější modul považují řídící pracovníci modul Vedení lidí (v různých šetřeních byl různě nazýván – Personální management, Vedení lidí, Personalistika). Je vidět, že zejména v období omezených finančních zdrojů a komplikací vyplývajících z přetrvávající filozofie zákoníku práce cítí řídící pracovníci nezbytnost vlastní kultivace právě v této oblasti. Je proto paradoxní, že zrovna tato oblast není zastoupena ve standardu, podle něhož se realizují základní kurzy ředitelského vzdělávání, tzv. Studium pro ředitele škol.

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

Obr. 4: Systém vzdělávání řídících pracovníků v České republice



Závěr

Článek Problematika vzdělávání ředitelů škol se zabýval současným stavem z pohledu vzdělavatele této cílové skupiny. Snažil se pojmenovat některé problémy a dílčími výzkumnými sondami ukázat posun názorů osob, kterých se přímo vzdělávání řídících pracovníků dotýká, tedy samotných ředitelů škol. Tyto osoby jsou v současné době pod obrovským tlakem zřizovatelů i společnosti. Je proto jistě nezbytné, aby se jejich přípravě i dalšímu vzdělávání věnovala maximální možná pozornost.

Literatura

ČERNÝ, K; GREGER, D.; WALTEROVÁ, E.: *Školství věc (ne) veřejná,* 1. vyd. Praha: Karolinum 2011, 303 s., ISBN 978-80-246-1882-1

LHOTKOVÁ, I. Střední management v české základní škole. *Orbis scholae* 2011, roč. 5, č. 3, s. 43-61, ISSN 1802-4637

LHOTKOVÁ, I; TROJAN, V.; KITZBERGER, J: *Kompetence řídících pracovníků ve školství.* 1. vyd. Praha: Wolters Kluver 2012. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2

POL, M. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

SCHRATZ, M.: *Zlepšování kvality škol ve střední Evropě*, MŠMT Praha 2011. Závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení.

TROJAN, V. *Hýčkáme si ředitele škol?* Řízení školy 2010-2012, soubor článků

TROJAN, V. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 2012, 172 s. ISBN 978-80-7290-543-0

TROJAN, V. Vzdělávání řídících pracovníků v českém školství. *Orbis scholae,* 2011, roč. 5, č. 3, s. 107-122, ISSN 1802-4637

TRUNDA, J. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 2012, 94 s. ISBN 978-80-7290-541-6

Nebezpečí násilí u potenciálních starších obětí
Potential risk of violence in elderly victims

Mojmír Vážanský[93]

Abstrakt

Silně rostoucí skupina seniorů působí jako ohnisko devastujících nálad současných mladých lidí i střední generace. Stupňující se evidentní i latentní agrese všemi formami násilí upozorňuje na závažný sociální kontext. Jaké existují možnosti vzdělávacího vlivu na spoluobčany?

Klíčová slova

Domácí a institucionalizované násilí, senioři a věková diskriminace, agresor a oběť, šance ke změnám, úkoly vzdělávací sféry.

Abstract

Strongly increasing number of senior citizens act as the focus of the current devastating mood of young people and the middle-age generation. Escalating aggression evident and latent forms of violence highlight the serious social context. What are the possibilities of educational influence on fellow citizen?

Key words

Domestic and institutionalized violence, seniors and age discrimination, the aggressor and the victim, a chance to change, tasks of the educational sphere

PREAMBULE

Lidská důstojnost je nedotknutelná. Stáří a snížená soběstačnost nemohou být důvodem pro omezování jakýchkoli nezcizitelných lidských práv a občanských svobod uznávaných mezinárodními normami a zakotvených v demokratických ústavách. Každý, bez ohledu na pohlaví, věk, případně závislost na péči druhých osob, je oprávněný uplatňovat veškerá práva a svobody, a každý má nezadatelné právo je hájit.

[93] doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc., e-mail: mojmir.vazansky@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

Zneužívání seniorů patří k celosvětově závažným společenským problémům. Klíčovou úlohu hraje obecně nízká informovanost a znalost agresivních forem jednání u starších osob. Také u obyvatel České republiky absentuje dostatečné povědomí o násilí proti gerontům – málo se diskutuje nejen o konkrétních případech, ale i o možnostech pomoci týraným.

Na rozdíl od diskriminace, pro kterou je charakteristický vztah ke skupině, je zneužívání aktem vůči jedinci. Vymezení začíná ztrátou respektu, pokračuje nevědomým zanedbáváním, vykořisťováním, ekonomickým a jiným podobám nátlaku až k otevřenému násilí. Jedná se zejména o případy, kdy se agresor snaží ovládnout oběť a často jedná z pozice převahy, moci. Na stránky tisku a do médií se téma násilí u starší populace dostává zřídkakdy, přesto se bolestné události objevují, šokují a vyvolávají vlnu krátkodobého zájmu. Většinou totiž z různého důvodu chybí svědectví obětí, které mají oprávněný strach z následných sankcí násilníků, protože jejich bezpečí je málo chráněné. Z toho vyplývá i nízká informovanost společnosti a snaha o reálnou nápravu současného stavu, když se laická veřejnost dozvídá jen o pomyslné špičce ledovce až brutálních činů vůči starší generaci a tisíce postižených trpí, mlčí.

Zjišťování pomoci obětem domácího násilí je velmi komplikované. Vyrovnání se s faktem, že dokonce často i nejbližší osoby (děti, vnuci) nebo pečovatelé jsou pachateli trestného činu, je psychicky značně náročné, až šokující. Existují sice překážky, znemožňující se k reálným nebo potenciálním obětem přiblížit a poskytnout jim tak náležitou podporu a pomoc. Trvale se naráží na tendence násilím na vlastní osobě postižených většinou bezbranných seniorů hájit příbuzné, ošetřovatele, subjektivní problém zlehčovat, tajit. Převládá strach z potrestání, obavy z ostudy před sousedy a známými po zveřejnění rodičovského debaklu a výchovného omylu, pocity bezradnosti i izolace. Obavy ze zvýšení tlaku agresora, následných sankcí patří k hlavním důvodům mlčenlivosti zatajování příznaků a následků ubližování. I pro zkušené specializované pracovníky je někdy velmi obtížné proniknout do soukromého, až intimního života klienta a včas (co nejdříve) odhalit příznaky zneužívání.

Také ne vždy jednoznačně lze rozpoznat projevy domácího násilí, neboť problémy se stabilitou a poraněními po pádech patří ve stáří k běžným událostem. Zájem české společnosti není adekvátní závažnosti uvedeného jevu. Existují varovná svědectví o výskytu zneužívání seniorů v rodinách, dokonce i v sociálních ústavech, ve zdravotnictví. Celosvětově se předpokládá, že jen malá část případů zneužívání starých lidí se hlásí, oznámí. Hlavní příčinou mlčení postižených obětí je především přehlížení závažného fenoménu erupce násilí na seniorech napříč celou společností.

Jaké druhy agresivního chování je možné zařadit do kategorie fyzické, psychické, sociální, ekonomické a sexuální převahy směrem proti osobám vyššího věku a zhoršeného zdravotního stavu? Jedná se o minimálně šest hlavních podob pokleslého vztahu vůči oslabenému jedinci: násilí, zneužívání, zanedbávání, diskriminace, ponižování, despekt.

Cíl

Cíl pojednání se soustřeďuje nejen na prezentaci alarmujícího vykřičníku proti erupci specifických přístupů k osobám, které jsou mnohdy za zenitem životní pouti, mají četná zdravotní oslabení, očekávají aspoň adekvátní přátelský či příbuzenský poměr nejbližších. Příspěvek poukazuje na aktuální trendy gerontologické a geriatrické praxe, zvedá pomyslný ukazovák, upozorňuje na cesty svízelné, a přesto povinné proměny ke skutečně humánnímu poměru mladých a zdravých obyvatel k věku a zdravotním neduhům postižených osob. V etapě nadvlády světa financí, korupce, boje za přežití za každou cenu ve vlastní prospěch odhaluje dříve známé a nyní notně zaprášené hodnoty lásky, úcty, pokory, pomoci, součinnosti a dalších pozitivních aspektů opravdu vyspělé společnosti.

Pracovníci edukativní fronty mají za primární úkol přispět ke zlepšení stávající situace. Musí se přednostně zařadit do čela revoluční přeměny i zásluhou médií zvráceného vztahu mezi generacemi, permanentně a cílevědomě posilovat bilaterálně korektní vazby mezi osobami odlišného věku, pohlaví, národnosti, smýšlení, vyznání.

Materiál a metody

Události, které posouvají případy (i domácího) násilí na bezbranných lidech, především však na seniorech, fyzicky, psychicky i sociálně handicapovaných osobách, do centra zvýšené pozornosti, nutí zasvěcené i osoby na okraji běžného dění nejen k zamyšlení, ale k razantním krokům, k důraznému apelu na svědomí každého člověka. Proto je třeba vnímat každý zárodek pomoci, podnět ke zlepšení interního postoje z bibliografických a internetových zdrojů, soustřeďovat zanícené bojovníky za práva seniorů, eventuálních obětí. Na hledání společnosti s lidskou tváří nezbývá čas – plyne značně rychle, nečeká. Je nutné reagovat každý sám, navíc spojovat dílčí síly, zařadit se do proudu opravdových garantů účinně nabídnuté pomocné ruky. Jedinec ve svazku s druhými zanícenými dokáže výrazně více: spojí se totiž v mohutný tok informací, spolupráce a hromadného úsilí o zlepšení současného stavu, přispěje ke vzájemnému pochopení, uznání.

Dostupné materiály z různých pramenů a rozmanité kvality poskytují pouze teoretické bazální východisko k formulaci subjektivního postoje. Na základě znalosti všední praxe, četných výzkumných šetření ve sledovaném oboru se posiluje osobní vztah, rozhoduje se o zařazení do fronty opravdových pomocníků. Každý hlas má evidentní váhu, podpoří, získá následovníky.

Výsledky a diskuse

Charakteristika domácího násilí. Přibývající věk přináší úbytek fyzických sil, přátel, sociálních kontaktů, progres zdravotních omezení. Znatelně se mění rozložení sil v poměru k ostatním lidem. Dochází k posunu z pozice nezávislé osoby do postavení

jedince částečně nebo zcela závislého na pomoci druhých. Evidentní nerovnováha ve vzájemných kontaktech v podmínkách sociální izolace a při opomenutí pravidel respektování lidské důstojnosti se hroutí do nadvlády silnějšího. Domácí násilí představuje osvojené negativní prvky chování mezi blízkými lidmi, za dveřmi domovů. Jeho projevy v seniu vyplývají z předchozích mocně narušených bilaterálních vztahů, kulminují při naléhavé potřebě dlouhodobější péče o druhé osoby.

Výhradně se však jedná o donucovací chování agresora k ovládání jiné nebo jiných lidí; donucování probíhá různými způsoby. Převládá pět forem a jejich kombinací. Od fyzických (ohrožování fyzického zdraví a útoky na lidskou důstojnost – bití, přímé tělesné ubližování, působení chladu, netlumení bolesti, omezování pohybu nebo odpírání přiměřené stravy) přes psychické a citové ataky, týrání (jemnější, obtížně prokazatelné – hrubé nadávky, ponižující urážky, trvalé kritizování, vyhrožování, zesměšňování, omezování osobní svobody, odpírání návštěv a zdůrazňování nepotřebnosti seniora) k ekonomickému, finančnímu a majetkovému vydírání (znemožnění přístupu k penězům, přisvojování si důchodu, tlak na změny v závěti, omezování práv obětí, získání majetku). Sociální izolace, zanedbávání upozorňuje na opomíjení potřeb seniora, absenci nebo sníženou hladinu potřebné pomoci, odpírání lidské pozornosti (znemožnění kontaktu s vnějším světem – kontrola nad obětí). Sexuální nebezpečí se skrývá ve „svérázném“ jednání ze strany členů rodiny nebo klientů zdravotní nebo ústavní péče (nesouhlas oběti – znásilnění, sexuální napadení, ponižování). Hlavní rysy sociálně patologického jevu spočívají v jeho dlouhodobosti, opakovanosti, téměř každodenní přítomnosti, stejně jako ponižující skutečnost, že násilník je často v blízkém až příbuzenském poměru.

Jaké životní situace podporují vznik domácího násilí u seniorů? a/ formy závislosti, sociální izolovanost, nedostatek důvěry; b/ dlouhodobé závažnější onemocnění; c/ návrat dospělých dětí ke starším příbuzným (včetně přítomné závislosti na drogách); d/ déletrvající soužití seniorů s duševně nemocnými dospělými dětmi. Vyhodnocování domácího násilí se děje prostřednictvím sledování čtyř klíčových znaků – opakování a dlouhodobost, eskalace, jasné rozdělení rolí, výskyt mimo dosah společenské kontroly.

Co znamená násilí na seniorech? Existuje nejen problém „domácího“ násilí ve známém prostředí starší a oslabené osoby, ale stále častěji se objevuje „ústavní“, deformované, „záměrné použití nebo hrozba použití fyzické síly proti sobě samému, jinému nebo skupině či společnosti osob, které působí nebo má vysokou pravděpodobnost způsobit zranění, smrt, psychické poškození, strádání nebo újmu“. Institucionalizované násilí se odehrává především v nemocnicích, léčebnách dlouhodobě nemocných a domovech důchodců, domech s pečovatelskou službou. Ústavní násilí zahrnuje bezdůvodné omezování osobní svobody, přivazování, odpírání jídla a pití, ponižování, zanedbávání, zdůrazňování nadbytečnosti, nadměrné podávání léků, ignorování požadavků ze strany personálu pomáhajících profesí, pracovníků zdravotní nebo sociální služby, dobrovolných pečovatelů, lékařů.

Pravidla jednání obětí. Kdy dochází k ohrožení domácím a institucionalizovaným násilím? Nenesete odpovědnost za jednání partnera, jiného příbuzného nebo známého, respektive profesně činného zaměstnance zdravotní a sociální sféry! Žádná osoba není povinna snášet týrání, vydírání a násilí! Nikomu nepřísluší právo Vás ponižovat a ubližovat Vám! Není důvod pro zvládání pocitů osobní viny a studu! Chyba je pouze v tyranizujícím agresorovi, nikoli ve Vás! Nedovolte, aby Vás kdokoliv trápil: první útok vždy znamená začátek násilí! Jednejte ihned, nepodceňujte situaci a neprodleně vyhledejte pomoc!

Problémy pomoci obětem domácího a institucionalizovaného násilí. Zážitky z násilí na „vlastní kůži" starším lidem většinou zcela podlomí celoživotní přesvědčení a uznávané hodnoty. Některé ohrožené osoby si dokonce svízelnou situaci plně neuvědomují nebo ji vnímají jako trest, odplatu za vlastní nedokonalost, subjektivní selhání. Chování agresora snáší i dlouhou dobu, nemají sílu a odvahu změnit stav a doufají ve zvrat k lepšímu.Velkou překážku při odhalování odsouzeníhodného jednání násilníků tvoří přístup samotné oběti brutality i příbuzných (pocit viny, pocit studu, strach z postojů příbuzných, obavy ze ztráty lásky, strach z ohrožení týraného, známého nebo jeho rodiny, obavy ze zachování rodiny). Veškeré podoby agresivního jednání (psychické, sexuální, sociální a ekonomické, včetně kombinací) mají daleko vyšší dopady na chování a budoucí život postižených starších osob na konci životní pouti než zjevně patrné následky fyzického násilí.

Možnosti zapojení seniorů do vzdělávání a rozšíření informovanosti o násilí. Mladí lidé a hlavně příslušníci střední i starší generace musí získat dokonalý přehled o příležitostech k poučení o problematice násilí. Nejedná se pouze o teoretické poučení o dynamice domácího násilí (cyklus a mýty o domácím násilí), přehled atributů oběti a pachatele (charakteristika postiženého i násilníka) a seznámení s dopady na psychiku svědků agresivního chování. V praktické rovině je nutné vymezit klíčové otázky všech forem násilí, předat adekvátní poučení o mechanismech násilnického vztahu (kontrola a moc), definovat ohrožené skupiny, vymezit strategie přežití nerovného vztahu, včetně rizikových faktorů, upozornit na nutnost nulové tolerance vůči pachatelům.

Směrem ke starší populaci se nabízí působení koordinované spolupráce interdisciplinárních iniciativ obecně, ale i každé zainteresované instituce nebo jedince zvlášť. Zejména je nutné trvale apelovat na cíle, které spočívají v prevenci násilí (zvýšit bezpečnost a ochranu obětí, výrazně zvyšovat počet ohlášených případů, jejich konečné vyřešení a potrestání pachatelů). Druhý cíl spočívá v monitoringu služeb (mapovat poskytnuté služby, identifikovat modely dobré praxe, konkrétně určit kvalitativní I kvantitativní mínusy v nabídnutých a realizovaných aktivitách). Třetí úkol určuje koordinovanost poskytovaných kroků pro oběti násilí (zlepšit jejich dostupnost, vytvářet a distribuovat kvalitní informační materiály, nepřetržitě zlepšovat komunikaci a spolupráci, organizovat setkání pro výměnu zkušeností a školení, vytvářet doporučení a připravovat metodické pokyny, využívat kvalitní školicí manuály a programy). Hlavní důraz je třeba trvale klást na preventivní činnost (výroba informačních letáků pro oběti

domácího násilí, spolupracovat se všemi zainteresovanými institucemi, které se zabývají preventivní aktivitou).

Nabízí se i využití kapacit akademických pracovišť, zejména těch, které se podílejí na přípravě pedagogických, zdravotních a sociálních, právnických a jiných specializovaných odborníků, kteří v praxi pomohou ovlivňovat dopady všech přijatých opatření. Pro osoby vyššího věku se přímo nabízí cílené využití možností a kapacit všech 17 vysokých škol, kde existují univerzity třetího věku.

Závěr

Skutečnost, že stávající společnost přehlíží otázky slušného poměru mezi mladší a starší generací, včetně bujně přehlušující inspirace pokleslými tématy v současné kinematografii, nejen latentní kampaně v médiích a evidentní averze mladých vůči starším, starobním důchodcům i různě handicapovaným lidem, ventilovanou na mnoha frontách, přináší smutek. Společnost ovládla všeobjímající nechuť záměrně směřovat k lepší budoucnosti, pouze pohodlně spočívat na přítomnosti, omezovat poučení z minulosti, ožehavé otázky řešit polovičatě a méně odborně, rozhodovat bez kompetencí a ochoty hledat konkrétní uspokojivé kroky a řešení. Problematika násilných činů se dostala pod pomyslnou pokličku dění. Jen křiklavé případy se snadno stručně předloží senzacechtivým posluchačům i divákům. Podobná manipulativní hra s občany slouží pouze k zaznamenání, krátkodobé myšlenkové evidenci a okamžitému zapomenutí, přehlušení jiných možná důležitých sdělení.

Problematika domácího a institucionalizovaného násilí se rafinovaně schovává pod plášť nevědomí, reálného přehlížení. Pouze sporadicky dochází k ohlášení a zveřejnění doposud latentních případů nebo mozek-oči-uši drásajících zpráv, které chtějí jen na epizodní čas upoutat pozornost posluchačů a diváků. Zapomíná se na zdánlivě stěží prokazatelnou, přesto permanentně nutnou, provázanost stručných informací o sociálních vředech s působením kvalitní rodiny, funkcí škol všech stupňů, optimální nabídkou řešení disponibilního času lidí různého věku a zaměření, včetně seniorů, významnou úlohu veřejnosti i kvalitou poskytované zdravotní a sociální péče potřebným osobám. A vše se vlastně odvíjí od vrcholné politiky, od výsledků myšlenkové a jiné aktivity zástupců všech složek a stupňů obyvatelstva. Závisí i na aplikovaných způsobech jednání představitelů veřejného dění, respektive vzájemném poměru občanů a sfér života.

Může pedagogická fronta pomáhat? Bezpodmínečně musí zaujímat postavení na špici účinného a trvalého boje proti sociálním zlořádům, proti výskytu a mocnosti všech forem týrání a zneužívání člověka, apelovat na všechny skupiny obyvatel. Vždyť plných 84 % případů násilí na gerontech zůstalo skryto pod hladinou společenského zájmu, že 13 % seniorů se setkalo s fyzickým napadením, že přes 20 % starších osob čelilo psychickému týrání, že ... Málokdo si uvědomuje, že moudrý (a spořivý) senior se ve vrcholném stádiu již ohlíží za vlastním životem. Pokud nemá pocit dobře vykonaného

díla a osobního naplnění, nastupuje zoufalství (finální epigenetické stádium lidského růstu podle E. Ericksona „Integrita ego proti zoufalství“).

Nesmíme být hluší, slepí a lhostejní!

Literatura

BURIÁNEK, J., KOVAŘÍK, J. et al. *Domácí násilí – násilí na mužích a seniorech.* Praha: Triton, 2006. 108 s. ISBN 80-7254-914-6.

ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár na Sázavou: Fakta, 1999. 204 s. ISBN 80-902614-1-8.

ČERMÁK, I., HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P. (Eds.) *Agrese, identita, osobnost.* Brno: Sdružení SCAN, 2003. 315 s. ISBN 80-86620-06-9.

GJURIČOVÁ, Š., KOCOURKOVÁ, J., KOUTEK, J. *Podoby násilí v rodině*. Praha: Vyšehrad, 2000. 104 s. ISBN 80-7178-419-2.

JAROŠOVÁ, D. *Péče o seniory*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. 108 s. ISBN 80-7368-110-2.

JIRÁSKOVÁ, V. et al. *Mezigenerační porozumění a komunikace*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005. 198 s. ISBN 80-86861-80-5.

KLEVETOVÁ, D., DLABAČOVÁ, I. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 208 s. ISBN 978-80-247-2169-9.

PALMORE, E., BRANCH, L.G., HARRIS, D.K. *Encyclopedia of ageism*. New York: Haworth Pastoral Press, 2005. 372 s. ISBN 0-7890-1890-X.

SPURNÝ, J. *Psychologie násilí: O psychologické podstatě násilí, jeho projevech a způsobech psychologické obrany proti němu*. Praha: Eurounion, 1996. 134 s. ISBN 80-8585-830-4.

STUART-HAMILTON, I. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál, 1999. 320 s. ISBN: 80-7178-274-2.

ŠPATENKOVÁ, N. et al. *Krize – psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada, 2004. 129 s. ISBN 80-247-0586-9.

VARGOVÁ, V., VAVROŇOVÁ, M. Od dobrého úmyslu k dobré spolupráci. Manuál pro efektivní interdisciplinární spolupráci v případech domácího násilí. Praha: Rosa, 2006. 89 s.

Internetové zdroje:

WHO *Aging: Exploding the myths*. dostupné na: http://whqlibdoc.who.int/hq/1999/WHO_HSC_AHE_99.1.pdf

TOŠNEROVÁ, T. *Ageismus. Průvodce stereotypy a mýty o stáří*. dostupné na: http://aa.ecn.cz/img_upload/07bc9d1453b4bc61934a7ebb36075df2/ageismus.pdf

www.idtbrno.cz/seniori-a-domaci-nasili

www.helpnet.cz/seniori/-univerzity-tretiho-veku

www.zivot90.cz/4-socialni-sluzby/14-senior-telefon-telefonicka-krizova-pomoc/...

Současná výchova - vzdělávání (edukace) (ne)pedagogických pracovníků volnočasových aktivit v kontextu sociálních proměn Current education, of (non)pedagogical workers of leisure activities in context of social changes

Pavel Vyleťal[94]

Abstrakt

Studie se zabývá problematikou současné výchovy a vzdělávání (edukací) (ne)pedagogických pracovníků volnočasových aktivit v kontextu dnešních sociálních proměn. Věnuje se jak legislativním, tak i návazným změnám ve výchovně-vzdělávací oblasti, se zaměřením na postižení aspektů, které míří do oblasti vzdělávání pedagogických a dalších pracovníků organizujících a realizujících volnočasové aktivity dětí a mládeže. Poukazuje na důležitost kompetenčního profilu (osobnostních předpokladů a způsobilostí) pro činnost „pracovníka (edukátora) volného času", který by měl v rámci výchovy a vzdělávání pro volný čas/k volnému času zastávat.

Klíčová slova

Koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a odbornou přípravu pracovníků s dětmi a mládeží v jejich volném čase, volný čas, zájmové vzdělávání, pracovník volnočasových aktivit, kompetence

Abstract

This paper deals with the current education of (non)pedagogical workers in the context of leisure activities of today social changes. Dedicated to both legislative and also con This paper deals with the current education of (non)pedagogical workers of leisure activities of today social changes. Dedicated to both legislative and also connecting changes in the educational field and focusing on aspects of disability that focus on the further education of teachers. It attempts to identify the personal prerequisites for action of "educator of free time" work by education for leisure and free time.

Key words

The concept of further education for teachers of school facilities for leisure education and training for workers with children and youth in their free time, leisure, leisure learning, leisure staff, competence

[94] Mgr. Pavel Vyleťal, e-mail: pavel.vyletal @mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 221

Na počátku 90. let došlo v České republice k velkým celospolečenským změnám. Dotkly se všech sfér našeho života a nevyhnuly se tedy ani oblasti výchovy a vzdělávání (ne)pedagogických pracovníků vytvářejících a realizujících volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé. Své působení ukončily jednotné organizace dětí a mládeže (Svazarm) či došlo k restrukturalizaci (Pionýr), v rámci kterých docházelo k určité systematické výchově a vzdělávání (poplatné době). Závazné systémy přípravy pracovníků byly nahrazeny pluralitním uspořádáním.

Nově vznikající, či obnovované organizace se proto rozhodly, že přejdou k samostatné autonomní přípravě vlastních vedoucích, např. Junák – Svaz skautů a skautek, Asociace křesťanských sdružení mládeže atd. (viz. aktuální přehled dostupný na: www.crdm.cz, ale i na druhých webových adresách organizací, mimo portál České rady dětí a mládeže).

Veřejná správa nestojí pozadu a připravuje návrhy na systémové změny a vytváří podněty pro legislativní změny pro vzdělávání (ne)pedagogických pracovníků volnočasových a zájmových aktivit, plus další legislativní úpravy zákonů, vyhlášek a nařízení, které zajišťují správný chod volno-časových organizací a to nejen formálních (školských), ale také neformálních (mimoškolských). V kontextu uvedeného dochází jak k ověřování, tak i k veřejné diskusi na téma „příprava a připravenost profesionálních i dobrovolných pracovníků volného času dětí a mládeže“ (tzv. edukátorů pro volný čas/k volnému času), kde se již přímo jedná o konkrétní vymezování cílů a obsahu výchovy, získávání věcných poznatků, utváření dovedností, způsobilostí, postojů u zainteresovaných pracovníků v rámci tzv. dalšího vzdělávání. S ohledem k uvedenému se stává hlavním tématem současnosti proces „hledání“ těch tzv. správných kompetencí či jiných kritérií, které by osobnost pracovníka s dětmi a mládeží měly utvářet.

Cíl

V současnosti se nacházíme v průběhu 21. stol. (máme rok 2012) a zjišťujeme, že uběhlo již takřka dvacet tři let od výše zmiňovaného přerodu ve společnosti. Prošetřujeme, že se doopravdy mnoho změnilo v pojímání volného času, jeho podstaty a zejména organizačního uspořádání a požadavků, které jsou kladeny na pracovníky, kteří aktivity (činnosti) volného času dětí a mládeže zajišťují. Co je ale pravda, že s příchodem nových prvků vyvstaly i nové otázky, problémy k možnému zamyšlení se, následnému řešení.

V kontextu uvedeného si můžeme položit následující otázky:

1. Je v současnosti dořešena legislativní opora pro pracovníky volnočasových aktivit?
2. Máme přesně stanovenou strukturu identifikátorů, které by měly charakterizovat pracovníka s dětmi a mládeží*?*
3. Je důležité pro edukační realitu utvářet jmenovanou klasifikaci (tj. strukturu identifikátorů)?

Příspěvek se pokusí na zmíněné najít odpověď teoretickým diskursem, který je směrován zejména do oblasti státní politiky, odborné literatury a edukační reality.

Materiál a metody

Výchozími a stěžejními dokumenty charakterizující oblast vzdělávání (ne)pedagogických pracovníků volnočasových aktivit je Koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání (schválena poradou vedení MŠMT dne 2. 7. 2002), v návaznosti Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 6/2003 k ověřování odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času, Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013 a Strategie celoživotního učení ČR (schválena vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11. 07. 2007).

Na podkladě jmenovaných pojetí (nařízení) a na základě soustředění získaných teoretických znalostí z odborné literatury a seznámení se s problematikou z praxe, kdy usuzuji z dějů, které obklopují zkoumanou oblast (další vzdělávání pracovníků volnočasových aktivit) a její subjekty (tj. pedagogy volného času, učitele, trenéry, instruktory, lektory apod.), dojde k vyprofilování odpovědí, na položené (zadané) otázky.

Základní východiska

V současnosti v České republice existuje Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013 (dále jen Koncepce II.). Navazuje na dokument Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007. Obě „Koncepce" se zaměřují na nejzávažnější a nejaktuálnější oblasti státní politiky vůči dětem a mládeži a navazují na priority a hlavní myšlenky Bílé knihy Evropské komise o mládeži, která byla přijata v listopadu roku 2001 s rozvinutím problematiky na podmínky České republiky.

V Koncepci II. ve čtvrtém bodě jsou uváděny jednotlivé resortní cíle pro oblast Mládež, vzdělávání, výchova. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), jako jeden z uváděných resortů (vedle Ministerstva obrany, …vnitra a …životního prostředí), má v rámci svých kompetencí, předurčeno k realizaci několik cílů:

- Připravit pedagogické pracovníky na realizaci školních vzdělávacích programů …, <u>včetně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (tzn. i na problematiku oblasti volného času, tj. i zájmového vzdělávání)</u>.

  „Zájmové vzdělávání je vzděláváním podle školského zákona č. 561/2004 Sb., i když neposkytuje stupeň vzdělání, zabývá se však aktivitami potřebnými pro rozvoj osobnosti, kompenzuje jednostrannou zátěž ze školy, duševní hygienu, má funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, preventivní, zdravotní (relaxační a regenerační), sociální a preventivní, rozvíjí schopnosti, znalosti, dovednosti, talent, upevňuje sociální vztahy. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání (školní družiny, školní kluby, střediska volného času) jsou dokonce povinna ze zákona zahrnout specifikaci podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami do svého ŠVP, čímž výrazně napomáhají integraci a inkluzi. Zájmové vzdělávání jednoznačně napomáhá naplňovat vzdělávací cíle stanovené školským zákonem" (Asociace vychovatelů školských zařízení, o.s., 04.01.2012, dostupné na: http://www.ucitelskenoviny.cz/www/userfiles/file/nastenka/asociace_vychovatelu_skolskych_zarizeni.doc).

Zájmové vzdělávání je detailněji popsáno ve vyhlášce č. 109/2011 Sb. a novele vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

- Pokračovat v podpoře odborné přípravy dobrovolných pracovníků školských zařízení (středisko volného času, školní klub, školní družina) pro zájmové vzdělávání.
- Pokračovat v podpoře odborné přípravy dobrovolných pracovníků s dětmi a mládeží, na činnosti a aktivity v rámci tzv. neformálního vzdělávání.

„*Pojmem neformální vzdělávání se označují také, analogicky s Koncepcí státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013, organizované výchovně vzdělávací aktivity mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému (tedy i mimo zájmové vzdělávání), které zájemcům nabízí záměrný rozvoj životních zkušeností, dovedností a postojů, založených na uceleném systému hodnot; tyto aktivity bývají zpravidla dobrovolné*" (Strategie celoživotní učení ČR viz příloha č. 1 této Zadávací dokumentace in Havlíčková, elektronická zpráva ze dne 30. 07. 2012).

Všechny uvedené body řeší dokument Koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a odbornou přípravu pracovníků s dětmi a mládeží v jejich volném čase, který „*stanovuje odpovědnost* (kompetentnost právnických a fyzických osob k přípravě těchto pracovníků na výkon funkce) *za průběh vzdělávacího systému takto:*

1) *Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání* (dále jen NIDM MŠMT) – *výchova dobrovolných i profesionálních pracovníků občanských sdružení ve dvou kategoriích:*
   a. *výchova vedoucích,*
   b. *příprava lektorů akreditovaných vzdělávacích center občanských sdružení;*
2) *Středisko volného času DOMEČEK HOŘOVICE – funkční studium pracovníků Středisek volného času (a Domů dětí a mládeže);*
3) *SVIS MŠMT – funkční studium pracovníků školských zařízení*" (Kořínková a Trantina, 2003, dostupné na: www.crdm.cz).

Uvedené body 2-3 (v rámci kterých jsou pojmově uvedeni jednotliví pedagogičtí pracovníci: pracovníci středisek volného času, pracovníci školských zařízení) mají legislativní oporu v zákoně 472/2011 ze dne 20. prosince 2011, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon a v zákoně ze dne 2. května 2012, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, který uvádí požadavky na odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka. Jmenovitě přímou pedagogickou činnost vykonává: učitel, vychovatel,

speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník. A v databázi Klasifikace zaměstnání Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ), který pod bodem 33 Pedagogičtí pracovníci a názvem zaměstnání Pedagogové v mimoškolních zařízeních, uvádí následující výčet: vedoucí (zástupce) střediska pro volný čas dětí a mládeže - vedoucí vychovatel v mimoškolském zařízení; vychovatel v domově mládeže, družině, klubu; asistent vychovatele; vychovatel v mimoškolském zařízení jinde neuvedený a vedoucí zájmových kroužků (z povolání) - vedoucí zájmového kroužku; lektor zájmových kroužků dětí a mládeže. Pokud vycházíme z uvedeného, vytane nám na mysl dílčí otázka.

A jak je ošetřena odborná příprava ostatních pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času? Tj. např. dobrovolných pracovníků bez pedagogické průpravy (nespadajících do zmíněného zákona a Klasifikace zaměstnání ČSÚ), tzv. „dobrovolných vychovatelů“ či instruktorů a dalších pracovníků volnočasových aktivit, kteří svou činnost vykonávají bez dodatku „z povolání“. Odpovědí na dílčí otázku je bod 1 z výše uvedeného dělení „odpovědnosti za průběh vzdělávacího systému“. Tento segment dovzdělávání (doplnění si kompetentnostních požadavků pro práci s dětmi a mládeží) je realizován na základě Příkazu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k ověřování odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času ze dne 1. července 2003 (dále jen Příkaz), který byl vydán v návaznosti na Koncepci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a odbornou přípravu pracovníků s dětmi a mládeží v jejich volném čase č. j.: 12 592/2002-51 ze dne 19. 07. 2001, s ohledem na jeho širší cílenost (např.: na občanská sdružení a další), než jenom na školská zařízení uskutečňující zájmové vzdělávání. Příkaz schvaluje ověřování *„systému odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času (dále jen odborné přípravy), a to na základě akreditovaného výkonu přípravy*“ (Příkaz, 2003, dostupné na: www.msmt.cz). Dále jsou některá velmi důležitá opatření, v kontextu uvedeného, dostupná v zákoně č. 198/2002, Sb., o dobrovolnické službě a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (v současnosti, tj. v roce 2012 probíhá proces přípravy nového zákona o dobrovolnictví), v zákoně č. 83/1990 Sb., o sdružování občanů a zejména v zákoně č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

S výše uvedeného jako by plynulo, že celý proces legislativní opory pro vzdělávání pracovníků, kteří se spolupodílejí na celkové organizaci volnočasových (zájmových) aktivitách v České republice, nemá žádný nedostatek. Tento je možný najít ale ihned, při zamyšlení se, jestli existuje dokument (např. zákon či jiný specificky zaměřený spis), který definuje „pravidla pro práci s dětmi a mládeží (tzv. řidičák na dítě)“ a který by vše zmíněné v textu zastřešoval a srozumitelně uváděl do souvislostí. Od roku 1986 bylo předloženo několik verzí k veřejnému projednávání zákona o práci s dětmi a mládeží (poslední v roce 2002). V schvalovacím procesu nedošlo k jeho konečnému schválení. Poté v červnu 2004 obdržela vláda od MŠMT k projednání návrh s názvem zákon o úpravě podmínek státní podpory v oblasti práce s dětmi a mládeží v jejich volném čase (tento byl v roce 2004 vládou zamítnut) a další propracovanější verze následovala v roce

2005, tato byla zamítnuta také. Prozatím nebyla žádná z verzí zákona schválena a probíhá neustálá komunikace mezi MŠMT ČR, Českou radou dětí a mládeže (dále jen ČRDM) a např. Defence for Children International (dále jen DCI ČR) a mnohými jinými organizacemi, kterých se zmíněný proces schvalování jmenovaného zákona dotýká, týkající se všech nuancí a možností jeho znění. Přitom by jmenovaný zákon (či spis) mohl vyřešit problematiku, týkající se zejména obsahu a forem odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží ve volném čase, stanovil by podmínky pro výkon dobrovolné a profesionální činnosti v občanských sdruženích pracujících s dětmi a mládeží, kvalifikační předpoklady, zákonnou povinnost prokazovat způsobilost k výkonu funkce, upravoval by práci s dětmi a mládeží vykonávanou na komerčním základě a ochranu dětí na těchto aktivitách, zdravotní způsobilost pracovníka s dětmi a mládeží, došlo by k nastavení kvality ve formě statutu (po splnění podmínek) „Státem uznaná organizace pro práci s dětmi a mládeží" a v neposlední řadě by zavedl do přípravy akreditovaný vzdělávací program (s definovanými výstupními kompetencemi pro každou jednotlivou pozici), který by měl jednotný charakter a absolvovat by jej musel každý pracovník volnočasových aktivit – pracující s dětmi a mládeží (potažmo dospělými). Alternativou k tomuto vzdělávacímu programu by mohlo být absolvované pedagogické vzdělání (Doubrava, 2005). Někteří jednotlivci a organizace se zmiňovanou tezí souhlasí a druzí by rádi, aby nastavená pravidla platila pro všechny pracovníky s dětmi a mládeží bez výjimky. Podrobnější popis jednotlivých pohledů, názorů a připomínek by byl jistě zajímavý, ale s ohledem na téma studie se jeho detailnějším zpracováním autor dále nezabývá.

Neméně důležitým podtématem studie je přímo navazující problematika, která se zabývá právě pátráním po kompetenčním rámci (ne)pedagogických pracovníků, pohybujících se v oblasti volnočasových aktivit dětí a mládeže. „*Kompetenční přístup představuje směr, který klade důraz na formování a rozvíjení klíčových kompetencí* (dále jen KK)" (Havlíčková a Žárská, 2012, s. 8). Za pojmem KK je možné v obecné rovině považovat „*souhrn vědomostí, odborné kompetence*" (Tamtéž, s. 10), „*schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty, a další charakteristiky osobnosti pro osobní rozvoj, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích*" (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2000 in Belz a Siegrist, 2009, s. 13), kdy zmiňované je dle Vetešky a Tureckiové (2008 in Havlíčková a Žárská, 2012, s. 9) spojeno „*s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*". Jsou mnohé představy o procese dosahování KK, ať již teoretiků či praktiků, kteří se uvedenou problematikou zabývají. Zajímavou formou zmiňované řeší právě Národní institut dětí a mládeže MŠMT, který realizoval národní projekt s názvem: Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání, který v jedné z klíčových aktivit projektu „Uznávání neformálního vzdělávání" převzal některé zahraniční sebeevaluační nástroje k získávání informací o sobě samém v kontextu – jaké kompetence mám již zosobněné, které bych měl získat jako pracovník s dětmi a mládeží a zejména také jeden domácí nástroj vyvinul, tzv. Osobní kompetenční portfolio sloužící k jednoduchému zapisování kompetencí rozvinutých v aktivitách

neformálního či zájmového vzdělávání. Dále se mu povedlo vydefinovat a vytvořit sadu minimálních kompetenčních profilů (dále jen MKP) pro pozice v nestátních neziskových organizacích v oblasti práce s dětmi a mládeží. *„MKP vznikly jako vodítko pro tvorbu vzdělávacích programů, jako optimální obecný základ, ze kterého mohou jednotlivá sdružení čerpat to, co odpovídá jejich potřebám a zejména jejich vzdělávacím programům. V rámci tvorby a ověřování vzdělávacích programů má každá organizace možnost upravit si MKP s ohledem na svá specifika. Na jednu stranu působí MKP jako maximální svým výčtem kompetencí, tj. znalostí a dovedností. Na stranu druhou jsou však minimální v tom, že neurčují úroveň rozvinutí daných kompetencí. Určení úrovně bude vycházet z potřeb vzdělávání v dané organizaci. Stejně tak výběr konkrétních znalostí a dovedností bude záležet na samotné nestátní neziskové organizaci, která bude vzdělávací program vytvářet nebo realizovat“* (Havlíčková, pracovní konzultace, elektronická zpráva ze dne 30. 07. 2012). V posloupnosti nastíněného procesu (viz. MKP) a na základě jím definovaných podkladů, jsou v současné době zpracovávány a postupně ověřovávány NIDM MŠMT tzv. karty typové pozice (KTP), které popisují *„typické aspekty výkonu práce (obecnou charakteristiku, příklady prací… atd.) a požadavky na jejího vykonavatele (zdravotní, kvalifikační, osobnostní a jiné)“* (Buňka, ed., 2011, s. 6). Uvedené vybrané pozice se postupně pokouší propojit s Národní soustavou povolání a Národní soustavou kvalifikací.

Výsledky a diskuse

Odpověď na otázku č. 1:
Je v současnosti dořešena celková legislativní opora pro pracovníky volnočasových aktivit?

Je zřejmá. Ne, prozatím není dořešena celková legislativní opora pro pracovníky volnočasových aktivit. Uvedené vychází jak z popsaného legislativního procesu v textu, tak i ze stále se rozvíjející se šíře a hloubky formálního uznávání vzdělávání získaného neformálním učením (viz. odstavec níže „Memorandum …“) v souladu se zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který je i důležitým předpokladem k tvorbě prozatím nedokončeného zákona či jiného dokumentu (spisu) týkajícího se tzv. „pravidel pro práci s dětmi a mládeží“.

„Na celostátní Konferenci k uznávání neformálního vzdělávání podepsali 3. 11. 2011 první zástupci z řad vzdělavatelů a zaměstnavatelů Memorandum o podpoře uznávání výsledků neformálního vzdělávání při práci s dětmi a mládeží“ (NIDM MŠMT, 2011, dostupné na: www.nidm.cz).

Hlavním účelem legislativního procesu je vytvořit takové podmínky pro práci s dětmi a mládeží, které nebudou svazující, restriktivní (jakkoliv omezující), ale spíše podporující povahy pro všechny ty zainteresované, kteří se na volnočasových aktivitách spolupodílí v jejich organizaci a při samotné realizaci.

S výše uvedeným jde ruku v ruce problematika stanovování struktury identifikátorů, které by měly charakterizovat pracovníka volnočasových aktivit s dětmi a mládeží.

Odpověď na otázku č. 2:
Máme přesně stanovenou strukturu identifikátorů (kvalifikaci, osobní kompetenční portfolio a jiné), které by měly charakterizovat každého jednotlivého pracovníka s dětmi a mládeží*?*
Po zamyšlení se nad uvedenou problematikou a i z popsaného v textu je pozorovatelné, že také tento uvedený proces není prozatím uzavřenou kapitolou a je nutné jej komplexně propracovávat a dále nad ním přemýšlet, vést diskusi.

Nelze ale opomenout, ani druhou stranu mince, tj. „*model otevřeného profesionalismu, který je spojen s hledáním identity*" (Horká, 2008 in Kolář a Lazarová, ed., 2008, s. 95) sebe sama, kde jde především o „*uznání vlastních kompetencí ze strany samotného jedince, schopnost jejich prezentace a v neposlední řadě schopnost nastavení dalšího osobnostního rozvoje a směru celoživotního učení*" (Havlíčková, 2012 in Havlíčková a Řádová, 2012, s. 39), obecně u všech edukátorů, nevyjímaje tedy ani pracovníky volnočasových aktivit, jako vysoce lidsky a profesně připravované odborníky na práci s dětmi a mládeží (potažmo dospělými) v rámci dalšího vzdělávání.

S ohledem k prezentovanému je důležité mít na paměti, že proces stanovování struktury identifikátorů je nekonečný nejen ze strany tvorby možných legislativních či druhých dokumentů, ale i ze strany rozvoje a utváření jedince - osobnosti pracovníka s dětmi a mládeží, v kontextu vývoje jeho samotného a společnosti.

Odpověď na otázku č. 3:
Je důležité pro edukační realitu utvářet jmenovanou klasifikaci (strukturu identifikátorů)?
Přistoupíme-li k odpovědi na otázku zodpovědně, potom lze konstatovat, že je bezpodmínečně nutné, se nadále klasifikací (tj. strukturou identifikátorů) u (ne)pedagogických pracovníků volnočasových aktivit důsledně zabývat, protože každé takové cílené pojetí je významným prostředkem jejich identifikace a autoevaluace vedoucí k určitému sebeobrazu, toho co by měli naplňovat, s čím se ztotožnit a k čemu směřovat. Smékal (2008 in Kolář a Lazarová, ed., 2008) zastává názor v rámci své charismatické teorie, že podmínkou úspěchu kvalifikovaných specialistů, kterými jsou i tzv. edukátoři pro volný čas/k volnému času, je být obdařen jistými vyhraněnými kompetencemi, které nemá každý a které odlišují ty, kteří jich nabyli od těch druhých.

Závěr

V souvislosti s výraznými změnami ve společnosti došlo k zřetelným změnám v pojetí práce s dětmi a mládeží (potažmo dospělými) v aktivitách a činnostech svázaných se seberealizací (jejich a samotných realizátorů) ve volném čase. Zpracovanou studií se autor pokusil o náhled na podstatné aspekty, které míří do oblasti vzdělávání pedagogických a dalších pracovníků organizujících a realizujících volnočasové aktivity

dětí a mládeže, které jsou v současnosti v procese utváření (zákonné či jiné opatření) či v určité fázi rozpracovanosti (kompetenční profil). V kontextu uvedeného dodává, že je pro zmíněné pracovníky klíčové, nezanedbat, jak možnost zapojit se do odborných diskusí, kupříkladu nad legislativními úvahami k uvedené problematice, tak i na sobě samém pracovat, což znamená např. dle Kasíkové (1991 in Koťátková, 2007 in Knotová, Hloušková a Zavadilová, (ed.), 2007) odkrýt vlastní individualitu a zapojit ji do procesu svého (i společenského) rozvoje a to ve směru úcty k sobě samému (i obecně ke všem lidem) a to prostřednictvím identifikace s prováděnou aktivitou (činností) a komunitou v níž se realizuje, jejíž je základní – nepostradatelnou součástí.

Pomoci v této situaci, pracovníkům volnočasových aktivit, může být integrované zprostředkování a rozvíjení klíčových kompetencí, neboli „komplexní vzdělávací program ve smyslu klíčových kompetencí" (konkretizovaný k jednotlivým pozicím), v rámci celoživotního vzdělávání a po smyslu Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky 2008-2015 (IV. Strategická část, s. 7, dostupné na: www.msmt.cz – dále jen UR), kde se uvádí: „*V dalším vzdělávání je cílem vytvořit funkční prostředí pro další vzdělávání, které umožní získávat znalosti a kompetence z oblasti UR a které systematicky nabídne aktualizované vzdělávací programy pro vzdělavatele, veřejnou správu, podnikovou sféru a nestátní neziskové organizace, zaměřené na praktické uplatňování UR a zajistí dostupnost vzdělávání UR veřejnosti rovnoměrně v České republice*".

Literatura

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení – Východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál, s. r. o., 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

KNOTOVÁ, D., HLOUŠKOVÁ, L., ZAVADILOVÁ, K., (ed.). *Trendy v přípravě pedagogických pracovníků*. Brno: KONVOJ, spol. s r. o., 2007, 201 s. ISBN 978-80-7302-133-7.

KOLÁŘ, J., LAZAROVÁ, B., (ed.). *K sobě, k druhým, k profesi – Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 133 s. ISBN 978-80-210-4595-8.

Internetové zdroje

AVŠZ. *Stanovisko ke koncepčnímu záměru reformy systému financování regionálního školství* [online]. c2012, [cit. 2012-07-17]. Dostupný z WWW:<http://www.ucitelskenoviny.cz/www/userfiles/file/nastenka/ asociace_ vych ovatelu_skolskych_zarizeni.doc>.

BUŇKA, M., (ed.). *Sada minimálních kompetenčních profilů pro pozice v nestátních neziskových organizacích v oblasti práce s dětmi a mládeží* [online]. c2012, [cit. 2012-07-17]. Dostupný z WWW: <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA6-UNV/unv-web-sada-minimalnich-kompetecnich-profilu.pdf>.

ČRDM. *Členská sdružení České rady dětí a mládeže* [online]. c2012, [cit. 2012-07-17]. Dostupný z WWW: <http://www.crdm.cz/view.php?cisloclanku=2003062502>.

DOUBRAVA, L. *Další verze zákona o mládeži na obzoru* [online]. c2012, [cit. 2012-07- 17]. Dostupný z WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek =4874& PHP SES SID=37ec0689f51ce06d0c7c7b33b09ac149>.

HAVLÍČKOVÁ, D. *Pracovní konzultace* - elektronická zpráva ze dne 30.07.2012. [cit. 2012-07-30]. Dostupný z WWW: < https://mail.google. com/mail/? shva=1 #in box /138b7c0038c6f764>.

HAVLÍČKOVÁ, D. a ŘÁDOVÁ, K. *Cesty k uznávání (neformálního vzdělávání)* [online]. c2012, [cit. 2012-07-17]. Dostupný z WWW: <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA6UNV/UNV_webpdf_2012_04_11_Cesty_k_uznavani_web.pdf >.

HAVLÍČKOVÁ, D. a ŽÁRSKÁ, K. *Kompetence v neformálním vzdělávání* [online]. c2012, [cit. 2012-07-17]. Dostupný z WWW: < http://www.msmt.cz/file/23217 >.

KOŘÍNKOVÁ, M. a TRANTINA, P. *Vzdělávání dobrovolných pracovníků s dětmi a mládeží* [online]. c2012, [cit. 2012-07-17]. Dostupný z WWW: <http://www.crdm.cz/download/archa/2003/Archa_2_03.pdf>.

MŠMT ČR. *Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 6/2003 k ověřování odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času* [online]. c2012, cit. 2012-07-17]. Dostupný z WWW: < file:///C:/Users/MENDELU/Desktop/2012%20icolle/prikaz-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-c-6-2003-k-overovani-odborne-pripravy-pracovniku-s-detmi-a-mladezi-v-oblasti-volneho-casu.htm>.

MŠMT ČR. *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015)* [online]. c2012, [cit. 2012-07-17]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky?highlightWords=strategie>.

NIDM MŠMT ČR. *Memorandum o podpoře uznávání výsledků neformálního vzdělávání při práci s dětmi a mládeží* [online]. c2012, [cit. 2012-07-17]. Dostupný z WWW: <http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/uznavani-neformalniho-vzdelavani/cile-a-vystupy/memorandum-o-podpore-uznavani-vysledku-neformalniho-vzdelavani-pri-praci-s-detmi-a-mladezi>.

VLÁDA ČR. *Strategie celoživotní učení ČR - příloha č. 1 Zadávací dokumentace*. In HAVLÍČKOVÁ, D. Pracovní konzultace. [cit. 2012-07-30]. Dostupný z WWW: <https://mail.google. com/mail/? shva=1 #in box /138b7c0038c6f764>.

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu *„Inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol v kombinované formě studia“* (č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0017) realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory MŠMT a EU.

Súčasný stav prípravy učiteľov profesíjnych predmetov na prácu s dospelými v podmienkach stredných odborných škôl v SR
Actual state in preparation of teachers of proffessional subjects for work with adults in the conditions of secondary vocational schools in SR

Tímea Zaťková[95]

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou prípravy učiteľov profesijných predmetov v podmienkach SR. Popisuje niektoré otázky celoživotného a ďalšieho vzdelávania a zameriava sa na oblasť rozvoja profesijných kompetencií učiteľov SOŠ s akcentom na špecifiká práce s dospelými študujúcimi.

Kľúčové slová

Celoživotné vzdelávanie, učiteľstvo profesijných predmetov, doplňujúce pedagogické štúdium, žiak strednej školy, dospelý, profesijné kompetencie.

Abstract

The article deals with preparation of teachers of professional subjects in the conditions of SR. It describes some questions of lifelong education and further education and it deals with the area of development of professional teachers competencies with the focus on the specifics of pedagogical work with adults.

Key words

Lifelong education, teaching of professional subjects, complementary pedagogical study, pupil of the secondary school, adult, professional competencies.

V súlade so súčasnými požiadavkami celoživotného vzdelávania a učenia sa, ktoré vychádzajú z meniacich sa potrieb trhu práce, je aktuálnou potreba rozšírenia doterajších aktivít stredných škôl o širšie spektrum možností celoživotného vzdelávania. Táto zmena je veľmi aktuálna najmä v oblasti rozvoja vzdelávacích príležitostí pre dospelých. Cieľom je prepojenie vzdelávania s potrebami trhu práce, zvýšenie

[95] PaedDr. Tímea Zaťková, PhD., e-mail: tzatkova@yahoo.com, Katedra pedagogiky a psychológie, Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra

zamestnanosti, zvýšenie šancí pre uplatnenie sa v nových podmienkach, keď budú zanikať mnohé pracovné príležitosti, ale zároveň budú vznikať a vytvárať sa nové. Od 1. februára 2010 je účinný zákon o celoživotnom vzdelávaní č. 568/2009 Z. z., ktorého cieľom je podporiť ďalšie vzdelávanie dospelých, zvýšiť jeho kvalitu a rozšíriť možnosti rekvalifikácie predovšetkým strednej a staršej generácie. Celoživotné vzdelávanie, t. j. vzdelávanie v priebehu celého života ako základný princíp výchovy a vzdelávania uplatňovaný vo vzdelávacej sústave Slovenskej republiky tvorí školské vzdelávanie (v materských školách, základných školách, gymnáziách, stredných odborných školách, konzervatóriách, školách pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zriadených podľa osobitných predpisov a štúdium v akreditovaných študijných programoch na vysokých školách) a ďalšie vzdelávanie nadväzujúce na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní vo vzdelávacích inštitúciách ďalšieho vzdelávania, ktoré nadväzuje na školské vzdelávanie a umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu alebo doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti. (Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní, s.2).

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

a) ďalšie odborné vzdelávanie v akreditovanom vzdelávacom programe, ktorý vedie k doplneniu, obnoveniu, rozšíreniu alebo prehĺbeniu kvalifikácie potrebnej na výkon odbornej činnosti,
b) rekvalifikačné vzdelávanie v akreditovanom vzdelávacom programe, ktorý vedie k získaniu čiastočnej kvalifikácie alebo k získaniu úplnej kvalifikácie,
c) kontinuálne vzdelávanie vo vzdelávacích programoch, ktorým si účastník ďalšieho vzdelávania doplňuje, rozširuje, prehlbuje alebo obnovuje kvalifikáciu ako predpoklad na výkon odbornej činnosti v súlade s osobitnými predpismi,
d) záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné vzdelávanie, ktorým účastník ďalšieho vzdelávania uspokojuje svoje záujmy, zapája sa do života občianskej spoločnosti a všeobecne rozvíja svoju osobnosť.

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

„Klientmi“ školy by nemali byť iba žiaci v povinnom vzdelávaní, ale všetci občania regiónu, pre ktorých je škola v tomto význame slova verejnou službou. Významnou zložkou klientely školy sú pracovníci v odvetviach a odboroch, pre ktoré škola vzdeláva a vychováva žiakov vo svojom základnom poslaní. Pre nich škola ponúka ďalšie vzdelávanie, inovačné kurzy, kurzy na obnovovanie, či rozširovanie pracovných

zručností, rekvalifikačné kurzy. (*Bratislavský samosprávny kraj, 2007, s. 96).* „Dobrá stredná škola“ je poradenským centrom, konzultačným centrom a centrom celoživotného vzdelávania, ktorá poskytuje možnosti v rôznych programoch formálneho i neformálneho vzdelávania.

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

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

Pomaturitné štúdium sa člení na:

a) zdokonaľovacie štúdium alebo inovačné štúdium,
b) kvalifikačné štúdium, v ktorom žiaci získavajú odbornú kvalifikáciu v inom odbore vzdelania, než v ktorom vykonali maturitnú skúšku,
c) špecializačné štúdium,
d) vyššie odborné štúdium.

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

Cieľ

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

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

Učiteľ profesijných (odborných) predmetov vo vzdelávaní dospelých

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

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

V oblasti ďalšieho vzdelávania sa prakticky neuplatňujú špeciálne právne predpisy na lektorov pokiaľ nie sú stanovené príslušným profesijným združením. V SR neexistuje legislatívne vymedzenie požiadavky pedagogického alebo andragogického vzdelania lektora v programoch ďalšieho vzdelávania. Ako sa uvádza i vo výročnej správe o odbornom vzdelávaní a príprave za rok 2011 „veľký počet lektorov sú vysokoškolskí učitelia, ktorí na rozdiel od stredoškolských učiteľov zvyčajne nemajú ani pedagogické vzdelanie“ (ReferNet, 2011, s. 136). Preto *Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých v SR*

realizuje kurzy na rozvoj lektorských spôsobilostí. Certifikácia lektorov na základe kurzov poskytovaných Asociáciou inštitúcií vzdelávania dospelých v SR (AIVD) nie je povinná, ale získava postupne väčší význam.

„S rastúcou konkurencieschopnosťou na trhu, snahy o vytvorenie kontroly kvality a kvality samoregulácie sa stali predmetom diskusie. Napriek snahám o povinnú certifikáciu lektorov v súčasnosti potvrdenie o lektorskej spôsobilosti dokladom o vzdelaní môže byť nahradené potvrdením vzdelávacej inštitúcie o výkone lektorskej činnosti lektora. (*Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní,* § 11)

Materiál a metódy

Učitelia profesijných (odborných) predmetov na stredných odborných školách sú zvyčajne absolventi inžinierskych neučiteľských študijných programov s doplnením pedagogickej spôsobilosti vo forme súbežného denného alebo externého doplňujúceho pedagogického štúdia (DPŠ). Doplňujúce pedagogické štúdium sa organizuje ako štvorsemestrálne štúdium a vyhláškou Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 27. novembra 2007 o 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. Doplňujúce pedagogické štúdium (DPŠ) sa realizuje v súlade so Zákonom č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a Vyhláškou MŠ SR č. 581/2007 o doplňujúcom pedagogickom štúdiu. Uskutočňuje sa podľa § 102 ods. 2 písm. s) zákona č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 528/20032003 Z.z. a § 14 ods.5 písm. b) zákona č. 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Okrem možnosti nadobudnutia učiteľskej kvalifikácie doplňujúcim pedagogickým štúdiom, časť učiteľov odborných predmetov môže v súčasnosti získať kvalifikáciu absolvovaním štúdia učiteľstva profesijných technických predmetov (Dubnický technologický inštitút, Univerzita Konštantína Filozofa a Univerzita Mateja Bela), praktických chemických a potravinárskych predmetov (Trnavská Univerzita) a štúdiom učiteľstva odborných umeleckých predmetov.

Cieľom doplňujúceho pedagogického štúdia v podmienkach Slovenskej poľnohospodárskej univerzity (SPU) je nadobúdať a rozvíjať učiteľské kompetencie spolu s rozvíjaním odborovo predmetovej spôsobilosti študujúcich. Rozvinúť ich didaktickú a pedagogickú spôsobilosť (riadiť výučbu), komunikačnú spôsobilosť a étos učiteľskej profesie v zmysle koncepcie tvorivo-humanistickej výučby a zvyšovania riadenia kvality výučby. Zabezpečovať kvalitné vzdelanie učiteľov pre komplexné rozvíjanie kompetencií žiakov Stredných odborných škôl, motivovať študujúcich k sebarozvoju, pre celoživotné učenie sa a k utváraniu vlastnej osobnosti a to v sociálnom kontexte (postoj k škole, učiteľská rola, vzťah učiteľ a žiak, reflexia a sebareflexia, zvládanie problémových situácií a záťaže). Realizuje sa k študijným

odborom, ktoré má SPU v Nitre akreditované v prvom alebo druhom stupni vysokoškolského štúdia. Absolvent DPŠ nadobudne vysvedčenie o pedagogickej spôsobilosti spolu s diplomom o ukončení inžinierskeho štúdia jednotlivých fakúlt SPU (Fakulty agrobiológie a potravinových zdrojov- FAPZ, Fakulty biotechnológie a potravinárstva- FBP, Fakulty ekonomiky a manažmentu- FEM, Fakulty európskych štúdií a regionálneho rozvoja- FEŠRR, Fakulty záhradníctva a krajinného inžinierstva- FZKI, Technickej fakulty- TF). Získanie vysvedčenia oprávňuje absolventa DPŠ vyučovať predmety príslušného alebo príbuzného odboru, z ktorého bola vykonaná štátna záverečná skúška (podľa odborného zamerania štúdia), na stredných odborných školách ako i na ďalších školách v zmysle Vyhlášky MŠ SR č. 581/2007 Z. z.

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

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

Výsledky a diskusia

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

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

V septembri 2011 sme uskutočnili analýzu verejne dostupných informácií na stránkach siedmich verejných vysokých škôl, ktoré realizujú DPŠ pre učiteľov profesijných odborných predmetov. Z týchto analyzovaných web stránok, u dvoch vysokých škôl bola uvedená iba informácia o možnosti DPŠ štúdia a u piatich boli učebné plány DPŠ verejne prístupné :

Ekonomická univerzita v Bratislave, *Technická univerzita v Košiciach*, *Slovenská technická univerzita v Bratislave*, *Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre*, *Žilinská univerzita v Žiline*.

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

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

Prehľad predmetov uvádzame v tabuľkách :

Tab. 1: Povinné predmety v učebných plánoch DPŠ

Povinné predmety
Seminár k záverečnej práci (4x), Záverečná práca (1x)
Seminár k pedagogickej praxi (1x), Školská prax (2x), Pedagogická prax (2x), Učiteľská prax (1x), Pedagogická prax náčuvová (1x), Pedagogická prax výstupová (1x)
Riadenie kvality v škole (1x), Organizácia a riadenie školstva (2x)
Materiálne prostriedky výučby (1x), Technické prostriedky vyučovania (2x), Didaktická technika (2x), Technológia vyučovania (1x)
Didaktika odborných predmetov I (1x), Didaktika odborných predmetov II (1x), Didaktika odborných predmetov (1x), Odborová didaktika (2x), Metodika odborných predmetov (1x), Didaktika podľa odborného zamerania (1x), Didaktické praktikum (1x), Didaktika podnikovej

ekonomiky (1x), Didaktika účtovníctva (1x), Didaktika technických predmetov (1x)
Rétorika (2x), Rétorika a kultúra prejavu (1x), Pedagogická komunikácia v odbornom vzdelávaní (1x), Komunikačné zručnosti (1x)
Biológia dorastu a školské zdravotníctvo (1x), Biológia mládeže a školská hygiena (1x), Biologické základy vývinu (1x), Biológia školského dorastu (1x)
Pedagogika - všeob. pedagogika a dejiny pedagogiky (1x), Úvod do pedagogiky (1x), Pedagogika (1x), Súčasné trendy vo vzdelávaní (1x), Pedagogika I (1x), Pedagogika II(1x), Všeobecná pedagogika DPŠ (1x)
Psychológia I (1x), Psychológia II(1x), Pedagogická a sociálna psychológia (3x), Psychológia práce a riadiacej činnosti (1x), Všeobecná a vývinová psychológia (3x), Psychológia (1x)
Didaktika (1x), Všeobecná didaktika (2x)
Pedagogika -Teória výchovy (1x), Teória výchovy (1x), Teória školskej a mimoškolskej výchovy (1x)
Úvod do štúdia (1x), Etika a etiketa v práci učiteľa (1x), Vybrané kapitoly zo sociológie (1x), Logika (1x)
Metodológia pedagogických vied a pedagogická diagnostika (1x)
Cvičná firma pre učiteľov (1x)

Zdroj: Zaťková, T., 2011, s.101

Tabuľka 2: Voliteľné predmety **v učebných plánoch DPŠ**

Voliteľné predmety
Didaktika manažmentu (1x), Didaktika daňovníctva (1x), Didaktika personalistiky (1x), Didaktika aplikovanej informatiky (1x), Didaktika cvičnej firmy (1x), Didaktika úvodu do makroekonómie (1x), Didaktika predmetu prax (1x), **Manažment vzdelávania dospelých** (1x)

Zdroj: Zaťková, T., 2011, s. 102

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

Najväčší priestor pre začlenenie tém venovaných vzdelávaniu dospelých je podľa nášho názoru v rámci didaktík, prípadne psychologických disciplín, keďže tieto tvoria najpočetnejšiu skupinu vyučovaných predmetov v rámci všetkých nami skúmaných učebných plánov. Uvedomujeme si, že zdroje nášho prieskumu boli obmedzené a preto si myslíme, že by bolo vhodné do budúcnosti realizovať hlbší prieskum zameraný nielen na identifikovanie vyučovaných predmetov, ale najmä na ich reálnu obsahovú náplň.

Záver

V súčasnej dobe sa zvyšuje potreba celoživotného a ďalšieho vzdelávania, ktoré by mali flexibilnejšie reagovať na požiadavky vyvíjajúcej sa spoločnosti. Na základe našej teoretickej analýzy, ale i prieskumu dostupných elektronických zdrojov konštatujeme, že súčasná príprava učiteľov profesijných predmetov sa v nedostatočnej miere prispôsobuje aktuálnym potrebám edukačnej a celospoločenskej praxe. Naše konštatovanie môžeme podporiť aj výsledkami prieskumu študentskej záverečnej práce, z ktorých vyplýva, že v skupine stredoškolských učiteľov podieľajúcich sa na vzdelávaní dospelých „z 15 respondentov 13 uviedlo, že nemali žiadne špeciálne školenia, kurzy či semináre ako pracovať s dospelými. Jeden opýtaný uviedol, že na univerzite mal prípravu na prácu s dospelými a jeden respondent odpovedal, že sa zúčastnil vzdelávacieho seminára na danú tému". (Trepáková, M., 2011, s. 36) Paradoxne definícia terminologického a výkladového slovníku (2000, s. 111) uvádza, že doplňujúce pedagogické štúdium „sa organizuje pre majstrov odbornej výchovy, učiteľov praktického vyučovania, vychovávateľov alebo učiteľov odborných predmetov na pedagogických alebo na príslušných fakultách vysokých škôl a pre lektorov profesijného vzdelávania," nezodpovedá skutočnej realite, keďže sa nám nepotvrdilo, či v dostatočnej miere pripravujú učiteľov i na prácu edukátorov, lektorov, vzdelávateľov dospelých v podmienkach stredných odborných škôl.

Problémy zapojenia sa škôl do systému ďalšieho vzdelávania vidíme okrem iného i v nedostatočnej príprave učiteľov odborného školstva na prácu s dospelými. Vzhľadom na to, že školy disponujú materiálno-technickými vzdelávacími kapacitami, považujeme sa dôležité podporiť rozvoj príležitostí vzdelávania dospelých práve na stredných odborných školách. Treba však prekonať mnohé prekážky, ktoré dosiaľ neumožnili školám aktívne sa zapojiť do tejto činnosti.

Pri vzdelávaní dospelých učiteľ (lektor) často pracuje s vekovo i výkonnostne heterogénnymi skupinami účastníkov. Veľkú pozornosť preto musí venovať spoznávaniu jednotlivých účastníkov, rešpektovaniu rôznosti a individuálnemu prístupu. Dôležitá je orientácia na kladné vlastnosti dospelých, primeraná miera neformálnej kolegiality a rešpektovanie ľudskej dôstojnosti v každom okamihu výučby. Na druhej strane môže lektor využívať skúsenosti dospelých a zapájať ich do výučby. Participácia dospelých na výučbe však vyžaduje, okrem organizačných schopností, aj dobré odborné a pedagogické kompetencie lektora (Hartl, 1999, s. 197 - 202). Na základe uvedených špecifík považujeme za dôležité, aby sa v príprave učiteľov odborných predmetov a tým už i v rámci štúdia DPŠ venovala pozornosť aj príprave v oblasti andragogiky.

Literatúra

Bratislavský samosprávny kraj. 2007. Súčasný stav a dlhodobý zámer rozvoja stredného školstva [on-line]. *www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=1903* [cit. 2011- 8-10]

EURYDICE. 2011. Dospelí vo formálnom vzdelávaní: politika a prax v Európe [on-line]. ISBN 978-92-9201-174-1. Dostupné na: http://eacea.ec.europa.eu/education/ eurydice/documents/thematic_reports/128SK.pdf [cit. 2012- 8-23]

HARTL, P. 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých.* Praha : Karolinum, ISBN 80-7184-841-7.

Kol. autorov. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých*. *Andragogika - terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 547 s., ISBN 80-08-02814-9.

Koncepcia celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike [on-line]. 2004. Dostupné na: http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=525 [cit. 2011- 4-10]

ReferNet Slovakia. 2011. *Vocational Education and Training in Europe: Country report Slovakia 2011 - draft.* Výročná správa [on-line]. Dostupné na: http://www.refernet.sk/narodne-spravy-OVP [cit. 2012- 8-23]

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 581/2007 Z.z. o doplňujúcom pedagogickom štúdiu [on-line]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data /USERDATA/ Legislativa/Vyhlasky/2007_581.pdf [cit. 2010-5-31]

Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 437/2009 Z.z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení vyhlášky č. 366/2010 Z.z. [on-line]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/ USERDATA/Legislativa/Vyhlasky/437_2009.pdf [cit. 2011-7-10]

Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov [on-line]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/ USERDATA/ Legislativa/Zakony/131-2002.pdf [cit. 2011-8-10]

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [on-line]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/ USERDATA/Legislativa/Zakony/317_2009.pdf [cit. 2011-10- 4]

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov [on-line]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ Legislativa/Zakony/568_2009.pdf [cit. 2011-9-1]

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE. 2011. *Doplňujúce pedagogické štúdium* [on-line]. Dostupné na: http://dps.uniza.sk/page.php?f=info.htm [cit. 2011- 9- 4]

TRENČIANSKA UNIVERZITA ALEXANDRA DUBČEKA V TRENČÍNE. 2011. *Doplňujúce pedagogické štúdium* [on-line]. Dostupné na: http://www.tnuni.sk/titulna-stranka/oznamy/4f481cc482c9a8017c0b40dd60f350ff/?tx_ttnews[tt_news]=419 [cit. 2011- 9- 4]

TECHNICKÁ UNIVERZITA VO ZVOLENE. 2011. *Doplnkové pedagogické štúdium* [on-line]. Dostupné na: http://www.tuzvo.sk/sk/studium/doplnkove_studijne_programy_a_kurzy/_doplnkove_studijne_programy_a_kurzy.html [cit. 2011- 9-4]

SLOVENSKÁ TECHNICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE. 2011. *Doplňujúce pedagogické štúdium* [on-line]. Dostupné na: http://www.stuba.sk/new/generate_page.php? page_id=1347 [cit. 2011- 9- 4]

EKONOMICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE. 2011. *Doplňujúce pedagogické štúdium externé* [on-line]. Dostupné na: http://nhf.euba.sk/druhy-studia/889-dps [2011- 9-4]

TECHNICKÁ UNIVERZITA V KOŠICIACH. 2011. *Kurikulum 2010-2012* [online]. Dostupné na: http://web.tuke.sk/sipc/aktuality/zobraz/69 [cit. 2011- 9- 4]

SLOVENSKÁ POĽNOHOSPODÁRSKA UNIVERZITA V NITRE. 2011. *Doplňujúce pedagogické štúdium (DPŠ)* [on-line]. Dostupné na: http://kppnitra.tym.sk/dps.html [cit. 2011-9-4]

TREPÁKOVÁ, M. 2012. *Vzdelávanie dospelých v sústave* SOŠ. Záverečná práca. Školiteľ: PaedDr. Tímea Zaťková, PhD. Nitra: SPU KPaP, 2012. s. 47.

ZAŤKOVÁ, T. 2011. Príprava učiteľov profesijných predmetov na prácu so žiakmi a dospelými v podmienkach SR. In *Perspektivy celoživotního učení v odborném vzdělávání.* Praha : Institut vzdělávání a poradenství, 2011, s. 94-103, ISBN 978-80-213-2260-8.

Počáteční vzdělávání učitelů odborných předmětů středního vzdělávání v oboru hotelnictví, gastronomie a turismus
Preliminary education of vocational subject teachers in Hotel services, Gastronomy and Tourism

Jan Žufan[96]

Abstrakt

Střední hotelové školy prošly po roce 1990 obrovským rozvojem a staly se významnou součástí vzdělávacího systému České republiky. Jejich postavení a udržitelnost je závislá na kvalitě poskytovaného vzdělávání. Základním prvkem této kvality jsou učitelé odborných předmětů. Jejich předběžné vzdělávání se z hlediska požadavků stanovených zákonem o pedagogických pracovnících může realizovat dvěma modely. Prvním je magisterské studium oboru učitelství odborných předmětů, druhé je studium oboru hotelnictví a následné (souběžné) studium vedoucí k získání pedagogické způsobilosti. Vysoká škola hotelová v Praze zvolila druhý model. Na základě žádoucích kompetencí učitele odborných předmětů střední odborné školy sestavila a akreditovala obsah pedagogického studia v rámci svého programu CŽV.

Klíčová slova

Hotelová škola, odborná a pedagogická způsobilost, integrativní model, konsekutivní model, učitel odborných předmětů, kompetence učitele

Abstract

The hotel services schools went through immense development in the 1990s and they have become very important branch of the education system in the Czech Republic. Their status and viability depend on quality of provided education. Teachers of specialised subjects form essential part of the mentioned quality. In compliance with the Act on Pedagogical Staff there are two training models for future subject teachers. Master degree in vocational training teaching being one of them; a hotel services management degree followed by (or simultaneous) a course to acquire pedagogical knowledge (so-called "basics in pedagogy"), the second. The Institute of Hotel Services Management in Prague has opted for the second one. The IHM has compiled and accredited, as well, the curriculum of further pedagogical studies degree within the lifelong learning.

[96]RNDr. Jan Žufan, Ph.D., MBA, e-mail: zufan@vsh.cz, Vysoká škola hotelová v Praze, Svídnická 506, 181 00 Praha 8, tel.:283 101 175

Key words

Hotel school, educational and professional competence, integrated model, consecutive model, teacher, teacher's competencies

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

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

Modely přípravy učitelů odborných předmětů

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

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

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

b) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1 (dále jen "studium pedagogiky")." [9, § 9]

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

První z uvedených způsobů, nazývaný „integrativní" (Marinková, H., 2009), vychází z tradic přípravy učitelů středních škol vzniklé již v dobách Rakousko-Uherska. V případech přípravy učitelů pro střední průmyslové školy byly příslušné obory součástí strojní, stavební a elektrotechnické fakulty Českého vysokého učení technického, pro střední ekonomické školy (pozdější obchodní akademie) pak Vysoké školy ekonomické[97]. Pro oblast terciární již situace tak jednoznačná nebyla. Vzdělávání učitelů (resp. výhradně učitelek) středních zdravotnických škol zajišťovala Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, zatímco výuka odborných předmětů na jiných typech škol neměla ani toto zázemí. Neexistence vysoké školy (fakulty, resp. katedry některé vysoké školy) se zaměřením na hotelnictví neumožňovala zřízení uvedeného oboru po vzoru ČVUT nebo VŠE.

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

---

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

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

Jaké důvody k tomu vedou? V první řadě je to otázka širší uplatnitelnosti absolventů konsekutivního modelu studia. Absolvent magisterského oboru „management hotelnictví a lázeňství“ s pedagogickou průpravou je jistě vhodným kandidátem na manažerskou pozici nejen v hotelu, zatímco učitel odborných předmětů pro hotelovou školu, byť také inženýr, má v praktickém uplatnění poněkud zúžený manévrovací prostor – jeho uplatnění mimo odborné školství sice není nemožné, avšak svoji způsobilost k výkonu manažerských funkcí v podnikatelské sféře musí prokazovat podstatně důrazněji. To by pochopitelně ovlivnilo i zájem o takovýto studijní obor, a jelikož Vysoká škola hotelová je soukromou školou, která je financována výhradně ze školného, pak je zde otázka rentability takového studijního oboru. Navíc školné by bylo opět záporně působícím faktorem – jestliže si u manažerského oboru student může být s vysokou mírou pravděpodobnosti jistý návratností investice do svého vzdělání v relativně krátkém čase, pak u učitelského studia je tomu spíše naopak. Stejné ekonomické důvody pak vedou i k tomu, že pedagogická část vzdělávání je organizována formou kursu celoživotního vzdělávání. Jestliže Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vyžaduje u kursů pedagogického vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání rozsah cca 250 hodin, pak je toto studium realizovatelné (kombinovanou formou) za tři semestry. Ve srovnání se šestisemestrovým bakalářským studijním programem jde o významně kratší dobu, což má vliv i na náklady a tím i na cenu takovéhoto studia[98].

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

---

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

Kompetence učitelů odborných předmětů hotelových škol a jejich dosahování

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

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

- Kompetence oborově předmětová
- Kompetence didaktická a psychodidaktická
- Kompetence diagnostická a psychointervenční
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- Kompetence manažerská a normativní
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující

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

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

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

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

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

Kompetence diagnostická a intervenční směřuje k používání prostředků pedagogické diagnostiky ve vyučování a to jak k individualitě žáka, tak k sociálním vztahům v kolektivu. V jejím rámci je učitel schopen identifikovat nadané žáky, žáky se specifickými poruchami učení, sociálně patologické jevy. Dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování potřebám uvedených skupin a zná možnosti prevence a nápravy sociopatologických jevů.Diagnostickou a intervenční kompetenci učitel nabývá v rámci studia pedagogické diagnostiky, psychologie a patopsychologie a speciální pedagogiky.

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

Manažerská a normativní kompetence orientuje učitele v oblasti školské, oborové, pracovně právní a jiné související legislativy, ve státní vzdělávací politice a jejích souvislostech. Má znalosti o procesech školy a podmínkách jejího fungování a základní organizační schopnosti potřebné pro organizaci výuky a mimovýukových aktivit žáků.

Zná zásady řízení kvality ve vzdělávání a nástroje pro její kontrolu. Kompetence je výsledkem studia základů školského a třídního managementu, systémů řízení kvality, legislativy a normativních dokumentů státní vzdělávací politiky, psychologie práce a cizích jazyků. Významnou složkou získávání kompetence je řízená pedagogická praxe. V oblasti vzdělávání učitelů odborných předmětů je pak třeba zdůraznit otázku legislativy, kterou je regulováno příslušné odvětví.

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

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

Jak jsme zmínili v předchozí části, založení Vysoké školy hotelové v Praze vytvořilo podmínky pro přípravu učitelů odborných předmětů v oblasti odborné způsobilosti. Dalším nutným krokem bylo rozhodnutí o způsobu pedagogické přípravy. Po zvážení všech pozitiv a negativ obou možností (akreditace bakalářského oboru podle zákona o vysokých školách nebo kursu celoživotního vzdělávání, akreditovaného podle zákona o pedagogických pracovnících) jsme zvolili variantu druhou. V prvním období, tj. v letech 2005 – 2008 byl program kursu uskutečněn v rozsahu 250 hodin, ve struktuře předmětů uvedené v Tabulce 1.

Tab. 1: Obsah kursu „Učitelství odborných předmětů pro obory hotelnictví, gastronomie a turismus“ realizovaného na VŠH v letech 2005 – 2008

	I.	II.	III.	celkem
Biologie člověka	10			**10**
Psychologie				**35**
• Psychologie I. (obecná a vývojová psych.)	15			15
• Psychologie II. (sociální psych.)		10		10
• Psychologie III. (pedagog. psych.)			10	10
Pedagogika				**40**
• Pedagogika I. (obecná a srovnávací)	10			10
• Pedagogika II. (obecná didaktika)		20		20
• Pedagogika III. (sociální pedagog.)			10	10
Didaktika				**65**
• Didaktická technika		10		10
• Didaktika odborných předmětů - turismus, lázeňství		15	5	20

• Didaktika odborných předmětů – gastronomie			20	20
• Didaktika odborných předmětů – hotelnictví			15	15
Pedagogická praxe	30	30	40	**100**
Celkem	65	85	100	**250**

Zdroj: Vlastní zpracování podle (MŠMT, 2005)

Realizace takto koncipovaného kursu (dva běhy po třech semestrech) ukázala potřebu některých změn, které by lépe a efektivněji umožnily účastníkům získat požadované kompetence. Podněty vyšly především od samotných účastníků a z rozboru jejich struktury, zaměření a výsledků studia. Účastníky lze rozdělit do dvou základních skupin. Do první patří lidé bez pedagogické praxe, zájemci o povolání učitele na střední hotelové škole, kteří obvykle patří mezi studenty magisterského studijního oboru Management hotelnictví a lázeňství. Pro tuto skupinu je charakteristická v podstatě nulová pedagogická praxe, zatímco poznatky z hotelnictví, gastronomie a turismu (které tvořily převážně obsah studia oborové didaktiky) získávají v souběžném studiu svého oboru. Druhou skupinu pak tvoří účastníci přicházející z prostředí mimo Vysokou školu hotelovou, obvykle právě učitelé odborných předmětů ze středních škol s nepedagogickým vysokoškolským vzděláním, kteří si touto formou doplňují pedagogické vzdělání. Pro ně je výrazně neefektivní dlouhá řízená praxe, neboť jde o učitele v průměru s několikaletou praxí, avšak oceňují (a objektivně potřebují) možnost udržet na odpovídající úrovni svoji odbornost. Tyto okolnosti, spolu s potřebou zařadit (z důvodů uvedených v části o kompetencích) do výuky poznatky z oblasti andragogiky a andragogické didaktiky a školského managementu nás vedly k úpravě obsahu kursu u příležitosti nové akreditace, která proběhla v prvním pololetí roku 2009.Upravený program kursu, tak jak byl zahrnut do žádosti o akreditaci, a jak probíhal od začátku zimního semestru akademického roku 2009/10, je uveden v Tabulce 2.

Tab. 2: Obsah kursu „Učitelství odborných předmětů pro obory hotelnictví, gastronomie a turismus“ akreditovaného MŠMT pro VŠH na roky 2009 - 2012

	I.	II.	III.	celkem
Biologie člověka	10	-	-	**10**
Psychologie				**35**
• Psychologie I.	15			15
• Psychologie II.		10		10
• Psychologie III.			10	10
Pedagogika a andragogika				**40**
• Pedagogika I.	15			15
• Pedagogika II.		15		15
• Základy andragogiky			10	10
Didaktika				**50**
• Obecná didaktika	10			10
• Didaktika odborných předmětů		20		20
• Andragogická didaktika			10	10

• Didaktická technika		10		10
Řízení kvality			15	**15**
Pedagogická praxe pro studenty / absolventy VŠH bez pedagogické praxe	30	30	40	**100**
Pedagogická praxe pro učitele odborných předmětů s pedagogickou praxí	10	10	10	**30**
Aktuální trendy v hotelnictví, gastronomii, turismu a lázeňství[2)]	20	20	20	**70**
Celkem	**80**	**85**	**85**	**250**

Zdroj: Vlastní zpracování podle (MŠMT, 2009)

Jak je ze srovnání obou tabulek patrné došlo k některým formálním změnám, podstatnější jsou však změny obsahové. Vedle již zmíněných disciplín andragogických byl do obsahu kursu zařazen předmět Řízení kvality, jehož cílem je „ … poskytnout účastníkům základní pohled na problematiku hodnocení školy s důrazem na vlastní hodnocení a role, které v něm hraje management školy, jednotliví učitelé, ale i žáci jako celek i jednotlivci. Posluchači se dále seznámí s problematikou řízení jakosti a různými modely řízení jakosti vzdělávacích institucí (ISO, EQF, CAF,….) a s procesem certifikace organizace. V souvislosti s reformou základního a středního vzdělávání je předmětem kursu i problematika analýzy účinnosti školních vzdělávacích programů a jejich inovací“, (MŠMT, 2009). V rámci tohoto předmětu se účastníci kursu seznámí i se základy školské legislativy a souvisejícími normativními dokumenty. Významnou změnu zaznamenala také oborová didaktika. A to především v tom, že bylo zřetelněji vymezeno studium oborové didaktiky od studia aktuálních trendů a perspektiv hotelnictví, gastronomie a turismu. Z organizačního hlediska to pak umožnilo diferencovat výuku v kursu pro již zmíněné účastníky z řad studentů prezenčního studia Vysoké školy hotelové, kteří absolvují řízenou pedagogickou praxi v rozsahu 100 hodin, od výuky účastníků z řad středoškolských učitelů, kteří absolvují praxi v rozsahu 30 hodin a zbývajících 70 hodin absolvují v předmětu Aktuální trendy v hotelnictví, gastronomii, turismu a lázeňství.

V tomto modelu proběhly na Vysoké škole hotelové v letech 2009 – 2012 tři běhy studia (poslední není ještě v době psaní článku dokončen). V tomto období se studia zúčastnili v naprosté většině případů studenti VŠH, účastníci z praxe již byli výjimkou – zájemci se rekrutovali především z řad pracovníků středních škol bez dosaženého vysokoškolského vzdělání, pro které tento druh studia není určen. Větší zájem o studium však škola zaznamenala z řad studentů 3. ročníku bakalářského studia. Převaha frekventantů ze závěrečných ročníků navazujícího magisterského a bakalářského studia však vytvářela především organizační komplikace v třísemestrální formě studia. Proto VŠH přistoupila při žádosti o reakreditaci na další 3 roky v roce 2012 k úpravě studijního plánu tak, aby celé studium bylo možno technicky zvládnout v průběhu jednoho akademického roku při nezměněném rozsahu výuky. Významným prvkem inovovaného studijního plánu je inovace obsahu předmětu Didaktika odborných předmětů, do které jsou ve větší míře zahrnuty prvky týkající se didaktiky odborných praxí (MŠMT, 2012). To je reakce na skutečnost, že stále více zájemců o studium je mezi studenty/absolventy bakalářského studia, kteří mohou tímto způsobem dosáhnout plné kvalifikace učitele praktického vyučování. Vedle toho došlo k posílení předmětu Řízení

kvality, který obsahuje problematiku organizace a řízení školy, vnitřní a vnější kontroly, státní správy a samosprávy ve školství a také ekonomické souvislosti, především otázku financování odborného školství. Opět jde o praktickou potřebu spojenou s činnostmi, které jsou po učitelích a managementu škol vyžadovány a jejichž znalost je v současnosti pro učitele nezbytnou podmínkou.

Závěr

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

Literatura

BERÁNEK J. Makroekonomický článek o krizi v cestovním ruchu.*Sborník recenzovaných příspěvků z mezinárodní vědecké konference Hotelnictví, turismus a vzdělávání dnes a zítra*, Praha 2009, Vysoká škola hotelová, ISBN 978-80-86578-95-8

MARINKOVÁ H. Možnosti přípravy učitelů odborných předmětů a učitelů odborného výcviku, *Odborné vzdělávání,* 5/2009, Praha 2009, Národní ústav odborného vzdělávání, ISSN 1210-7387

MŠMT. *Rozhodnutí o akreditaci vzdělávací instituce*, č.j. 32 006/2005-25, ze dne 1. 11. 2005

MŠMT. *Rozhodnutí o udělení akreditace*, č.j. 9419/2009-25-232, ze dne 30. 6. 2009

MŠMT. *Rozhodnutí o udělení akreditace,* č.j. 17238/2012-25-387, ze dne 1č. 6. 2012

ŠVEC V. Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů, *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sborník z celostátní konference, 1. díl, Praha 2001, Universita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, s. 168, ISBN 80-7290-059-5

VAŠUTOVÁ J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů, *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sborník z celostátní konference, 1. díl,

Praha 2001, Universita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, s. 168, ISBN 80-7290-059-5

VAŠUTOVÁ J. Návrh profesního standardu, *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sborník z celostátní konference, 1. díl, Praha 2001, Universita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, s. 168, ISBN 80-7290-059-5

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, [on-line]. [cit. 2012-06-22]http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1

Český statistický úřad, *Základní ukazatele ubytování, stravování a pohostinství v roce 2009 a 2010 (OBU0030UU)*, [on-line]. [cit. 2012-06-22]http://vdb.czso.cz/vdbvo/

Zasedání Národního shromáždění československého r. 1919. *Tisk 516. Návrh členů Národního Shromáždění prof. Dra Velicha, prof. Dra Srdínka, prof. Dra F. Krejčího, F. V. Krejčího, Housera, Dra Lukavského a soudruhů, aby byla zřízena československá státní vysoká škola obchodní v Praze*. [on-line]. [cit. 2012-06-22] http://www.psp.cz/