Institut celoživotního vzdělávání

Mendelova univerzita v Brně

Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2017

Proceedings of International Scientific Conference ICOLLE 2017

Tomáš Čech, Lenka Krajčíková, Michal Šimáně (Ed.)

Mendelova univerzita v Brně
Brno 2017

Název: Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2017
Vydavatel: Mendelova univerzita v Brně
Editoři: Tomáš Čech, Lenka Krajčíková, Michal Šimáně
Rok vydání: 2017

Pořadatel: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně

Organizer: Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno

Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2017

Proceedings of International Scientific Conference ICOLLE 2017

12.–13. 9. 2017, Křtiny

Pod záštitou:

prof. RNDr. Ladislava Havla, CSc., rektora Mendelovy univerzity v Brně
JUDr. Bohumila Šimka, hejtmana Jihomoravského kraje
Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR

Recenzenti:

Mgr. Alena Bendová, Ph.D.
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
Ing. Lenka Danielová, Ph.D.
Ing. Marie Horáčková, Ph.D.
Mgr. Dita Janderková, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová
Mgr. Lenka Krajčíková
Mgr. Lucia Kvasková
doc. PhDr. Dana Linhartová, Ph.D.
Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.

ISBN978-80-7509-503-9

Obsah sborníku

1. Štefan Adamčák, Miroslav Nemec
Analýza odlišnosti pohybových aktivít 13 a 14 ročných dievčat základných škôl Slovenska

2. Štefan Adamčák
Analýza postojov žiakov 2. stupňa základných škôl k telesnej a športovej výchove vo zvolenskom regióne

3. Darina Bačová, Jozef Bača
Realizácia vyučovacích metód zameraných na prácu s videosekvenciami v súvislosti s rozvojom vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka

4. Darina Bačová, Darina Gogolová
Hierarchia hodnôt a jej miesto vo výchovno-vzdelávacom procese na strednej škole

5. Dastan Bamwesigye, Petra Hlaváčková
Challeges Facing Primary School Children with Disabilities in Uganda

6. Mária Benková
Vysokoškolská pedagogika na Technickej univerzite v Košiciach

7. Pavla Buráňová, Lucia Kvitkovičová, Ivana Poledňová
Vztahová vazba ve vztahu k profesním zájmům a pracovní spokojenosti u pracovníků v oblasti informačních technologií

8. Jan Hábl
What kind of ethics should be taught? Three aspects of ethics education

9. Zuzana Haláková, Soňa Nagyová, Tibor Nagy
Vzdelávanie budúcich učiteľov prírodovedných predmetov v oblasti školského manažmentu

10. Václav Holeček, Věra Kosíková
Evaluace studia učitelství psychologie pro SŠ v celoživotním vzdělávání

11. Daniela Hrehová
Postoje a zručnosti študentov vo vzťahu k podnikaniu

12. Alena Jůvová, Ondřej Duda
Motivace jako klíčový předpoklad k dosažení učebních cílů v jazykovém vyučování

Obsah sborníku

13. Petr Kachlík
Názory a postoje vzorku žáků základní školy k omamným a psychotropním látkám a k preventivním aktivitám

14. Lenka Krajčíková, Irena Bobyleva
Výskyt syndrómu vyhorenia u učiteľov stredných škôl

15. Milena Majorošová
Legislatívne, inštitucionálne a finančné predpoklady vzdelávania vo verejnej správe

16. Gabriela Petrová, Nina Kozárová
Koncepcia práce s chybou ako atribút rozvoja metakognitívneho myslenia žiakov

17. Eva Polgáryová, Tatiana Košinárová
Matematická gramotnosť zdravotne znevýhodnených žiakov pri prechode zo základnej na strednú školu na národnej úrovni

18. Miroslav Procházka
Škola a vzdělávání jako zrcadlo světa? K reflexi proměn priorit vzdělání a výchovy v realitě současné společnosti.

19. Josef Smolík, Jiří Nesiba
Vztah implemetace etických nástrojů k míře plagiátorství ve vybraných vysokoškolských institucích

20. Václav Trojan
Prvky školského managementu v přípravě budoucích učitelů

21. Martina Urbanová, Jana Dundelová
Vybrané otázky využití interaktivních metod v humanitních disciplínách

22. Tatiana Varadyová
EduScrum

23. Miluše Vítečková
Prostor pro vzájemné učení předškolních pedagogů v rámci dalšího vzdělávání

24. Mihail Radu Robota, Lucie Brzáková
Průřezové kompetence absolventů středních škol jako klíč k uplatnění na trhu práce

Analýza odlišnosti pohybových aktivít 13 a 14 ročných dievčat základných škôl Slovenska

Štefan Adamčák[1], Miroslav Nemec[2]

Abstrakt: V štúdii analyzujeme odlišnosti názorov dievčat 8. a 9. ročníka z 28 základných škôl Slovenska (n=921, 8. ročník 540 a 9. ročník 381) na rozsah, formy, motívy a možnosti realizácie pohybových aktivít (ďalej PA). Názory boli zisťované pomocou ankety a vyhodnotené prostredníctvom programu TAP 3 firmy Gamo Banská Bystrica. Prieskum sa uskutočnil v školskom roku 2014/2015. Výsledky prieskumu poukazujú na skutočnosť, že sledovaný súbor dievčat uprednostňuje rovnako pasívnu ako aj aktívnu formu trávenia svojho voľného času. Realizované PA majú v prevažnej miere rekreačný charakter. Najvýznamnejší vplyv, k vykonávaniu PA pripisujú dievčatá rodičom. Hlavným motívom k ich vykonávaniu je zlepšenie a upevnenie svojho zdravia a telesnej zdatnosti. Asi najväčšiu rozdielnosť odpovedí sme zaznamenali pri faktoroch brániacich dievčatám vykonávať pohybovú aktivitu. U dievčat 8. ročníka dominovala odpoveď „vysoká finančná náročnosť (41,48%) a u dievčat 9. ročníka zase odpoveď „zdravotné problémy a iná forma trávenia voľného času“. Štatisticky významné odlišnosti v názoroch dievčat 8. a 9. ročníka sme zaznamenali pri časovej dotácii venovanej PA počas pracovných dní, pri charaktere PA, preferencii športu v PA podľa popularity, pri nosnom motíve pre ich vykonávanie, pri preferencii spoločníkov pri realizácii PA, pri subjekte, ktorý ich ovplyvnil pre vykonávanie PA a pri hlavnom faktore brániacom dievčatám vykonávať PA.

Kľúčové slová: rozsah, formy, motívy, možnosti, pohybové aktivity, dievčatá

Analysis of the differentiality of physical activity 13 and 14 years old girls of primary schools of Slovakia

Abstract: In the study we analyze the differences in the opinions of the 8th and 9th year girls from the 28 basic schools of Slovakia (n = 921, 8th year 540 and 9th year 381) on the scope, forms, motives and possibilities of realization of physical activity (PA). Opinions were evaluated using program TAP 3 Gamo Banská Bystrica. The survey was conducted in the school year 2014/2015. Survey results indicate that the monitored group of girls prefer passive and active leisure time. Realized PAs are mostly recreational. The most prominent influence in PA girls is their parents. The main motive for their performance is to improve and strengthen their health and physical fitness. Probably the greatest variance of responses was observed in factors that prevent girls from performing physical activity. In girls from the 8th year, the answer was "high financial difficulties (41.48%) and in the 9th year of girls the answer is" health problems and other forms of free time". Statistically significant differences in the views of 8th and 9th year girls are recorded: in the time subsidy spent on PA on working days, type PA, prioritization of PA sports according to popularity,

[1] Doc. PaedDr. Štefan Adamčák, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, Katedra telesnej výchovy a športu, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, email: stefam.adamcak@umb.sk
[2] Doc. PaedDr. Miroslav Nemec, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, Katedra telesnej výchovy a športu, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, email: miroslav.nemec@umb.sk

the main motive for their realization, preference for partners in PA selection, who influsced them in fulfilling the PA and the main reasons that prevent girls from performing PA.

Keywords: scope, forms, motives, possibilities, physical activities, girls

Úvod

Pohyb a pohybová aktivita patrili vždy medzi významné súčasti života obyvateľstva. Pomocou pohybu či pohybovej aktivity si ľudia dominantne rozvíjali resp. upevňovali zdravie a aktivizovali svoj životný štýl. Vďaka viacerým výdobytkom modernej doby má však súčasná populácia stále častejšie tendenciu, viesť pasívny spôsob života, čo sa prejavuje predovšetkým v jej zdraví – napr. tzv. civilizačné choroby. WHO (2010) uvádza, že nárast civilizačných ochorení vykazuje priamu závislosť medzi životným štýlom a nedostatkom pohybu vo väčšine európskych krajín. Fyzická neaktivita je podľa toho istého zdroja štvrtým najväčším činiteľom úmrtnosti na svete. Je dokázané, že pohyb prakticky v každej jeho forme vždy prinášal množstvo zdraviu prospešných účinkov.

1. Pohybové aktivity ako predmet výskumu

Aby bol pohyb a pohybová aktivita bežnou súčasťou života, je potrebné hľadať také jeho formy, ktorými mladých ale aj dospelých pritiahneme k jeho pravidelnej realizácii, Uvedomujeme si, že to nie je vôbec jednoduchá úloha. Domnievame sa, že tak ako rodina, tak aj škola by mali hľadať adekvátne nástroje, ktorými to je možné dosiahnuť. Je nutné zistiť a následne pracovať s takými aktivitami, ku ktorým má súčasná populácia najbližšie a ktoré preferuje. Takýmto aktivitám, je následne potrebné venovať zvýšenú pozornosť a vytvárať pre ich realizáciu čo najvhodnejšie podmienky. Dôležitým priestorom k tomu by mala byť škola a jej vzdelávací proces. Bohužiaľ aj tu sa objavuje sa stále výraznejší nezáujem o základnú formu pohybovej aktivity - telesnú a športovú výchovu. Výskumy Peráčkovej (2008), Antalu et al. (2012) a i., dokonca poukazujú na skutočnosť, že školská telesná a športová výchova je v súčasnosti u mnohých detí jediným priestorom, kde vykonávajú pohybovú aktivitu. Škola by mala okrem zabezpečovania osvojovania si potrebných vedomostí, zručností a schopností viesť žiakov k tomu, aby dokázali tieto dispozície preniesť aj do svojho bežného života a teda aj do svojho voľného času. Aby sme to dosiahli je potrebné najprv spoznať a následne pozitívne ovplyvňovať viaceré premenné. Jednou z nich je rozsah pohybových aktivít v rámci voľného času. Gallo et al. (2007) uvádzajú, že mladí ľudia majú počas pracovného dňa v priemere 4 hodiny voľného času. Pokiaľ sa podarí súčasnú mladú generáciu motivovať aby v rámci svojho voľného času venovali aktívnemu pohybu aspoň jednu štvrtinu z denného fondu, tak dosiahneme, že sa budú aktívne hýbať minimálne 1 hodinu. Dôkazom o nízkej pohybovej aktivite je výskum Antalu et al. (2012), ktorí zistili, že 60% žiakov vo veku 12 – 16 rokov inklinuje k pasívnemu počúvaniu hudby. Ďalšie zastúpenie pasívnych činnosti bolo nasledovné: sociálne kontakty t.j. posedenie s priateľmi (33,3%), sledovanie televízie (31,3%), návšteva kina, divadla (27%), práca s počítačom (25,4%) a čítanie (24,2%). Športovanie uviedlo pri možnosti viacnásobnej odpovede 52,7% respondentov. Výskum voľnočasových aktivít obyvateľov Slovenska realizovaný Chorvátom et al. (2011) poukazuje na to, že sledovanie tele-

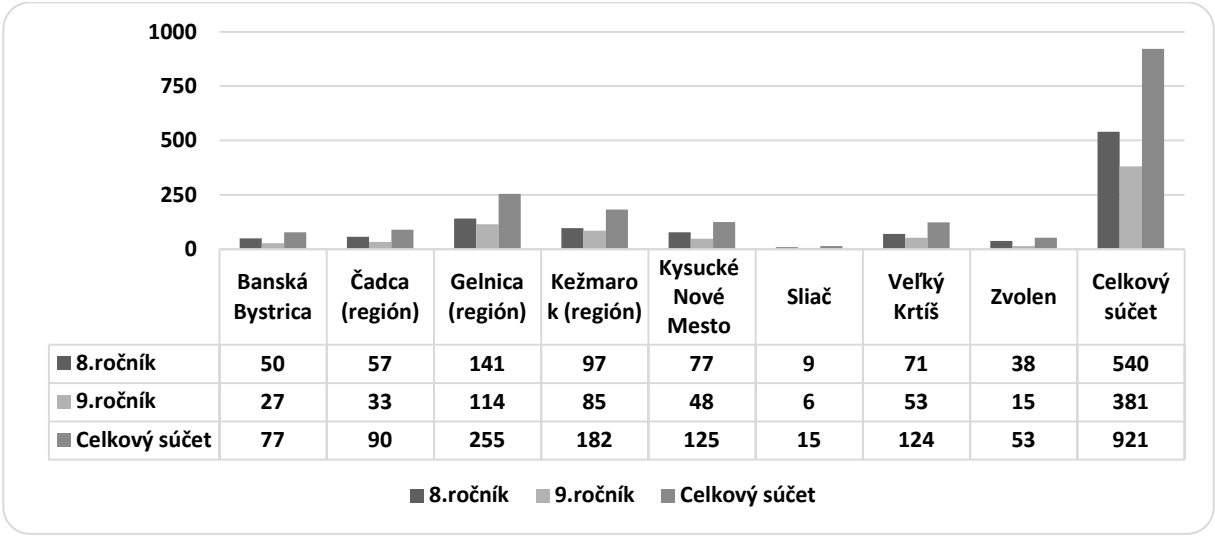
vízie a počúvanie hudby patrí medzi ich najfrekventovanejšie aktivity Pohyb a šport bol až na siedmom mieste. Matis (2013) uvádza, že viac ako 50% mládeže športuje len 1 deň v týždni, o niečo menej ich športuje 2 krát do týždňa (24%). Viac ako 3 dni športuje iba 17,3%. Obdobné zistenia o tom, že súčasná mládež uprednostňuje vo voľnom čase skôr pasívne spôsoby trávenia voľného času pred aktívnym pohybom nadobudli aj Hrčka, Michal a Bartík (2004), Brozmanová Gregorová, Jusko, Nemcová, Vavrinčíková a Zolyomiová (2008), Beťák a Azor (2013) a iní. Dôležitou súčasťou analýz vzťahu žiakov k pohybovým aktivitám je aj zisťovanie motívov a podnetov, ktoré ich pozitívne alebo negatívne ovplyvňujú pri ich realizácii.

2. Cieľ štúdie

Štúdia analyzuje odlišnosti názorov dievčat 8. a 9. ročníka druhého stupňa základných škôl Slovenska z pohľadu rozsahu, foriem, motívov a možnosti realizácie pohybových aktivít vo voľnom čase. Štúdia bola riešená ako čiastková úloha v rámci grantového projektu ***KEGA 002UMB-4/2014 „Inovácia pohybových aktivít žiakov základných škôl realizovaných v prírodnom prostredí prostredníctvom hravých aktivít s využitím globálneho polohového systému“*** realizovaného pedagógmi KTVŠ FF UMB v Banskej Bystrici.

3. Metodika

Nosnou výskumnou metódou nášho prieskumu bola anketa. Zúčastnilo sa jej 949 dievčat 8. a 9. ročníkov z 28 základných škôl z 8 miest a okresov (obr. 1). Z regionálneho hľadiska bolo 18 škôl zo stredoslovenského a 10 z východoslovenského regiónu. Anketu sme distribuovali v máji školského roku 2014/2015. Anketové formuláre boli vytvorené a vyhodnotené prostredníctvom programu TAP 3 firmy Gamo Banská Bystrica Výsledky nášho prieskumu sme kvantitatívne a kvalitatívne analyzovali z pohľadu príslušnosti k školskému ročníku.

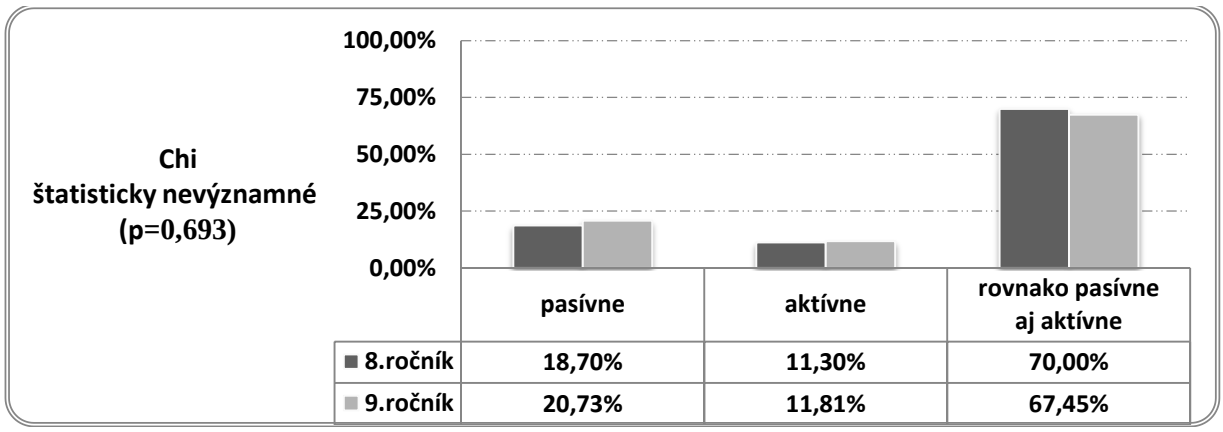


	Banská Bystrica	Čadca (región)	Gelnica (región)	Kežmarok (región)	Kysucké Nové Mesto	Sliač	Veľký Krtíš	Zvolen	Celkový súčet
8.ročník	50	57	141	97	77	9	71	38	540
9.ročník	27	33	114	85	48	6	53	15	381
Celkový súčet	77	90	255	182	125	15	124	53	921

Obrázok 1. Charakteristika prieskumného súboru dievčat (n=921)

4. Výsledky a diskusia

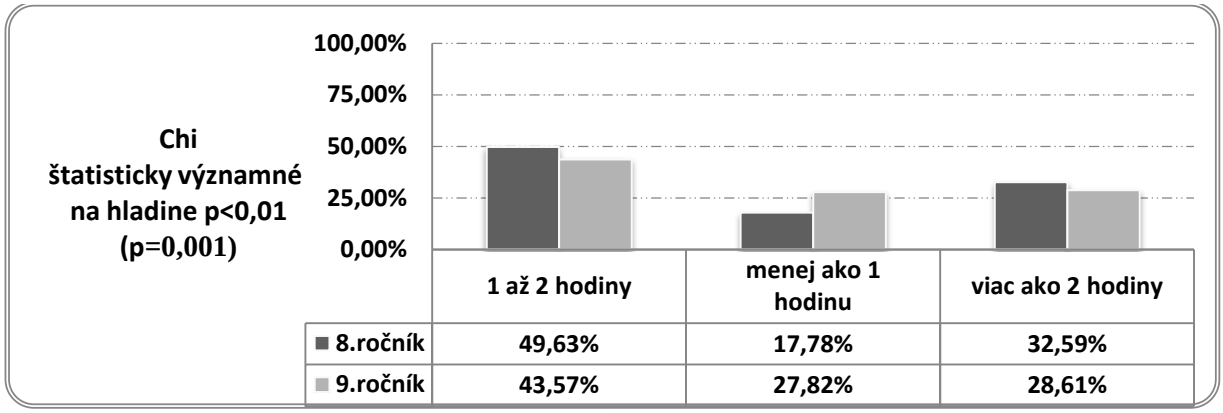
Prvým krokom nášho prieskumu bolo zistiť akým spôsobom trávi voľný čas skúmaná veková kategória dievčat (obr. 2). Dominantnou odpoveďou v oboch nami sledovaných ročníkoch bolo „rovnako pasívne ako aj aktívne“ (68,75%). Len „aktívne“ trávenie voľného času uviedlo 11,55% dievčat v oboch ročníkoch. Dievčatá 9. ročníku sú pri trávení voľného času pasívnejšie ako dievčatá 8. ročníku, čo koreluje so zisteniami Nadera et al. (2008), ktorí uvádzajú, že s postupujúcim vekom klesá záujem žiakov o pohybové aktivity. ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov nebola štatisticky významná.***



	pasívne	aktívne	rovnako pasívne aj aktívne
8.ročník	18,70%	11,30%	70,00%
9.ročník	20,73%	11,81%	67,45%

Obrázok 2. Spôsob trávenia voľného času dievčat

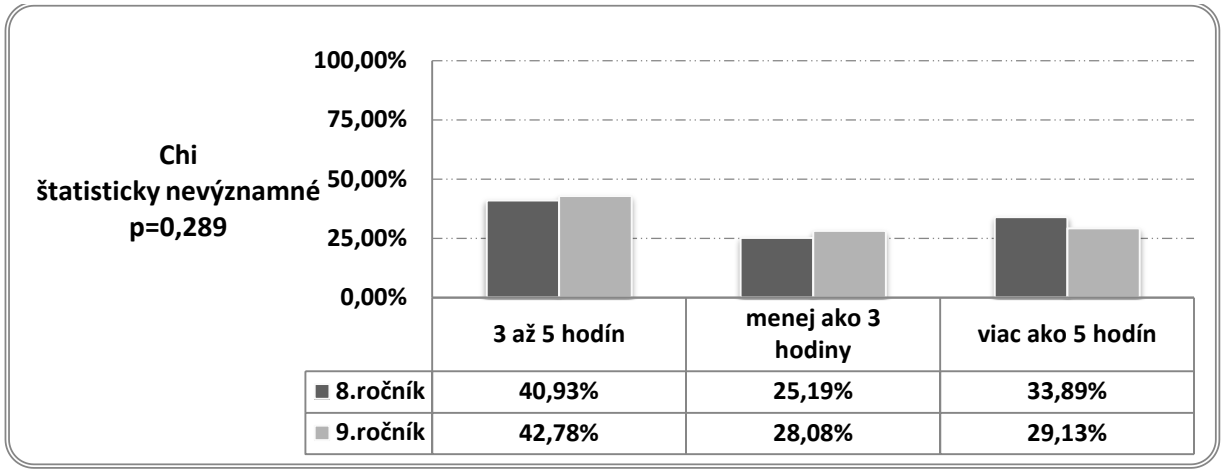
Ako sme uviedli v cieli najprv sme sa upriamili pozornosť na rozsah pohybových aktivít dievčat. Skúmali sme tri úrovne – počas pracovných dní, počas víkendu a počas prázdnin. Počas pracovného týždňa (obr. 3) sme zistili, že rozsah pohybových aktivít v oboch ročníkoch je najčastejšie od 1 až 2 hodín denne (8. ročník 49,63% a 9. ročník 43,57%). Výraznú rozdielnosť z pohľadu veku sme zistili v intervale „menej ako 1 hodina denne“ (10,04%). Štúdia Smitha (2008) odporúča minimálne 1 hodinu všestrannej pohybovej aktivity stredne namáhavej záťaže denne. Šimonek (2006) odporúča pre vekovú kategóriu 10 až 17 rokov až 3 hodiny pohybovej aktivity denne. Z nášho súboru sa tejto požiadavke približuje len cca 30% dievčat. O nedostatočnej pohybovej aktivite mladých ľudí počas týždňa vo voľnom čase, sa dozvedáme aj z vedeckých štúdií Sigmunda-Miklánkovej et al. (2007), Biddle et al. (2009) a i. ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov bola štatisticky významná na hladine p<0,01.***



	1 až 2 hodiny	menej ako 1 hodinu	viac ako 2 hodiny
8.ročník	49,63%	17,78%	32,59%
9.ročník	43,57%	27,82%	28,61%

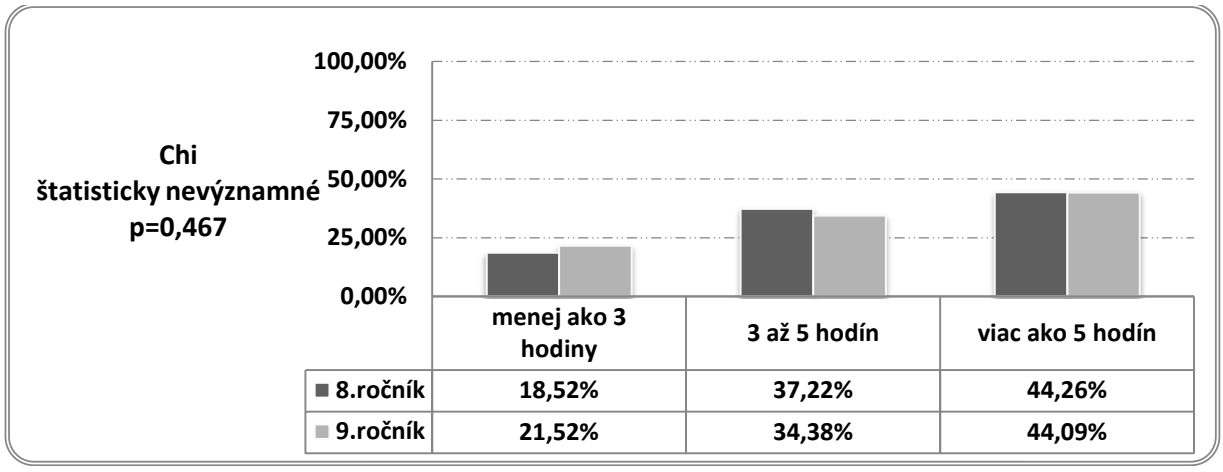
Obrázok 3. Rozsah pohybových aktivít dievčat v pracovné dni v hodinách za jeden deň

Počas víkendu (obr. 4) venujú dievčatá pohybovej aktivite viac času. Najčastejšie bol uvedený interval „3 až 5 hodín“ (viac ako 40%) a interval „viac ako 5 hodín“ uviedlo cca 30% dievčat. Túto skutočnosť považujeme za pozitívnu. ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov nebola štatisticky významná.***



Obrázok 4. Rozsah pohybových aktivít dievčat počas víkendu v hodinách za jeden deň

Pre obdobie školských prázdnin (obr. 5) sme zistili, že časový objem venovaný pohybovým aktivitám v porovnaní s víkendmi vzrástol. Interval „viac ako 5 hodín“ uviedlo celkovo o 12,67% viac dievčat (viac ako 44%). Klesol aj počet dievčat s rozsahom pohybovej aktivity menšou ako 3 hodiny denne (20,02%). Uvedené skutočnosti hodnotíme ako pozitívne, nakoľko žiaci disponujú počas prázdnin množstvom voľného času, často bez dozoru rodičov. Jeho pohybovo aktívne využitie považujeme za zmysluplné, pretože napr. štúdia Drobesa a Hillmana (2012) uvádza, že existuje množstvo dôkazov o vzťahu medzi nízkou pohybovou aktivitou a užívaním drog.

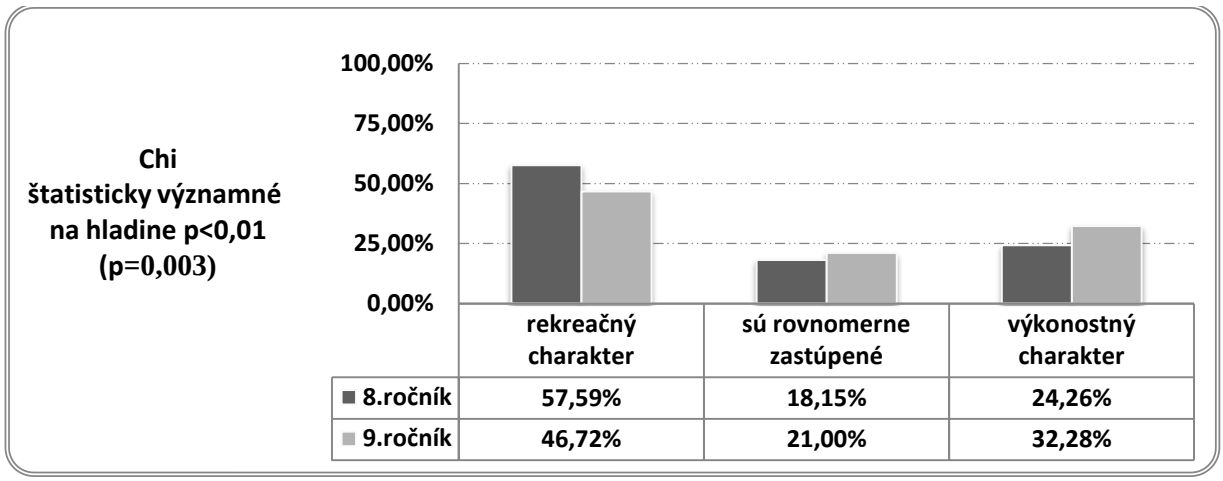


Obrázok 5. Rozsah pohybových aktivít dievčat počas prázdnin v hodinách za jeden deň

Z pohľadu rozsahu pohybovej aktivity mladých ľudí je dôležité vnímať aj skutočnosť, ktorú uvádzajú Máček a Radvanský (2011), že pre presné odporučenie účinnej dávky pohybovej aktivity nestačí brať do úvahy iba objem/rozsah pohybovej aktivity, ale dôležité je vnímať jej formu a intenzitu. Vo všetkých troch úrovniach sme zistili, že žiačky 9. ročníka sa prikláňali k nižším intervalom pohybovej aktivity, čo je v súlade so výskumom Nadera et

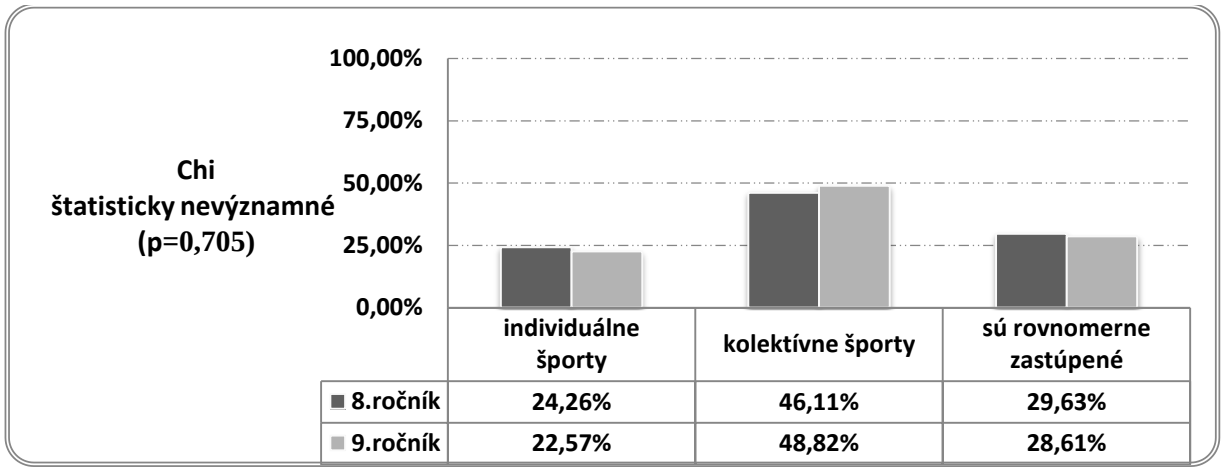
al. (2008), ktorí uvádzajú, že s postupujúcim vekom klesá záujem žiakov o pohybové aktivity a vo veku 15 rokov dosahujú len 49 minút za deň v týždni a počas víkendu je to ešte menej – 35 minút denne. ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov nebola štatisticky významná.***

Pri skúmaní foriem realizácie pohybových aktivít sme najprv zisťovali ich kvalitatívnu úroveň (rekreačný resp. výkonnostný charakter), následne inklináciu ku kolektívnym či individuálnym športom a nakoniec preferenciu tradičných či menej známych foriem pohybovej aktivity. Z pohľadu charakteru pohybovej aktivity (obr. 6) sme zistili, že pohybové aktivity oboch skupín dievčat majú dominantne rekreačný charakter (52,16%). Skutočnosť, že 32,28% dievčat 9. ročníka uviedlo výkonnostný charakter, môže mať vzťah k odpovediam z oblasti rozsahu času venovanému pohybovým aktivitám. Pokiaľ by toto bol faktor, ktorý zapríčinil ich inklináciu ku kratším intervalom (absolvovanie náročnej tréningovej jednotky a potom už „žiaden“ pohyb), môžeme to považovať za adekvátny dôvod. ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov bola štatisticky významná na hladine p<0,01.***



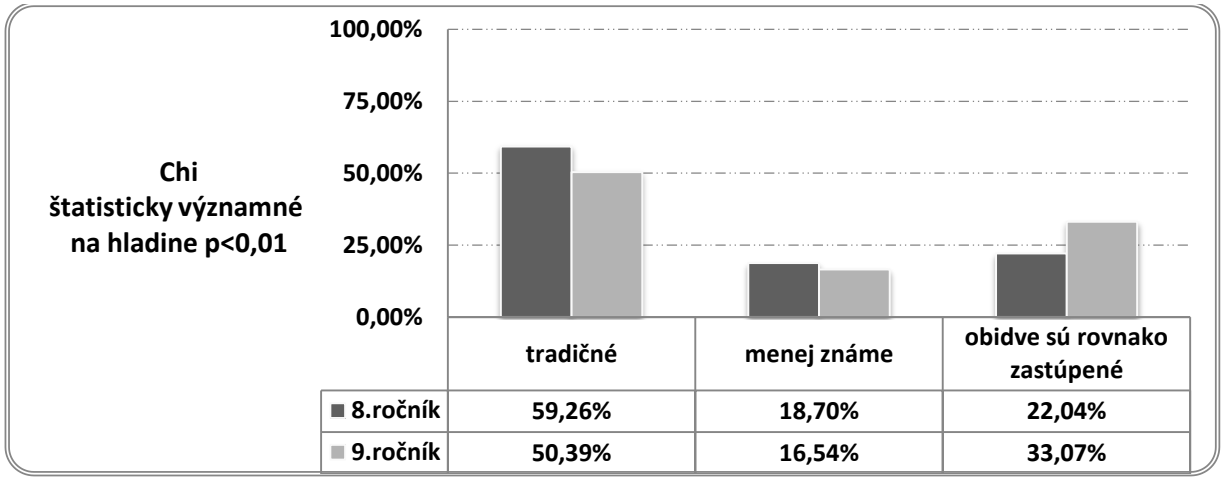
Obrázok 2. Charakter pohybovej aktivity dievčat

Z pohľadu inklinácie k forme športu (obr. 7) sme zistili, že v oboch nami sledovaných ročníkoch dievčatá jednoznačne uprednostňujú kolektívne formy športu. Celková frekvencia odpovedí bola 47,47%. Pri porovnaní s výskumom Doležajovej a Kováčovej (2017), ktoré uvádzajú, že dievčatá vo veku 11 a 12 rokov preferujú korčuľovanie, bicyklovanie a plávanie (individuálne športy), sú naše výsledky v nesúlade. Zhodu nachádzame aj s výskumami Zapletala (2003) a Argaja (2002), ktorí zistili, že žiačky druhého stupňa základných škôl preferujú kolektívne športy. Zdôvodňujú to tým, že kolektívne športy, hry a hravé činnosti pomáhajú žiačkam v tomto veku uspokojiť túžbu po ľudskej spoločnosti, vyvádzajú ich z osamelosti, umožňujú im komunikovať s inými a z tohto dôvodu patria k obľúbenejším. ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov nebola štatisticky významná.***



Obrázok 7. Preferencia formy športu v pohybových aktivitách dievčat

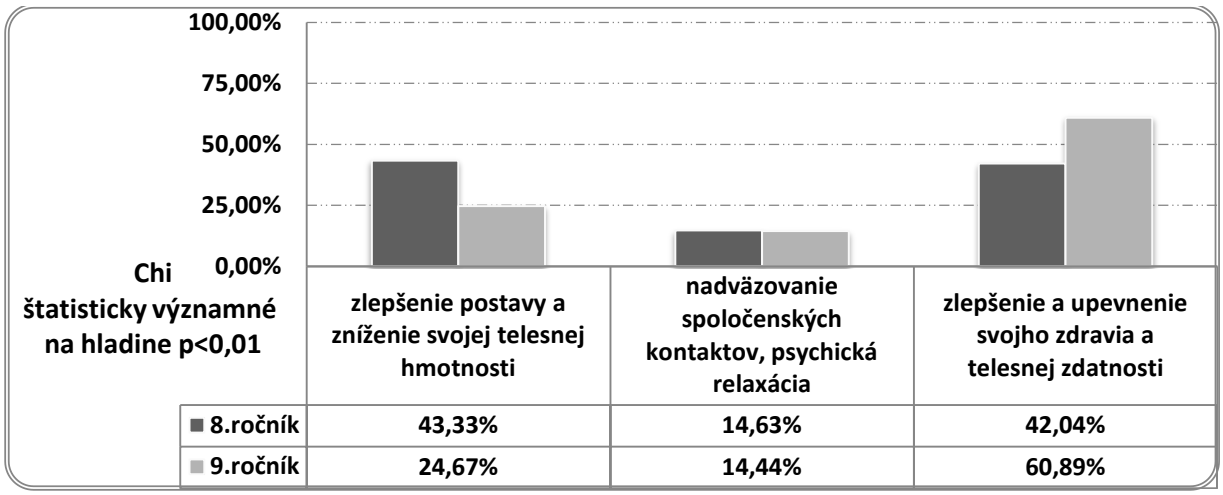
Pri zisťovaní popularity realizovaných športov a pohybových aktivít (obr. 8) môžeme konštatovať, že dievčatá oboch ročníkov dominantne preferujú tradičné športy pred menej známymi, ktoré uviedlo 59,26% dievčat 8. ročníka a 50,39% dievčat 9. ročníka. Túto skutočnosť potvrdzuje aj výskumné sledovanie Antalu et al. (2012), ktorí taktiež zistili dominanciu tradičných športových hier. Zaujalo nás vysoké percento (33,07%) indiferentných odpovedí u dievčat 9. ročníka. Vysvetľujeme si to tak, že staršie dievčatá môžu mať viac skúseností a poznatkov o menej známych športoch (napr. cez výberové predmety, resp. aktivity vo voľnom čase, ktoré už nemusia byť tak detailne kontrolované rodičmi). ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov bola štatisticky významná na hladine p<0,01.***



Obrázok 8. Preferencia športov v pohybových aktivitách dievčat podľa popularity

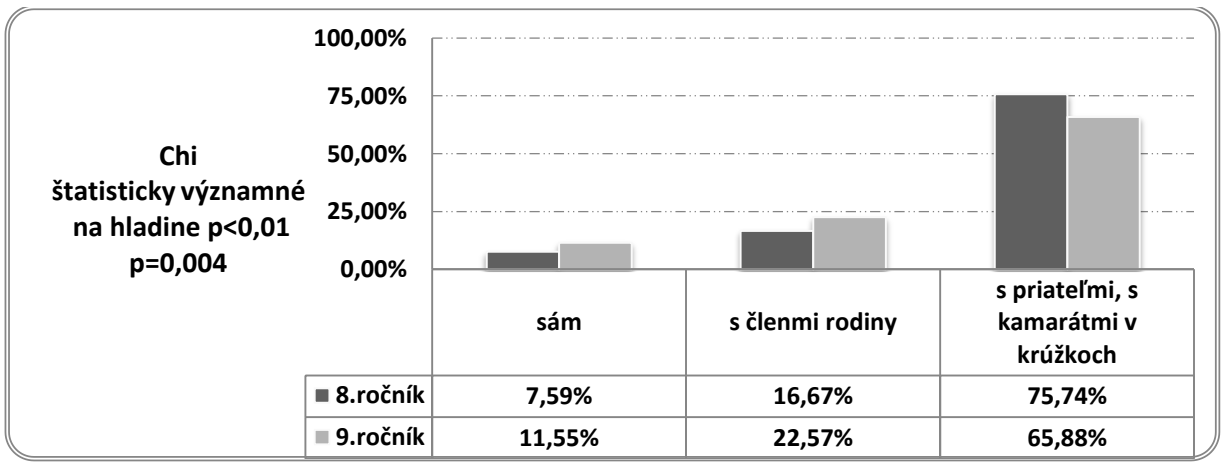
Z pohľadu tretej oblasti nášho výskumu motívy realizácie pohybových aktivít, sme sa zamerali na tri oblasti – vnútorné motívy, vonkajšie motívy a podnety a faktory brániace ich realizácii. V prvej oblasti (obr. 9), z nami vybraných podnetov, bol najvýznamnejším vnútorným motívom u dievčat 8. ročníka podnet „zlepšenie postavy a zníženie telesnej hmotnosti“ (43,33%). Len o 1,29% nižšiu hodnotu dosiahol podnet „zlepšenie a upevnenie svojho zdravia a telesnej zdatnosti“. U dievčat 9. ročníka dominoval podnet „zlepšenie a upevnenie svojho zdravia a telesnej zdatnosti“, ktorú označilo až 60,89%. Stackeová (2008) vo svojej štúdii zameranej na motiváciu osôb navštevujúcich fitnesscentrá zistila, že

primárnou motiváciou ich návštevy bola redukcia telesnej hmotnosti. K obdobným výsledkom dospel aj kolektív autoriek Lenková, Dračková a Rubická (2009), ktoré zistili, že vo vekovej kategórii do 20 rokov je hlavným motívom k športovaniu motív formovania postavy. Najnižšie hodnoty u oboch ročníkov získal podnet „nadväzovanie spoločenských kontaktov a psychická relaxácia“, čo považujeme za nesúlad s tvrdením Vágnerovej (2005), ktorá uvádza, že v tomto období sa pre pubescentov stáva veľmi významnou vrstovnícka skupina, ktorá je pre nich dôležitým zdrojom potrebnej emocionálnej a sociálnej opory. ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov bola štatisticky významná na hladine p<0,01.***



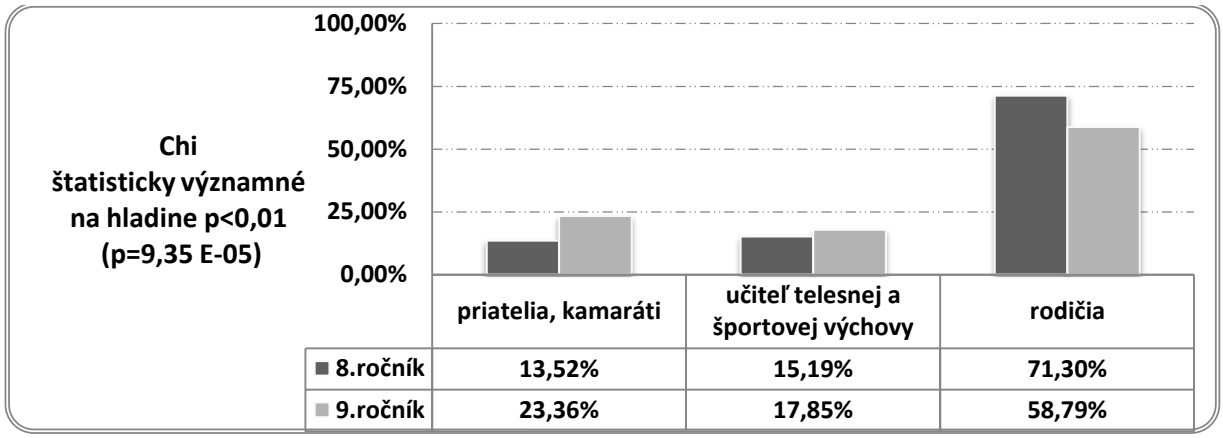
Obrázok 9. Nosný motív pre realizáciu pohybových aktivít z pohľadu dievčat

Pri hodnotení vonkajších podnetov sme v ďalšej otázke zisťovali kto je najdôležitejším spoločníkom dievčat pri realizácii pohybových aktivít (obr. 10). Nakoľko sme sa zamerali na dievčatá nachádzajúce sa v období pubescencie, neprekvapila nás skutočnosť, že najčastejším spoločníkom u oboch ročníkov sú priatelia, resp. kamaráti v krúžkoch, alebo športových oddieloch (70,81%). S členmi rodiny realizuje športovo-pohybové aktivity 16,67% dievčat 8. ročníka a 22,57% dievčat 9. ročníka. Z uvedených faktov nepriamo vyplýva, že dospelí jedinci by mali byť v trávení voľného času dôslední, nakoľko ich správanie je vzorom pre deti (Babinská,Vitáriušová et al., 2008). ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov bola štatisticky významná na hladine p<0,01.***



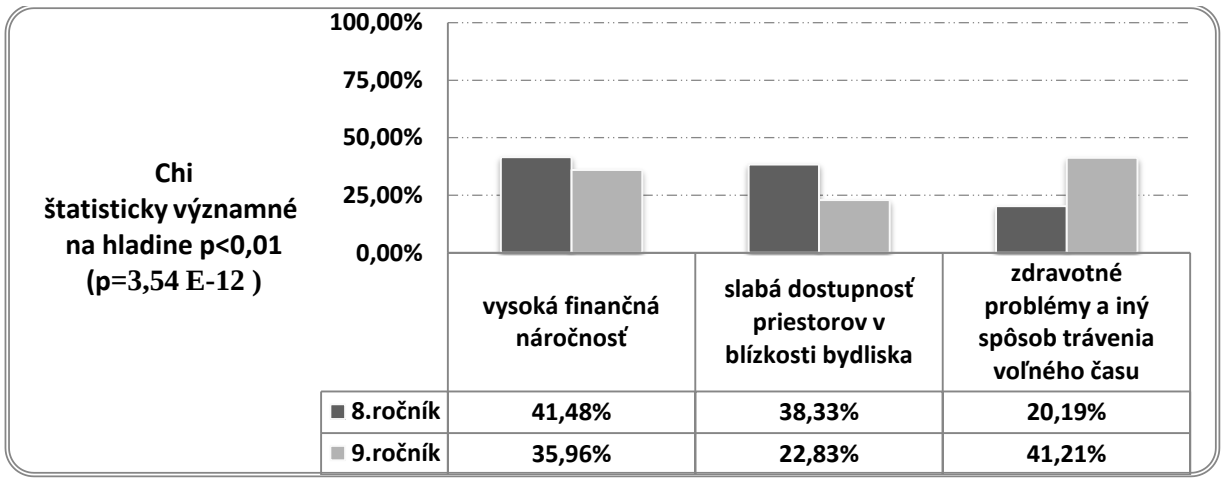
Obrázok 3. Spoločníci dievčat pri realizácii pohybových aktivít

Pri porovnaní odpovedí z otázky o spoločníkoch pri pohybových aktivitách z otázkou o tom kto ich najviac ovplyvnil pre ich vykonávanie, sme zistili výraznú rozdielnosť podnetov (obr. 11). Najvýraznejší vplyv na skúmané dievčatá mali ich rodičia. Túto možnosť označilo celkove 65,05%. Verstraete et al. (2006) uvádzajú, že správanie rodičov je pre deti „vzorom" na základe ich pohybovej aktivity aj oni hodnotia kvantitu a kvalitu svojich pohybových aktivít. Podobne tak Moore et al. (1991) zistili, že vplyv rodičov na úroveň pohybovej aktivity ich detí bol najvýraznejší v rodinách, v ktorých obaja rodičia boli pohybovo aktívni. Nízky vplyv učiteľa telesnej a športovej výchovy (16,52%) je možné považovať za alarmujúce. Práve učiteľ by mal byť hnacím motorom a iniciátorom vzťahu žiakov k realizácii pohybových aktivít aj mimo vyučovania. ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov bola štatisticky významná na hladine p<0,01.***



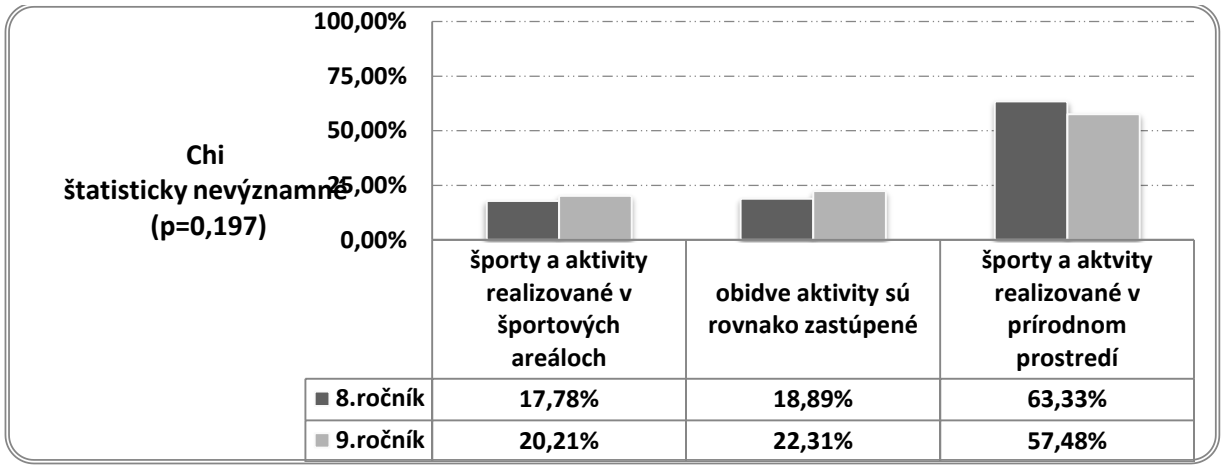
Obrázok 4. Subjekt, ktorý ovplyvnil dievčatá pre vykonávanie pohybových aktivít

Na záver oblasti súvisiacej s motiváciou dievčat k pohybu sme chceli zistiť ich názor na to, aký faktor im bráni vykonávať pohybové aktivity (obr. 12). V tejto otázke sme zistili asi najväčšiu rozdielnosť odpovedí. U dievčat 8. ročníka dominovala odpoveď „vysoká finančná náročnosť (41,48%). U dievčat 9. ročníka zase odpoveď „zdravotné problémy a iná forma trávenia voľného času" (41,21%). Dokonca ani v tretej možnosti „slabá dostupnosť priestorov" sme neobjavili zhodu. Rozdiel medzi odpoveďami bol 15,5% v prospech dievčat 8. ročníka. ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov bola štatisticky významná na hladine p<0,01.***



Obrázok 52. Hlavný faktor brániaci dievčatám vykonávať pohybové aktivity

V poslednej otázke nás zaujímalo, ktoré miesto je pre dievčatá najprijateľnejšie na realizáciu pohybových aktivít (obr. 13). Dievčatá oboch ročníkov zhodne určili prírodné prostredie (60,41%). Táto skutočnosť môže súvisieť s faktom, že dievčatá vykonávajú pohybové aktivity dominantne rekreačným spôsobom. Podľa autorov Watkins a Dalal (1995) príroda umožňuje často krát náročnejšie podmienky na cvičenie, či pohybovú aktivitu ako telocvičňa alebo ihrisko, preto túto odpoveď dievčat hodnotíme pozitívne. V športových areáloch realizuje športovo-pohybové aktivity celkovo 19% dievčat, čo môže súvisieť so skutočnosťou, že výrazným problémom je pre dievčatá aj vysoká finančná náročnosť realizácie pohybových aktivít v tomto prostredí (celkove to uviedlo až 38,72% dievčat, viď. obr. 12). ***Rozdielnosť v odpovediach dievčat z aspektu ročníkov nebola štatisticky významná.***



	športy a aktivity realizované v športových areáloch	obidve aktivity sú rovnako zastúpené	športy a aktvity realizované v prírodnom prostredí
8.ročník	17,78%	18,89%	63,33%
9.ročník	20,21%	22,31%	57,48%

Obrázok 13 Dominantné miesto na realizáciu pohybových aktivít dievčat

Záver

Uvedomujeme si, že výsledky našej štúdie sa zaoberajú iba parciálnou časťou pohybových aktivít súčasnej mládeže, no zároveň poukazujú na viacerá skutočnosti, ktoré je v jednotlivých rokoch u dospievajúcej mládeže, v našom prípade dievčat, potrebné brať na vedomie, ak chceme kvalitu, ale i kvantitu pohybových aktivít mládeže pozdvihnúť. Úspešné poňatie kvality pohybových aktivít mládeže je do značnej miery závislé na znalostiach štruktúry a charakteru záujmov a pohybovej aktivity mládeže (Frömel et. al., 1999, Majerský, 2002).

Na základe nášho prieskumu môžeme konštatovať, že v oblasti rozsahu pohybových aktivít sú pohybovo aktívnejšie dievčatá 8. ročníka. Z pohľadu foriem pohybovej aktivity vykazujú dievčatá 8. a 9. ročníkov zhodu, keďže podľa ich názoru má dominantne rekreačný charakter a uprednostňujú kolektívne športy pred individuálnymi. Jednoznačne však tradičného charakteru. Z pohľadu motívov realizácie pohybovej aktivity najvýraznejší vnútorný podnet vykazoval rozdielnosť, keď u dievčat 8. ročníka to bol podnet „zlepšenie postavy a zníženie telesnej hmotnosti“ a u dievčat 9. ročníka podnet „zlepšenie a upevnenie svojho zdravia a telesnej zdatnosti“. Z pohľadu vonkajších podnetov najčastejším spoločníkom pri realizácii pohybových aktivít u oboch ročníkov sú priatelia, resp. kamaráti a najvýraznejší vplyv na skúmané dievčatá mali ich rodičia. Dôležitým zistením, vykazujúcim asi najväčšiu rozdielnosť odpovedí, boli faktory brániace dievčatám vykonávať

pohybovú aktivitu. U dievčat 8. ročníka dominovala odpoveď „vysoká finančná náročnosť (41,48%) a u dievčat 9. ročníka zase odpoveď „zdravotné problémy a iná forma trávenia voľného času“. Za pozitívne zistenie považujeme výsledok poslednej odpovede, kde obidva ročníky zhodne uviedli, že najprijateľnejšie miesto na realizáciu pohybových aktivít je prírodné prostredie.

Štatisticky signifikatné rozdiely v názoroch dievčat 8. a 9. ročníka sme zaznamenali:

- pri rozsahu pohybových aktivít počas pracovných dní;
- pri charaktere pohybovej aktivity;
- pri preferencii športu v pohybových aktivitách podľa popularity;
- pri nosnom motíve pre realizáciu pohybových aktivít;
- pri preferencii spoločníkov pri realizácii pohybových aktivít;
- pri subjekte, ktorý ich ovplyvnil pre vykonávanie pohybových aktivít;
- pri hlavnom faktore brániacom vykonávať pohybové aktivity.

Uvedené zistenia z nášho prieskumu poukazujú, že daný súbor dievčat vykazuje bežné znaky súčasnej populácie, kedy s postupujúcim vekom klesá záujem o realizáciu pohybových aktivít, že rovesnícky skupiny sú tie, ktoré ich k aktivitám priťahujú, ale negatívom je, že učiteľ telesnej a športovej výchovy nie je dominantný pri vytváraní vzťahu dievčat tohto veku k pohybu. Pozitívne je, že vysoké percento dievčat uvádza, že najradšej vykonávajú pohybové aktivity v prírodnom prostredí. Napriek uvedenému je aj z nášho prieskumu badateľné, že v súčasnosti je možné stále badať pokles záujmu o pohyb a pohybové aktivity. Tento fakt má pochopiteľne dosah na klesajúcu úroveň telesnej zdatnosti väčšiny populácie a zhoršujúci sa zdravotný stav mladých ľudí. Prehlbujú sa aj rozdiely v úrovni pohybovej výkonnosti medzi športujúcimi a nešportujúcimi (Moravec, Kampmiller, Vanderka a Laczo, 2007). Na túto skutočnosť poukazujú aj autori komparatívne štúdie pohybovej výkonnosti školskej populácie Raczek, Mynarski a Ljach (2002).

Záverom si dovoľujeme prezentovať jedno dôležité odporučenie – učitelia telesnej a športovej výchovy by mali vo zvýšenej miere dbať nato aby vo svojich žiakoch ale aj v sebe intenzívnejšie podnecovali najmä vnútornú motiváciu k realizáciu zdraviu prospešnej, deťom prístupnej forme pohybu realizovanej cez zaujímavé aj menej známe (netradičné) pohybové aktivity.

Použitá literatúra

ANTALA. B. et al. *Telesná a športová výchova v názoroch žiakov základných a stredných škôl*. NŠC, FTVŠ UK Bratislava: END, spol. s.r.o. Topolčianky, 2012.

ARGAJ, G. Pohybové hry s lietajúcim diskom. *Zborník Národného inštitútu športu*. Bratislava, 2002, s. 88-98.

BABINSKÁ, K. a E.VITÁRIUŠOVÁ et al. Stravovacia návyky žiakov základných škôl na Slovensku. In: KOVÁCS, L., K. BABINSKÁ a Ľ. ŠEVČÍKOVÁ et al. *Nové trendy vo výžive*. Bratislava: Lekárska Fakulta Univerzity Komenského, 2008, s. 17-27.

BEŤÁK, B. a S. AZOR. Sports activities of secondary school students in Zvolen during their free time. *Acta salus vitae: scientific journal*. 2013, roč. 1, č. 2, s. 158-167.

BIDDLE, S. J. H. et al. Physical activity and sedentary behaviours in youth: Data from three central-eastern European countries. *European Journal of Sport Science*. N 9, 2009, s. 295-301.

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., P. JUSKO, L. NEMCOVÁ, L. VAVRINČÍKOVÁ a P. ZOLYOMIOVÁ. *Mládež - mesto - región*. (Aká je mládežnícka politika miest a samosprávnych krajov na Slovensku). Bratislava: Iuventa, 2008.

DOLEŽAJOVÁ, L. a D. KOVÁČOVÁ. Vplyv prázdnin a školského roka na zmeny telesných ukazovateľov a pohybovej výkonnosti žiačok základnej školy. *Šport a rekreácia*. Nitra: UKF, 2017, s. 19-27.

DROBES, D. J. a CH. H. HILLMAN. Physical Activity and Cognitive Control: Implications for Drug Abuse. *Child development perspectives*. 2012 roč. 6, č. 4, s. 367-373.

FRÖMEL, K. et al. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-945-X.

GALLO, O. et al. *Čo si myslia mladí – ich voľný čas a aktívna účasť na živote spoločnosti*. Bratislava: Iuventa – Slovenský inštitút mládeže. 2007, [cit. 2017-05-30]. Dostupné z: http://www.iuventa.sk/sk/Vyskum-mladeze/Vyskumy-katalog-dat/2007/Co-si-myslia-mladi-ich-volny-cas-a-aktivna-ucast-na-zivote-spolocnosti.alej

HRČKA, J., J. MICHAL a P. BARTÍK. *Drogová závislosť mládeže a šport*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004.

CHORVÁT, I. et al. *Voľnočasové aktivity obyvateľov Slovenska*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2011.

LENKOVÁ, R., D. DRAČKOVÁ a J. RUBICKÁ. Pohybová aktivita vysokoškoláčok vo voľnom čase a ich motivácia. In: POTOČNÝ, V. *Šport a zdravie v hodnotovej orientácii vysokoškolákov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s 40-44.

MÁČEK, M. a J. RADVANSKÝ. *Fyziologie a klinické aspekty pohybové aktivity*. Praha: Galen, 2011. ISBN 978-80-7262-695-3.

MAJERSKÝ, O. Športové záujmy žiakov ZŠ a SŠ západoslovenského regiónu. *Telesná výchova a šport*. 2004, roč. 14, č. 1, s. 9-13.

MATIS, M. *Voľnočasové aktivity adolescentov v Dolnom Kubíne so zameraním na športové hry*. [Bakalárska práca]. Banská Bystrica: UMB FHV, 2013.

MOORE, L. et al. Influence of parents'physical activity levels on activity levels of young children. *Journal of Pediatrics*. 1991, roč. 118, s. 215-219.

MORAVEC, R., T. KAMPMILLER, M. VANDERKA a E. LACZO. *Teória a didaktika výkonnostného a vrcholového športu*. Bratislava: FTVŠ UK, 2007.

NADER, P. R. et al. *Moderate to vigorous physical Activity From Ages 9 to 15 years*. Praha: JAMA 300, 2008.

PERÁČKOVÁ, J. Režim dňa, voľný čas a telovýchovná aktivita žiačok vybraného gymnázia. *Telovýchovné a športové záujmy v rámci voľno-časových aktivít*. Bratislava: FTVŠ UK, 2008. s. 5-74.

RACZEK, J., W. MYNARSKI a W. LJACH. *Kształtowanie i diagnozowanie koordynacyjnych zdolności motorycznych*. Katowice: AWF, 2002.

SIGMUND, E. a L. MIKLÁNKOVÁ et al. Provází nástup dětí do 1. třídy základní školy výrazný pokles jejich pohybové aktivity? *Med. Sport. Boh. Slov*., roč. 16, č. 2, s. 78–84.

SMITH, B. J. Encouraging physical activity. Five steps for GPS. *Australian Family Physician,* 2008, roč. 37, č. 4, s. 24–28.

STACKEOVÁ, D. Motivace k pohybové aktivitě. *Rehabilitace a fyzikální lékařství,* 2008, roč. 15, č. 1, s. 22-26.

ŠIMONEK, J. 2006. Športové záujmy a pohybová aktivita v dennom režime a ich vplyv na prevenciu drogových závislostí detí a mládeže. *Štúdie III*. Nitra: PF UKF, 2006, s. 7-102.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VERSTRAETE, S, J. M. et al. Increasing childrens physical acivity levels during recess periods in elementary schol: the eff ect of providing game equipment. *European Journal of Public Health*. 2006, roč. 16, s. 415-419.

WATKINS, D. a M. DALAL. *Camping and Walking*. Usborne: Publishing, 1995.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Steps to health: A European Framework to Promote Physical Activity for Health 2010* [cit. 2017-07-07]. Dostupné z: http://www.euro.who.int/__data/assets /pdf_file/0020/101684/E90191.pdf

ZAPLETAL, M. *Vycházky a výlety s dětmi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-750-7.

Analýza postojov žiakov 2. stupňa základných škôl k telesnej a športovej výchove vo zvolenskom regióne

Štefan Adamčák[3]

Abstrakt: V prieskume analyzujeme postoje žiakov druhého stupňa základných škôl k telesnej a športovej výchove vo vybraných mestách a obciach zvolenského regiónu. Prieskum sa uskutočnil v mesiacoch január až marci v roku 2017 na vzorke 472 dievčat. Postoje žiakov základných škôl sme zisťovali štandardizovaným dotazníkom podľa Siváka a kol.. (2000), kde dotazníkové hárky boli vytvorené a vyhodnotené prostredníctvom programu TAP 3 firmy Gamo Banská Bystrica. Výsledky prieskumu poukazujú na skutočnosť, že u žiakov – chlapcov aj dievčat základných škôl k predmetu telesná a športová výchova výrazne dominujú indiferentné postoje s frekvenciou vyššou ako 68%. Pozitívne postoje k telesnej a športovej výchove sme zaznamenali u 27,38% chlapcov a 20% dievčat. Negatívne postoje k telesnej a športovej výchove u oboch pohlaví nepresiahli hodnotu 7%. Z pohľadu štatistického vyhodnotenia sme pri porovnaní intersexuálnych rozdielov v nami sledovanom súbore žiakov nezaznamenali štatisticky významné rozdiely (p =0,132).

Kľúčové slová: Postoje. Školská telesná a športová výchova. Žiaci a žiačky základných škôl.

The Analysis of 2nd Grade Elementary School Pupils´ Attitudes to Physical and Sport Education on Zvolen District

Abstract: In the research we are analysing th attitudes of school pupils´ of 2nd grade of elementary schools to physical and sport education in chosen towns and communities in Zvolen district. The research has been held on a sample of 472 girls from January to March 2017. The attitudes of elementary school pupils have been detected by standardized enquiry according to Sivák a kol.. (2000). The enquiry sheets have been created and evaluated via program TAP 3 which belongs to Gamo Banská Bystrica. The results of the research point to the fact that in both cases of pupils – boys and girls from elementary school are dominating indifferent attitudes with a frequency up to 68% to the subject of physical and sport education. The positive attitudes to physical and sport education have been recorded in 27,38% of boys and 20% of girls. Negative attitudes to physical and sport education in both genders did not exceed the limit of 7%. When comparing the intersexual differences in monitored file of pupils we have not found any statistically important differences from the point of view of statistical evaluation (p =0,132).

Key words: Attitudes. School physical and sport education. Elementary school pupils.

[3] doc. PaedDr. Štefan Adamčák, PhD., Katedra telesnej výchovy a športu, Filozofická fakulta UMB v Banskej Bystrici, Tajovského 40, 97401 Banská Bystrica, Slovensko, e-mail: stefan.adamcak@umb.sk

Úvod

Na mnohých odborných fórach sa často objavujú diskusie na tému postavenia telesnej a športovej výchovy vo vzdelávacom procese. Skúmajú sa vplyvy nových metód, foriem práce učiteľov na vzťah a postoje žiakov k telesnej výchove a športovej výchove. Tá je pre mnohých žiakov podľa viacerých prieskumov jediným predmetom, kde vykonávajú pohybovú aktivitu – dozvedáme sa o tom napríklad z prác Šimoneka, (2006), Peráčkovej, (2008), Antalu et al., (2012). Na dôležitosť školskej telesnej a športovej výchovy ako motivačného činiteľa pri utváraní celoživotnej pohybovo-športovej aktivity upozornil Sekot (2015) a dodáva, že je úzko prepojený so zmenami životného štýlu na začiatku nového tisícročia. Motiváciu ako nosný faktor vykonávania pravidelnej pohybovej aktivity uvádza vo svojej práci aj Rošková (2010) a zároveň uvádza, že kvalita života súvisí so športom natoľko, že už u detí je potrebné vnímať pohybovú aktivitu ako súčasť ich zdravého životného štýlu. Podľa Bukovej – Uhera (2010) pozitívny postoj k pravidelnej pohybovej aktivite je nutné u detí osvojovať od útlej mladosti a zdôrazňujú že správny životný štýl, pravidelné a zdravé stravovanie, dodržiavanie režimu dňa a pravidelnú pohybovú aktivitu je nutné deťom neustále pripomínať. Postoje sa podľa Faltýna (2008) utvárajú dvomi spôsobmi – zovšeobecnením skúsenosti jednotlivca alebo sociálnej skupiny, alebo preberaním postojov od autorít. Dobrý (2006) uvádza, že najúčinnejším prostriedkom formovania a upevňovania pozitívneho postoja žiakov k telesnej a športovej výchove je kvalitne vedený telovýchovný proces. Učitelia telesnej výchovy by mali brať zodpovedne svoje poslanie a uvedomiť si (Sekot, 2006), že majú veľký podiel na tom, či sa ich žiaci budú venovať pohybovým aktivitám a športu vo svojom voľnom čase alebo nie.

Problematikou zisťovania postojov žiakov k telesnej a športovej výchove sa v minulosti, ale aj v súčasnosti venovalo množstvo odborníkov napr. Starší – Görner (2001), Bartík (2009), Vladovičová – Novotná (2006), Valjent – Flemr (2010), Beťák – Rozim (2014), Michal (2014), Sekot (2015). Formovanie postojov žiakov k telesnej a športovej výchove uvedení autori chápu ako jeden z prioritných cieľov telesnej výchovy a športu. To v praxi znamená, že ak učiteľ pozná postoj žiaka k pohybovej aktivite a k samotnej telesnej a športovej výchove, uľahčí mu to plánovanie, organizáciu a aj samotné dosiahnutie vytýčených cieľov vyučovacej hodiny. V neposlednom rade tak ako uvádza Rychnavská (2014), učiteľ by každodenne mal prehodnocovať svoju prácu, mal by hľadať nové riešenia, vďaka ktorým môže svoju pedagogickú činnosť korigovať, pretože zmena postoja predstavuje proces, ktorému môžeme porozumieť iba poznaním jednotlivých úrovní a zároveň na seba nadväzujúcich krokov.

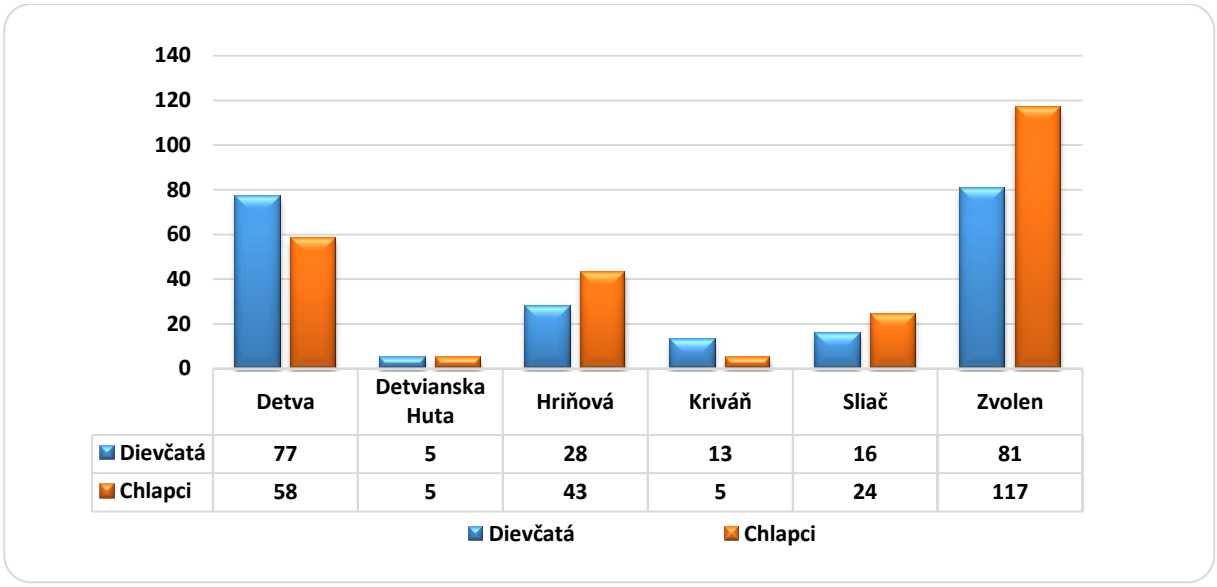
1. Cieľ

V rámci projektu ***KEGA 002UMB-4/2014*** bolo našou čiastkovou úlohou analyzovať postoje k telesnej a športovej výchove u žiakov na druhom stupni základných škôl vo vybraných mestách a obciach zvolenského regiónu.

2. Metodika

Dominantnou metódou nášho prieskumu bola dotazníková metóda – štandardizovaný dotazník podľa Siváka a kol. (2000), ktorým sme analyzovali postoje žiakov k telesnej

a športovej výchove vo vybraných mestách a obciach zvolenského regiónu (obr. 1) v počte 472. Dotazník vypĺňali žiaci 8. a 9. ročníkov. Odpoveďový formulár dotazníka pre žiakov bol vytvorený a spracovaný v programe TAP3 firmy Gamo Banská Bystrica a žiakom sme ho distribuovali v mesiacoch január až marec 2017. Pri vypisovaní dotazníka bola žiakom poskytnutá adekvátna inštruktáž. Výsledky získané dotazníkom sme analyzovali z pohľadu intersexuálnych odlišností (chlapci, dievčatá) a následne ich porovnávali s výskumami Görnera – Staršieho (2001), Bartíka (2009), Adamčáka – Kozaňákovej (2013), Adamčáka – Bartíka (2014), Adamčáka – Nemca (2015) a Adamčáka – Bartíka (2016). Vo výsledkovej časti náš prieskumný súbor označujeme v skrátenej podobe Adamčák (2017).

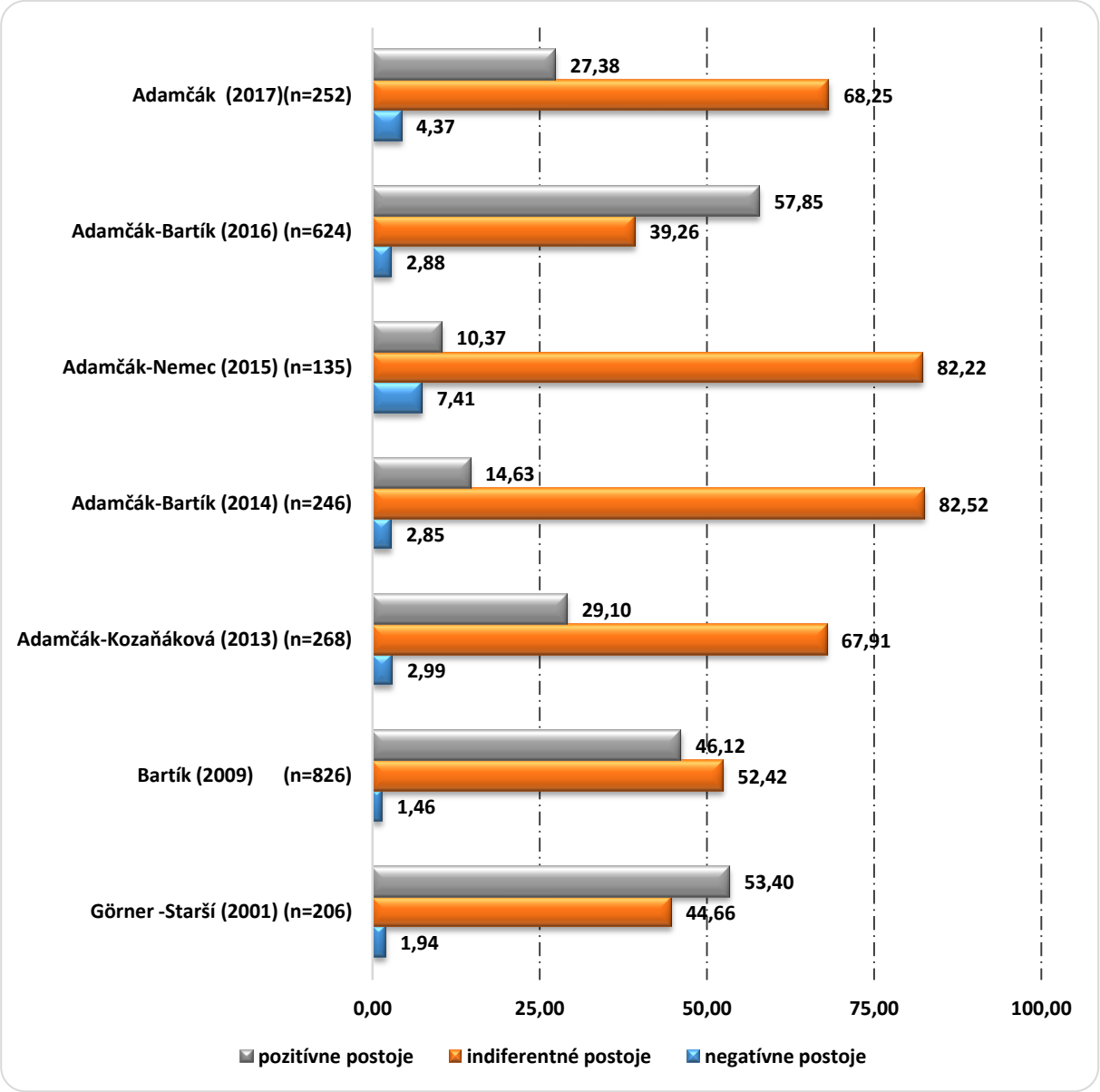


Obrázok 6 Prieskumný súbor žiakov (n=472)

3. Výsledky a diskusia

Po vyhodnotení dotazníkov zameraných na zistenie postojov žiakov k telesnej a športovej výchove sme v skupine chlapcov zaznamenali skutočnosť, že u nich výrazne prevažovali indiferentné postoje. Frekvencia výskytu indiferentných postojov bola 68,25%. Nami zistené hodnoty úzko korelujú s prieskumom Adamčáka – Kozaňákovej (2013), ktorí zaznamenali frekvenciu indiferentných postojov na úrovni 67,91%. Porovnaním našich výsledkov s Adamčákom – Nemcom (2015), Adamčákom – Bartíkom (2014), bola frekvencia indiferentných postojov mierne nižšia (obr. 2), avšak štatisticky významné na hladine $p < 0,01$ (tab. 1). Nižšiu frekvenciu indiferentných postojov vo svojich prácach zaznamenali Adamčák – Bartík (2016), Bartík (2009), ale aj Görner – Starší (2001).

Vyhodnotením nášho prieskumu ďalej vyplýva, že frekvencia pozitívnych postojov bola 27,38%, čo považujeme za pozitívne zistenie. Z obrázka 2 vyplýva, že výrazne vyššiu frekvenciu pozitívnych postojov vo svojich prieskumoch zaznamenal Görner – Starší (2001), Bartík (2009), ale aj Adamčák – Bartík (2016). Následne sme ďalej zistili, že frekvencia negatívnych postojov bola na úrovni 4,37%, čo v porovnaní s nami porovnávanými autormi je v poradí druhá najvyššia hodnota (obr. 2).



Obrázok 2 Komparácia postojov chlapcov k školskej telesnej a športovej výchove s Görnerom – Starším (2001), Bartíkom (2009), Adamčákom – Kozaňákovou (2013), Adamčákom – Bartíkom (2014), Adamčákom – Nemcom (2015) a Adamčákom – Bartíkom (2016)

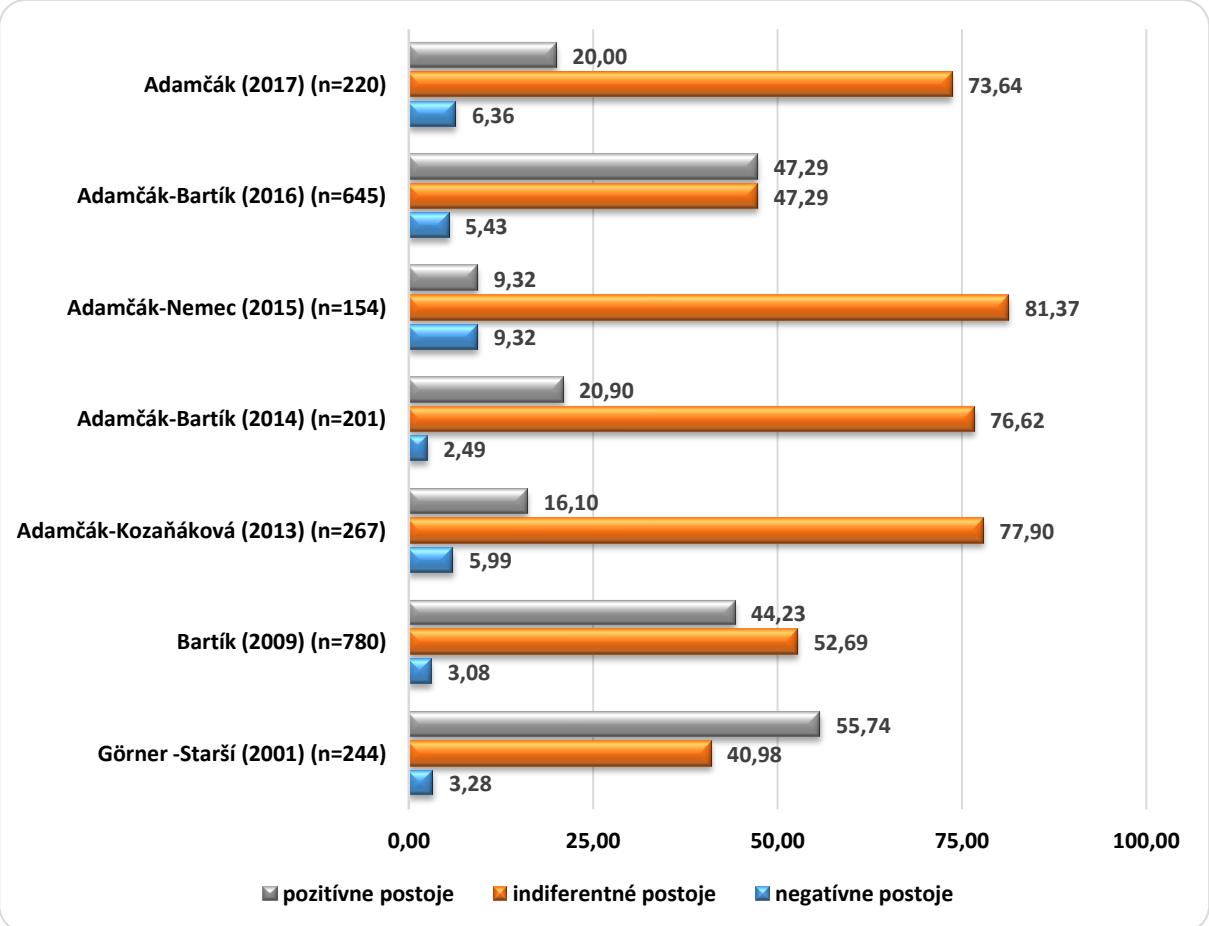
Štatistickým vyhodnotením našich výsledkov sme zistili výrazné rozdiely – zväčša štatisticky významné na hladine významnosti $p < 0,01$ v porovnaní so všetkými nami porovnávanými autormi, výnimku tvoril iba súbor Adamčáka – Kozaňákovej (2013) kde sme štatisticky významné rozdiely nezistili (tab. 1).

Tabuľka 1 Štatistické vyhodnotenie postojov chlapcov k školskej telesnej a športovej výchove v porovnaní s Görnerom – Starším (2001), Bartíkom (2009), Adamčákom – Kozaňákovou (2013), Adamčákom – Bartíkom (2014), Adamčákom – Nemcom (2015) a Adamčákom – Bartíkom (2016)

Chlapci						
Prieskumný súbor	***Görner-Starší (2001)***	***Bartík (2009)***	***Adamčák-Kozaňáková (2013)***	***Adamčák-Bartík (2014)***	***Adamčák-Nemec (2015)***	***Adamčák-Bartík (2016)***
štatistická významnosť Chi	***xx***	***xx***	***n***	***xx***	***xx***	***xx***
hodnota p	8,30E-08	8,53E-08	6,65E-01	1,03E-03	3,89E-04	3,06E-15

*Legenda: ** = štatistická významnosť - hladina p < 0,01; * = štatistická významnosť - hladina p < 0,05; n = štatistická nevýznamnosť*

Aj v súbore dievčat sme po vyhodnotení postojových dotazníkov zistili, že k školskej telesnej a športovej výchove u dievčat podobne ako v skupine chlapcov výrazne prevažuje indiferentný postoj (obr. 3).



Obrázok 3 Komparácia postojov dievčat k školskej telesnej a športovej výchove s Görnerom – Starším (2001), Bartíkom (2009), Adamčákom – Kozaňákovou (2013), Adamčákom – Bartíkom (2014), Adamčákom – Nemcom (2015) a Adamčákom – Bartíkom (2016)

Vyhodnotenie postojov dievčat k telesnej a športovej výchove z pohľadu štatistického vyhodnotenia v porovnaní s autormi prezentuje tabuľka 2. Z uvedenej tabuľky vyplýva, že štatisticky významné rozdiely na hladine významnosti p < 0,01 sme zaznamenali v porovnaní s prieskumami Görnera – Staršieho (2001), Bartíka (2009) a Bartíka (2016). Štatisticky významné rozdiely na hladine významnosti p < 0,05 sme zaznamenali iba s prieskumom Adamčáka – Nemca (2015). S ostatnými autormi ako sme už uviedli sme štatisticky významné rozdiely nezaznamenali (tab. 2).

Tabuľka 2 Štatistické vyhodnotenie postojov dievčat k školskej telesnej a športovej výchove v porovnaní s Görnerom – Starším (2001), Bartíkom (2009), Adamčákom – Kozaňákovou (2013), Adamčákom – Bartíkom (2014), Adamčákom – Nemcom (2015) a Adamčákom – Bartíkom (2016).

dievčatá						
Prieskumný súbor	***Görner - Starší (2001)***	***Bartík (2009)***	***Adamčák - Kozaňáková (2013)***	***Adamčák-Bartík (2014)***	***Adamčák-Nemec (2015)***	***Adamčák-Bartík (2016)***
štatistická významnosť Chi	*xx*	*xx*	*n*	*n*	*x*	*xx*
hodnota p	3,03E-14	2,91E-10	5,12E-01	1,60E-01	1,33E-02	6,16E-12

*Legenda: ** = štatistická významnosť - hladina p < 0,01; * = štatistická významnosť - hladina p < 0,05; n = štatistická nevýznamnosť*

Pri porovnaní intersexuálnych rozdielov z pohľadu štatistickej významnosti sme nezaznamenali štatisticky významných rozdielov v postojoch (p =0,132).

Záver

Postoj k vzdelávaciemu predmetu – či už kladný alebo záporný je podľa Pavelkovej – Škaloudovej – Hrabala (2010) chápaný ako jeden z ukazovateľov celkovej motivácie žiaka, ktorý vytvára predpoklad k realizácii efektívneho učenia. V žiakovom postoji k školskému predmetu sa odráža to ako predmet vníma, ako ho prežíva, aké má o ňom predstavy, ale aj to ako sa v danom predmete chová, z čoho v neposlednom rade vyplýva, či je v danom predmete úspešný alebo neúspešný.

Náš prieskum zameraný na zistenie postojov žiakov k telesnej a športovej výchove základných škôl vo zvolenskom regióne však potvrdil skutočnosť, že v poslednom desaťročí v slovenskej populácii žiakov v prevažnej miere dominujú indiferentné postoje. Tento trend potvrdzujú aj výskumné sledovania Bendíkovej (2010), Azora-Beťáka (2012), Michala (2014) a. i. Tento stav by bolo potrebné zmeniť, pretože ak v danom predmete žiaci „nevidia“ jeho význam, pravdepodobne považujú za zbytočné sa tento predmet učiť a vzdelávať sa v ňom. Ak zoberieme do úvahy aj skutočnosť, že hypokynéza sa stáva v dnešnej dobe charakteristickým rysom súčasného životného štýlu, ktorý má zásadný vplyv na zdravie človeka (Čeledová-Čevela, 2010), tak bez cielenej intervencie do

vzdelávania žiakov na všetkých stupňoch škôl ani v najbližšom období nemôžeme postrehnúť pozitívnu zmenu zdravotného stavu populácie.

Zoznam bibliografických odkazov

ADAMČÁK, Š. a M. NEMEC. Postoje žiakov 6. ročníkov k telesnej a športovej výchove v meste Banská Bystrica. In *Šport a rekreácia*, Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, 2015, s. 127-132.

ADAMČÁK, Š. a P. BARTÍK. Attitudes of primary school pupils towards physical education in the city of Žilina and surroundings. In *Journal of Health Sciences,* 2014, roč. 13, č. 4, s. 11-16.

ADAMČÁK, Š. a A. KOZAŇÁKOVÁ. *Positions of primary school pupils towards the physical and sports education and its changes based on physical games compilation*. Krakov: Spolok Slovákov v Poľsku, 2013, 128 s.

ANTALA, B. a kol. *Telesná a športová výchova v názoroch žiakov základných a stredných škôl*. NŠC, FTVŠ UK Bratislava: END, spol. s r.o. Topoľčianky, 2012, 168 s.

AZOR, S. a B. BEŤÁK. The students´ attitudes to the physical education and sports activities at gr ammar school in the town Martin and town Zvolen. In *Acta Universitatis Matthiae Belii, Physical Education and Sport*, 2012, roč. 4, č. 1, s. 15-27.

BARTÍK, P. *Postoje žiakov základných škôl k telesnej výchove a športu a úroveň ich teoretických vedomostí z telesnej výchovy v intenciách vzdelávacieho štandardu*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2009, 132 s.

BENDÍKOVÁ, E. Kurikulárna transformácia telesnej a športovej výchovy a postoj študentiek stredných škôl k zdraviu a pohybovým aktivitám. In *Prvé kroky kurikulárnej transformácie v predmete telesná a športová výchova*. Bratislava: Univerzita Komenského, Fakulta telesnej výchovy a športu, 2010, s. 65-72.

BEŤÁK, B. a R. ROZIM. Postoj žiakov stredných škôl v okrese Martin k telesnej a športovej výchove. In *Pohyb a zdravie XI. : pohybová aktivita a zdravý životný štýl - šport a športový tréning : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka, 2014, s. 37-43.

BUKOVÁ, A. a I. UHER. Dynamika faktorov motivácie mladých ľudí k pohybovej aktivite In Pohyb, aktivita v živote človeka. Prešov, Fakulta športu, PÚ, 2010, s. 87-95.

ČELEDOVÁ, L. a R. ČEVELA. *Výchova ke zdraví*. Vybrané kapitoly. Praha: Grada, 2010, 128 s. ISBN 978-80-247-3213-8.

DOBRÝ, L. Úvod do problematiky vzťahu pohybových aktivít a zdravia. In *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2006, roč. 72, č. 3, s. 4-13.

FALTÝN, J. Mutikulturní andragogika. Praha: Univerzita Karlova, 2008, 129 s.

GÖRNER, K. a J. STARŠÍ. *Postoje, vedomosti a názory žiakov II. stupňa ZŠ na telesnú výchovu*. Banská Bystrica: UMB, Fakulta humanitných vied, 2001, 162 s.

MICHAL, J. Postoje žiakov stredných škôl k pohybovým športovým aktivitám. In Sborník sdělení z mezinárodní konference „Wellness, zdraví a kvalita života“. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2014, s. 89 - 98.

PAVELKOVÁ, I., A. ŠKALOUDOVÁ, A. a V. HRABAL. Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 2010, roč. 55, č. 1, s. 38-61.

PERÁČKOVÁ, J. Režim dňa, voľný čas a telovýchovná aktivita žiačok vybraného gymnázia. In *Telovýchovné a športové záujmy v rámci voľno-časových aktivít žiakov*. Bratislava: Univerzita Komenského, Fakulta telesnej výchovy a športu 2008, 160 s.

ROŠKOVÁ, M**.** Interpersonálne vzťahy a vzájomná sociálna akceptácia vo futbalovom tíme. In *Exercitatiocorpolis- motus-salus,* 2010, roč. 2, č. 1, s. 180 -187.

RYCHNAVSKÁ, M. Akčné skúmanie postojov. Zborník *Kvalita alebo kvantita. Zisťovanie postojových zmien v globálnom vzdelávaní a multikultúrnej výchove.* Bratislava: Nadácia Milana Šimečku, 2014, s. 20-23.

SEKOT, A. *Sociologie sportu*. Brno: Paido, 2006, 410 s. ISBN 80-210-4201-X.

SEKOT, A. *Pohybové aktivity pohledem sociologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 152 s. ISBN 978-80-210-7918-2.

ŠIMONEK, J. Športové záujmy a pohybová aktivita v dennom režime a ich vplyv na prevenciu drogových závislostí detí a mládeže. In *Štúdie III*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2006, s. 7-102.

VALJENT, Z. a L. FLEMR. Vybrané aspekty kvality života studentů technické univerzity. Kontakt, 2010, roč. 12, č. 4, s. 414- 424.

VLADOVIČOVÁ, N. a N. NOVOTNÁ, N. Športové záujmy rómskych žiakov a nerómskych žiakov 1. stupňa základnej školy. In Zborník *„Súčasnosť a perspektívy telovýchovného procesu na školách“*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006, s. 224-230.

VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997, 453 s.
ISBN 80-85866-20-X.

Realizácia vyučovacích metód zameraných na prácu s videosekvenciami v súvislosti s rozvojom vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka

Darina Bačová[4], Jozef Bača[5]

Abstrakt: V príspevku analyzujeme možnosť rozvíjať vyššie kognitívne procesy učenia sa žiaka implementovaním vyučovacích metód zameraných na prácu s videosekvenciami v edukačnom procese. Na základe realizácie diskusií, riadených rozhovorov s učiteľmi, ale aj uplatnením experimentu v edukačnej pedagogickej praxi konštatujeme, že rozvoj vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka je ovplyvnený výberom videosekvencie v súvislosti s obsahom učiva, cieľmi vyučovacej jednotky, ale predovšetkým v podstatnej miere osobnosťou učiteľa a jeho spôsobilosťami v oblasti predmetovej didaktiky.

Kľúčové slová: vyučovacie metódy so zameraním na prácu s videosekvenciami, vyššie kognitívne procesy učenia sa žiaka, obsah učiva a výber videosekvencie, vyučovacie ciele, osobnosť učiteľa, predmetová didaktika

Implementation of teaching methods focused on work with video sequences in relation to the development of higher cognitive processes of pupil's learning

Abstract: In this paper, we analyze the possibility of developing higher cognitive learning processes by introducing teaching methods focused on working with video sequences in the educational process. Based on discussions, on interviewing the teachers and on experiments in educational pedagogical practice, we state that the development of higher cognitive learning processes is influenced by the selection of the video sequence in relation to the content of the subject, to the objectives of the teaching unit, but above all to the teacher's competences in the field of didactics.

Key words: teaching methods focused on working with video sequences, higher cognitive learning processes, curriculum content and video sequence selection, teaching aims, personality of the teacher, teaching subject didactics

[4] PaedDr. Darina Bačová, Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, darina.bacova@mpc-edu.sk
[5] Ing. M.Phil. Jozef Bača, PhD., člen 1896 Society, St. Edmund's College, University of Cambridge, U. K., vysokoškolský učiteľ, Strakova 228/5, 811 01 Bratislava – Staré Mesto, e-mail: jozef@baca.sk

Úvod

Metódy s využitím videosekvencií sú v podstate klasické, učiteľskej verejnosti už známe metódy, ktoré získali špecifické využitie v súvislosti s rozšírením technických možností využiť videosekvencie v edukačnom procese kedykoľvek vzhľadom na potreby učiteľa a žiaka, na ciele vyučovacieho predmetu v nadväznosti na požiadavky platnej legislatívy.
Na základe diskusií s učiteľmi základných a stredných škôl môžeme konštatovať, že v súčasnosti je technicky realizovateľné využitie videosekvencií vo väčšine škôl na Slovensku. Školy disponujú možnosťou využiť videosekvencie aspoň v dvoch až troch triedach z celkového počtu tried v danej škole, v ktorých je technické zariadenie na dané účely trvalo zabudované a učiteľ ho pred vyučovacou hodinou nemusí osobitne pre predmetné použitie pripravovať. Uvedená skutočnosť umožňuje učiteľovi pracovať s videosekvenciami počas vyučovacej jednotky niekoľkokrát mesačne, teda často. Zároveň však stavia učiteľa ako odborníka v oblasti predmetovej didaktiky pred otázky:

1. Obmedzuje využitie videosekvencií v edukačnom procese rozvoj vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka?
2. Dokáže učiteľ rozvíjať vyššie kognitívne procesy učenia sa žiaka aj implementovaním metód s využitím videosekvencií do edukačného procesu?
3. Obmedzuje využitie videosekvencií v edukačnom procese rozvíjanie vlastnej učiteľovej tvorivosti?

Uvedené otázky vedú v súčasnej dobe odborníkov v oblasti pedagogiky k zamysleniu a hľadaniu cesty k realizácii efektívnej výučby v danej edukačnej oblasti.

1. Rozvoj vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka a metódy zamerané na prácu s videosekvenciami

Na implementáciu metód s využitím videosekvencií do edukačného procesu sa teda budeme pozerať z pohľadu žiaka a jeho činnosti počas vyučovacej jednotky v súvislosti s rozvíjaním vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka, tiež z pohľadu učiteľa a jeho činnosti pri príprave vyučovacej jednotky a počas realizácie vyučovacej jednotky.
Na základe realizácie riadeného rozhovoru a diskusie s učiteľmi a aj vlastnej pedagogickej skúsenosti môžeme konštatovať, že rozvoj vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka pri realizácii metód s využitím videosekvencií ovplyvňuje:

1. osobnosť učiteľa,
2. obsah učiva vyučovacej jednotky
3. ciele vyučovacej jednotky,
4. výber videosekvencie v súvislosti s obsahom a cieľmi učiva.

Budeme teda analyzovať problematiku rozvoja vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka v rámci realizácie vyučovacích metód s využitím videosekvencií na základe obsahu učiva konkrétnej vyučovacej jednotky, cieľov konkrétnej vyučovacej jednotky a predovšetkým cez prizmu osobnosti učiteľa, ktorý celý proces zásadne ovplyvňuje.
Porovnajme obsah učiva dvoch vyučovacích jednotiek z konkrétnych predmetov: bankovníctvo a etická výchova:

1. Využitie prenájmu bezpečnostných schránok v banke (sejfovej služby)
2. Osobnosť M. R. Štefánika

V bankovníctve bude naším cieľom, aby žiak definoval odborné pojmy z oblasti bankovníctva, vedel vysvetliť predmetné pojmy, hľadal súvislosti medzi nimi, aplikoval ich do praxe. V rámci etickej výchovy bude vyučovacia jednotka zameraná na vyjadrenie vlastných názorov, postojov, argumentáciu, rozvoj kritického myslenia žiaka. V bankovníctve budeme zameraní na rozvoj nižších kognitívnych procesov, v etickej výchove na rozvoj vyšších kognitívnych procesov v rámci predmetných konkrétnych vyučovacích jednotiek (Ak by sme zmenili obsah učiva a ciele, mohla by nastať aj iná situácia, vyjadrenia sa týkajú konkrétnych vyučovacích jednotiek, ktorých príklady uvádzame).

V súčasnosti z hľadiska rozvoja technológií sme v prelomovom období, keď sa videozáznamy a videosekvencie stávajú pre rodiacu sa generáciu ľudí samozrejmosťou. Ich nezámerné, neformálne učenie sa je už od ranného detstva sprevádzané využívaním videosekvencií, učenie sa toho, čo zároveň počujeme a vidíme je efektívnejšie.
Deti v materskej škole už mnohé vedia narábať s technickými pomôckami ako sú tablety, čo z nich robí denno-denným používaním „obrazovú generáciu." Aj pre učiteľa je náročné zaujať ich obsahom učiva podávaným len zvukom, rečou. Z hľadiska efektivity učenia sa, aj motivácie žiaka je vhodné využívať popri zvuku aj obrazový materiál a video.

Z výstupov riadených rozhovorov, diskusií a experimentov realizovaných v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov a vlastnej pedagogickej praxe vyplýva, že učiteľov z hľadiska postoja k využitiu metód práce s videosekvenciami môžeme rozdeliť na skupiny:

1. Učitelia, ktorí využívajú videosekvencie v edukačnom procese, majú k danej problematike súhlasný postoj, ich názory na rozvoj vyšších kognitívnych procesov učenia sa smerujú k myšlienke, že učiteľ ovplyvňuje rozvoj tvorivosti pri využití videosekvencií výberom metód a postupov realizácie práce s videosekvenciami.
2. Učitelia, ktorí nevyužívajú videosekvencie v edukačnom procese alebo ich využívajú len sporadicky. Dôvody, pre ktoré danú technickú vymoženosť nepreferujú, sú rôzne:
   a) argumentujú tým, že využitie techniky obmedzuje žiakov v rozvoji vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka počas vyučovacej jednotky,
   b) otvorene konštatujú, že majú značné rezervy v oblasti obsluhy technických prístrojov a používajú ich len sporadicky, nezamýšľajú sa nad využitím videosekvencií v edukačnom procese v súvislosti s rozvojom vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiakov.

Na základe dlhoročnej praxe v oblasti vzdelávania učiteľov môžeme konštatovať: ak má učiteľ dostatočnú podporu v oblasti predmetovej didaktiky, vie efektívne využiť metódy zamerané na prácu s videosekvenciami v edukačnom procese a vybrať z nich metódy, ktoré mu umožnia plniť stanovené ciele v nadväznosti na požiadavky Štátneho vzdelávacieho programu, platných pedagogických dokumentov a vie vybrať videosekvencie, ktoré obsahovo korešpondujú s cieľmi danej vyučovacej jednotky.

Niektorí učitelia tvrdia, že počas sledovania videosekvencie je žiak pasívny, je obmedzený rozvoj vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka. Problematika zorganizovania a manažovania vyučovacej jednotky, výber videosekvencie v súvislosti

s cieľmi vyučovacej jednotky súvisí s osobnosťou učiteľa a jeho spôsobilosťou v oblasti predmetovej didaktiky.

Nesúhlasíme s tvrdením, že žiak je počas sledovania videosekvencie na vyučovacej hodine pasívny, že je obmedzená jeho možnosť rozvíjať vyššie kognitívne procesy učenia sa žiaka. Daná skutočnosť je ovplyvnená tým, ako usmerní činnosť žiaka počas sledovania videosekvencie učiteľ, či mu zadá úlohy, ktoré žiakovi umožnia rozvíjať vyššie kognitívne procesy učenia sa v edukačnom procese. Príčinou predmetného stavu však nehľadajme v samotnom využití videosekvencie, ale v súbore postupov a metód, ktoré učiteľ pri práci s videosekvenciou použil vzhľadom na obsah učiva a ciele vyučovacej hodiny, teda ako učiteľ koordinoval činnosť žiaka a tiež vo výbere videosekvencie.

Učiteľ môže zadať úlohy už pred prvým sledovaním videosekvencie. Úlohy môžu rozvíjať nižšie, ale aj vyššie kognitívne procesy učenia sa žiaka.

Tak ako text evokuje človeku po prečítaní rôzne otázky, aj sledovaná videosekvencia môže podnietiť človeka k zamysleniu sa, hľadaniu súvislostí medzi javmi a procesmi. Predmetná skutočnosť je otázkou usmerňovania žiaka učiteľom, organizovania jeho procesu učenia, ale aj výberu videosekvencie, ktorá obsahom korešponduje s cieľmi danej vyučovacej jednotky.

2. Rozvoj vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka a možnosti využitia videosekvencií v rámci konkrétnych vyučovacích jednotiek

V druhej časti príspevku uvedieme dva príklady využitia metód zameraných na prácu s videosekvenciami z pedagogickej praxe:

A) Videosekvencia z diela Harry Potter od J. K. Rowlingovej – možnosť využitia v rámci výučby odborných ekonomických predmetov – bankovníctvo.
B) Videosekvencia z hry Stanislava Štepku: Generál (život M. R. Štefánika) – možnosť využitia v rámci predmetu etická výchova na strednej škole.

Z hľadiska druhu videosekvencií podľa cieľa využitia boli obidve videosekvencie vytvorené ako umelecké diela až následne sme z nich výberom z diela a postupom práce s nimi vytvorili edukačné videosekvencie.

A) Videosekvencia z diela Harry Potter od J. K. Rowlingovej – možnosť využitia v rámci výučby odborných ekonomických predmetov – bankovníctvo (využitie interaktívnej tabule)

Predmet: bankovníctvo
Téma: Prenájom bezpečnostných schránok (sejfová služba)
Ciele:

- Definovať základné pojmy v súvislosti s témou Prenájom bezpečnostných schránok (sejfová služba)
- Vysvetliť základné pojmy v súvislosti s témou Prenájom bezpečnostných schránok (sejfová služba)

- Nájsť súvislosti medzi základnými pojmami v súvislosti s témou Prenájom bezpečnostných schránok (sejfová služba)
- Aplikovať získané poznatky z predmetnej témy v praktických situáciách

Ciele vyučovacej hodiny sú zamerané na rozvoj nižších kognitívnych procesov učenia sa žiaka (zapamätanie, porozumenie, aplikácia). Učivo, týkajúce sa využitia prenájmu bezpečnostných schránok v banke (sejfovej služby), svojím rozsahom a obsahom zodpovedá vekovým a psychologickým osobitostiam žiakov 3. resp. 4. ročníka obchodnej akadémie a celkovému stupňu ich rozumového rozvoja a už skôr osvojeným vedomostiam a zručnostiam. Zároveň uplatníme zásadu didaktickej názornosti, keď v rámci videosekvencie zdôrazníme momenty presne zodpovedajúce reálnej praxi. Využijeme induktívny myšlienkový postup, keď od konkrétnych prvkov z videosekvencie budeme vyvodzovať všeobecné závery pre poskytovanie bankových služieb v oblasti prenájmu bezpečnostných schránok (sejfovej služby).

Hneď na začiatku aktivujeme záznamovú funkciu interaktívnej tabule v zmysle Tabuľky 1, tlačidlo - Záznam obrazovky, čím sa začnú nahrávať všetky operácie vykonané na interaktívnej tabuli.

V prvej časti použijeme Interaktívnu tabuľu v jej funkcii premietacieho zariadenia. Videosekvenciu žiakom premietneme v zmysle funkcionality Médiá, pričom pred premietaním žiakov vyzveme, aby pozorne sledovali dej a snažili sa porozumieť podstate deja videosekvencie. Ide o tzv. sledovanie s porozumením (pozri aj BAČA, J. – BAČOVÁ, D. Využitie videosekvencií v edukačnom procese a tvorba metodík k videosekvenciám. In Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016, strana 4).

Po prvom sledovaní videosekvencie použijeme motivačnú vyučovaciu metódu - motivačný rozhovor. V rámci neho vedieme žiakov k vyjadreniu svojich postrehov zo sledovania videosekvencie. Uvádzame príklady úloh:

1. Prečo išiel zákazník do banky, s akým cieľom?
2. Čím sa odlišuje banka od bežných budov?
3. Charakterizujte pracovníkov banky.
4. Čo musel predložiť zástupca zákazníka, aby mohol disponovať obsahom sejfu?
5. Čo chráni diskrétne informácie o našich záležitostiach vedených v banke?
6. Na aký účel slúžia hotovostné peniaze (bankovky a mince)?
7. Akú funkciu plní trezor?
8. Ktoré predmety si môžu zákazníci banky uložiť v trezore?

Následne môžeme použiť expozičnú vyučovaciu metódu, patriacu medzi slovné dialogické vyučovacie metódy participačné, a to brainstorming, následne systematicky vedenú diskusiu, pričom využijeme Interaktívnu tabuľu v jej režime PRACOVNEJ PLOCHY, do ktorého prejdeme prostredníctvom prepínacieho tlačidla , v ktorom vyvoláme aplikačný program MS WORD a budeme vykonávať zápisy z prebiehajúceho brainstormingu.

Žiakov v rámci brainstormingu vedieme k uvedomeniu si najdôležitejších skutočností:

- banka ako dôveryhodné miesto, kde rodičia Harryho Pottera uložili svoje peniaze,
- honosnosť exteriéru a interiéru banky navodzujúce úctu a uznanie voči banke,

- prísne vyzerajúci škriatok ako predstaviteľ bankárov – medzipredmetové vzťahy v oblasti mravnej výchovy: „Peniaze kazia charakter!“ alebo „Peniaze len vyvedú na povrch charakter človeka taký, aký v skutočnosti je“?.
- nutnosť predloženia klientovho kľúča ako podmienka pre prístup k sejfu,
- prítomnosť pracovníka banky ako podmienka pre prístup k sejfu,
- trezor 687 ako miesto, v ktorom boli uložené peniaze obrovskej hodnoty – medzipredmetové vzťahy s úvodom do makroekonómie: uloženie zlatých mincí ako dlhodobá ochrana pred infláciou neplnohodnotných – kovových, papierových, elektronických, či virtuálnych – peňazí,
- trezor 713 ako miesto, v ktorom bol uložený nepeňažný predmet nevýslovnej hodnoty,
- bankový zamestnanec sa nepýtal, čo obsahuje balíček v sejfe 713 – diskrétnosť a bankové tajomstvo,
- plusy a mínusy všetkých vyššie uvedených parametrov.

Následne druhýkrát premietame videosekvenciu, pričom žiaci identifikujú jednotlivé jej časti, kde sa objavia body prediskutované v diskusii po brainstormingu – príslušný žiak ide k interaktívnej tabuli a vyznačí (šípkou, zakrúžkuje) dotyčnú skutočnosť. V tejto časti sa môže využiť funkcia softvéru interaktívnej tabule Inteligentné pero, pre rozoznanie nakreslených grafických objektov identifikujúcich hľadané skutočnosti.

V nasledujúcej časti hodiny učiteľ opäť premietne videosekvenciu a následne z prostredia Word premietne základné údaje o bankovej službe Prenájom bezpečnostných schránok (sejfová služba), pričom sa uplatní vyučovacia metóda kladenia otázok. Žiaci tvoria otázky v súvislosti s nasledujúcim textom:

- klienti si prenajímajú bezpečnostné schránky na úschovu rôznych cenností,
- nájom schránky vzniká na základe písomnej zmluvy medzi bankou a klientom,
- klient môže vkladať do schránky všetky predmety, ktoré do nej fyzicky vojdú a neodporujú právnym predpisom s výnimkou nebezpečných predmetov - zbrane, strelivo, výbušniny, drogy a pod.,
- prístup k schránke má osoba uvedená v zmluve a tejto osobe banka vydá kľúč od schránky *(medzipredmetové vzťahy s predmetom právo – Harry Potter má nárok na obsah sejfu ako dedič po svojich zosnulých rodičoch)*,
- zmluva určuje spôsob prístupu k bezpečnostnej schránke vrátane podpisových vzorov a pohybu osôb *(zamestnanec ide s klientom až k sejfu a potom odíde do diskrétnej vzdialenosti, na rozdiel od videosekvencie, kde je sejf obrovských rozmerov, nemusí do sejfu nahliadať, keďže ten môže mať rozmery napr. krabice A5 alebo A4)*, výšku poplatku za užívanie a spôsob jeho platenia, a tiež sankcie pri nedodržaní zmluvných podmienok,
- banka ručí za neporušenosť schránky, ale neručí za vecný obsah schránky,
- v rámci modernosti sa niektoré sejfové zariadenia ovládajú elektronicky/magneticky a celá ich obsluha je automatizovaná.

Všetky operácie vykonané počas vyučovacej hodiny, ktoré vykonával učiteľ a žiaci si, ako bolo vyššie uvedené, zaznamenávali ako záznam - tlačidlo Záznam obrazovky - a súbor záznamu sa uloží do počítača. Následne sa zavesí na internetovú stránku školy, aby

si ho mohli žiaci prehrávať vo svojich osobných komunikátoroch počas cesty do školy alebo v inom „nudnom“ čase, k čomu ich učiteľ v rámci záverečného opakovania na konci hodiny vyslovene vyzve.

B) Videosekvencia z hry Stanislava Štepku: Generál (život M. R. Štefánika) – možnosť využitia v rámci predmetu etická výchova na strednej škole.

Práca s videosekvenciou č. 5 Paríž a č. 6 Paríž II

Predmet: etická výchova – 2.ročník strednej školy
Téma: Hodnota osobnosti – M. R. Štefánik
Cieľ: Hodnotiť význam činnosti M. R. Štefánika z historického i ľudského hľadiska

Časový rámec	**vyučovací blok**
Aktivita, úloha	a) Sledovanie **videosekvencie** pod názvom **Paríž a Paríž II**. b) Riešenie úloh **v pracovnom liste** k danej videosekvencii. c) **Vytvorenie textu** obsahujúceho **kľúčové myšlienky** z danej videosekvencie na základe jej ďalšieho sledovania. d) Spracovanie **myslienkovej mapy** na základe textu. e) Vyjadrenie **vlastného názoru** na konanie Štefánika vo videosekvencii Paríž a Paríž II a odôvodnenie svojho tvrdenia. f) Vytvorenie **súboru vlastných názorov** žiakov na videosekvenciu Paríž a Paríž II. g) **Argumentácia** a obhajovanie vyslovených vlastných názorov v súvislosti s predmetnou témou.
Cieľ	Vytvoriť: a) **Text** obsahujúci **kľúčové myšlienky** zo sledovanej videosekvencie Paríž a Paríž II. b) **Myšlienkovú mapu** zo sledovanej videosekvencie. c) **Súbor vlastných názorov**, na konanie Štefánika vo videosekvencii Paríž a Paríž II. d) **Súbor vlastných argumentov**, na konanie Štefánika vo videosekvencii Paríž a Paríž II.
Výstupy	Text, myšlienková mapa, reprodukcia, súbor vlastných názorov, súbor argumentov

Úlohy k videosekvencii č. 5 Paríž a č. 6 Paríž II:

1. Vysvetlite text piesne: „Čo všetko nájdeš a čo stratíš?“
2. Analyzujte, čo Štefánik získal odchodom do cudziny.
3. Analyzujte, čo Štefánik stratil odchodom do cudziny.
4. Vžite sa do situácie, že by ste mali odísť do cudziny. Vymenujte výhody svojho odchodu z vlasti do cudziny. Svoje tvrdenia odôvodnite.

5. Vžite sa do situácie, že by ste mali odísť do cudziny. Vymenujte nevýhody svojho odchodu z vlasti do cudziny. Svoje tvrdenia odôvodnite.
6. Vysvetlite, prečo celý Paríž hovoril o mladom vedcovi Štefánikovi.
7. Vysvetlite spojenie: „Talent bez pomoci je mŕtvy kapitál."
8. Stručne reprodukujte, ako Štefánik odpovedal na otázku: „Čo robíte proti tomu národnému útlaku?"
9. Napíšte tri slová, ktoré podľa vášho názoru charakterizujú slovenský národ. Svoj výber slov odôvodnite.
10. Vysvetlite svojimi slovami, prečo sa hovorí o Slovákoch „národ holubičí".
11. Rozlíšte, čo je skutočnosť, historický fakt a čo umelecké vyjadrenie autora. Vyjadrite sa na základe preštudovania zdrojov dostupných na internete.
12. Obhájte svoje názory na umelecké spracovanie videosekvencie vyjadrením argumentov.

Uvedený postup umožňuje zdôrazniť rozvoj vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka predovšetkým v druhej časti vyučovacieho bloku etickej výchovy.

Záver

Cieľom príspevku bolo na základe diskusií, riadeného rozhovoru a experimentu analyzovať vplyv metód práce so zameraním na využitie videosekvencií na rozvoj vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka, na tvorivosť učiteľa pri príprave vyučovacej jednotky a pri manažovaní edukačného procesu. V závere môžeme konštatovať, že rozvoj tvorivosti žiaka je ovplyvňovaný osobnosťou učiteľa a jeho spôsobilosťami v danej oblasti, obsahom učiva vyučovacej jednotky a jej cieľmi v úzkej súvislosti s výberom videosekvencie.

Prudký všeobecný technologický rozvoj a elektronizácia priniesli významný posun aj do oblasti didaktických pomôcok používaných vo výchovno-vzdelávacom procese. Stále výkonnejšie a zároveň stále finančne dostupnejšie zariadenia sú naozajstnou výzvou pre využitie videosekvencií pedagógmi v edukačnom procese.

Zoznam použitej literatúry

BAČA, J. a D. BAČOVÁ. Využitie videosekvencií v edukačnom procese a tvorba metodík k videosekvenciám. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016, 8. ročník mezinárodní vědecké konference celoživotního vzdělávání 13. – 14. 9. 2016, Křtiny*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, 2016. ISBN 978-80-7509-431-5.

BAČOVÁ, D. a D. GOGOLOVÁ. Formulácia zadaní úloh rozvíjajúcich jednotlivé procesy čítania s porozumením a aplikačných úloh. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016, 8. ročník mezinárodní vědecké konference celoživotního vzdělávání 13. – 14. 9. 2016, Křtiny*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, 2016. ISBN 978-80-7509-431-5.

BAČOVÁ, D. a D. GOGOLOVÁ. Význam pedagogickej diagnostiky pre výchovno-vzdelávací proces. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2013, 5. ročník mezinárodní vědecké konference celoživotního vzdělávání 17. – 18. 9. 2013, Křtiny*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, 2013. ISBN 978-80-7375-825-7.

BAČOVÁ, D. a D. GOGOLOVÁ. Niektoré aktivizujúce metódy a čitateľské stratégie efektívneho učenia sa pedagogických zamestnancov. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015, 15. – 16. 9. 2015, Křtiny*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, 2015. ISBN 978-80-7509-287-8.

BAČOVÁ, D. a Z. ILIEVOVÁ. Využitie čitateľských stratégií vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka od žiakov po seniorov. In *Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK 23. - 24. 11. 2015 Bratislava*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Ústav jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov, 2015. ISBN 978-80-223-3983-4.

ROWLINGOVÁ, J. K. Harry Potter a kameň mudrcov DVD. Warner Home Video, 2002. DVD VIDEO Z2322659.

ŠTEPKA, S. Generál – bulletin k 42. titulu Radošinského naivného divadla. Bratislava:Agentúra RND, 2004.

ŠTEPKA, S. 2008. Radošinské naivné divadlo: Generál – DVD. FORZA MUSIC, 2008. EAN kod 8588003334626

TUREK, I. 2010. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, spol. s.r.o., 2010, 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

Hierarchia hodnôt a jej miesto vo výchovno-vzdelávacom procese na strednej škole

Darina Bačová[6], Darina Gogolová[7]

Abstrakt: Podnetom pre vznik príspevku je neustále prehlbujúca sa potreba poukázať na dôležitosť rozvíjania všeľudských hodnôt, budovania takej hierarchie hodnôt, ktorá umožní plnohodnotný život na základe spolupráce, empatie, altruizmu a pomoci. Etická výchova na strednej škole poskytuje priestor, metódy aj vhodné stratégie a formy práce na napĺňanie takto zadefinovaného dlhodobého cieľa. Cieľom príspevku je prezentovať niekoľko inšpiratívnych prístupov k výučbe o hodnotách a k hodnotám, v súvislosti s používaním vhodných a aktuálnych textov.

Kľúčové slová: axiológia, výchovno-vzdelávací proces, hierarchia hodnôt, globalizácia, etická výchova, náboženská literatúra, čítanie textov s porozumením.

The hierarchy of values and its place in educational process in secondary schools

Abstract: The incentive for this contribution is the constantly growing need to point out to the importance of developing human values, building such a hierarchy of values, that will enable a fully-fledged life based on cooperation, empathy, altruism and help. Ethical education at secondary school provides space, methods and appropriate strategies and forms of work to fill the long-term goal set in this way. The aim of the paper is to present some inspirational approaches to learning about values and values in context of using adequate and actual texts.

Key words: axiology, educational process, hierarchy of values, globalization, ethical education, religious literature, reading with comprehension.

Úvod

V našom príspevku sa budeme venovať problematike axiológie, ktorá je súčasťou filozofie, preto si dovolíme v úvode citovať:
„Možno konštatovať, že ak je filozofia prítomná na škole akéhokoľvek typu, vedie učiteľa i žiaka k zrodeniu duchovnej dimenzie individuálneho i spoločenského života, mení školu v podobe akéhosi skladišťa rýchlo starnúcich a nezriedka i zavádzajúcich informácií

[6] PaedDr. Darina Bačová, Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, darina.bacova@mpc-edu.sk
[7] PhDr. Darina Gogolová, PhD., Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, darina.gogolova@mpc-edu.sk

v skutočnú dielňu ľudskosti, v živý pulzujúci organizmus, priestor k nezabudnuteľným stretnutiam, pri ktorých si uvedomujeme súvislosti, a predovšetkým hlavný smer nášho konania a myslenia“ (Gáliková, Tolnaiová, 2007, s. 203).

S uvedeným výrokom sa stotožňujeme, pretože škola má vždy svoju filozofiu, ktorú jej dávajú jej tvorcovia, zakladatelia a učitelia (aj vtedy, keď to tak nepomenúvajú) nakoľko vychádzajú z určitých myšlienok, ktoré dávajú škole jej smerovanie a v súvislosti s hodnotami určujú ciele, ktoré daným smerovaním plní a určuje jej priority.
Súčasťou filozofie školy je aj priame či nepriame ovplyvňovanie žiaka pri vytváraní vlastnej hierarchie hodnôt, ktorá bude ovplyvňovať jeho konanie aj v jeho budúcom živote.

Kladieme si otázky:
Prečo má byť filozofia spojená s pedagogikou, s výchovno-vzdelávacím procesom?
Ako ovplyvňuje systém hodnôt smerovanie konkrétnej školy a výučbu žiakov v nej?
Jednou z mnohých oblastí, ktoré úzko súvisia s problematikou hodnôt sú globálne problémy súčasnej doby, tzv. globalizácia.

2. Hierarchia hodnôt a globalizácia

Globalizácia je (podľa Kosovej, 2015, s. 139) „široké spektrum spoločenských procesov, ktoré sa vymykajú kontrole národných štátov a spontánne, neriadeným spôsobom a nekoordinovane vedú k integráciám na vyššej úrovni.“

Nekoordinovanosť na nadnárodnej úrovni sa premieta do riadenia štátov a následne do rezortov, a možno aj do súkromia cez prácu a podmienky v nej.

Globalizácia je proces veľmi zložitý, plný rozporov, prináša nejednoznačnosť v chápaní javov, ale aj zmenu vo vnímaní času a priestoru. V oblasti technológií zmeny definujeme ako pozitívne, no nemôžeme to tvrdiť jednoznačne, lebo človek príliš sa spoliehajúci na pomoc technológií sa postupne stáva od nich závislým (napr. predavačka nedokáže pracovať bez použitia techniky, na základe vlastného uvažovania).

Dôsledky globalizácie sú negatívne nielen v ekonomickej, ale aj v sociálnej oblasti. Kosová (2015, s. 174) upozorňuje na tieto momenty:

- nerovnomernosť rozdelenia bohatstva,
- bezohľadnejšie prístupy k riadeniu,
- rozklad prirodzených lokálnych i národných spoločenstiev,
- nezodpovednosť anonymných nadnárodných zoskupení za lokálne ekologické dôsledky,
- rast sociálneho napätia,
- totálna ekonomizácia života.

Dôsledky globalizácie ovplyvňujú hierarchiu hodnôt v živote človeka, jeho hodnotové zameranie, čo má priamy dopad na kvalitu života jednotlivcov.

V súčasnosti rastie napätie v sociálnej oblasti, mnohí ľudia sú nútení zvládnuť náročné situácie v sociálnej oblasti, majú obavy z úplného sociálneho rozkladu. Sociálne problémy majú dopad na žiaka nielen priamo, ale najmä cez problémy rodičov. Ekonomizácia života núti dospelých často uprednostňovať povinnosti v práci pred svojimi deťmi, čo spôsobuje veľké problémy v prostredí rodín a spoločnosti. Ekonomizácia života má dopad na školstvo, na vnímanie dôležitosti hodnôt v živote človeka.

V dobe, keď rastie v ľuďoch snaha získať čo najviac materiálnych statkov, často nad mieru ich skutočnej potreby k životu, sa stávajú altruizmus a humanizmus hodnotami ustupujúcimi do úzadia, často dokonca aj vo vzťahu k vlastným príbuzným.

V trhovej ekonomike do popredia vstupuje neobmedzená sloboda a individualizmus. Človek v snahe získať spoločenské postavenie, finančné prostriedky a moc, uprednostňuje individuálne záujmy a rieši len problémy, ktoré sa jeho individuality priamo dotýkajú. Rodičia sú zaneprázdnení, na svoje deti im zostáva málo času, sú zmietaní problémami doby, čo ovplyvňuje ich systém hodnôt a následne a prirodzene aj hodnotový rebríček ich detí.

Globálne problémy majú charakter:

- ekologický,
- sociálny (kríza rodiny),
- personálny,
- technologický.

Na uvedené problémy odborníci reagujú trvalo udržateľným rozvojom v ekonomickej, sociálnej a ekologickej oblasti. Rozvoj ekonomiky je možné udržať len so stúpajúcou spotrebou, tomu však protirečí prehlbujúce sa nerovnomerné rozdelenie bohatstva. Ak má byť zabezpečená kvalita života, to sa nedá zabezpečiť inak, len obratom k ľudskosti, k základným všeľudským hodnotám človeka. Z daných myšlienok vyplýva mimoriadna dôležitosť filozofie školy. Veľký význam majú aspekty ovplyvňujúce tvorbu systému hodnôt v prospech ľudskosti.

V rámci školy je nutné usmerňovať výchovu k ľudskosti, k humánnosti, k človeku. Ako učiteľky etickej výchovy si myslíme, že kvalita života človeka nevyplýva iba z jeho blahobytu v materiálnej oblasti (aj keď i tieto potreby treba uspokojovať – tam je na mieste otázka miery). Ako uvádza Danielová (2015) kvalita života človeka zahŕňa spokojnosť, šťastie, uspokojivé sociálne vzťahy, spokojnosť so sebou a svojím miestom v štruktúre sveta, fyzická, emocionálna i psychická pohoda, teda nielen materiálne zabezpečenie (Danielová aj., 2015, s. 13-14).

Jiři Pelikán (2011, s. 175) v diele Hledáni těžiště výchovy tvrdí: „Závažným problémom súčasnej spoločnosti je preto zachovanie trvalo udržateľného rozvoja, neohrozujúceho podmienky života na tejto planéte. Nájdenie rovnováhy medzi ekonomickým rozvojom a súčasne zachovaním prírodného bohatstva je vážnym, zatiaľ len ťažko riešeným problémom. Nejde ale len o vzťah k prírode, ale i ku kultúrnym hodnotám, k architektúre, pamiatkam“.

Pelikán sa zamýšľa aj nad rozkolísaním trvalých hodnôt, čo vyplýva z pluralizmu, ktorý v oblasti umenia a filozofie síce môže v dôsledku slobody myslenia rozvíjať kreativitu, ale náročné je využiť postmoderný prístup vo vzťahu k hodnotám.

Súhlasíme s tvrdením Pelikána, že stanovenie hierarchie hodnôt, ktoré účelovo pôsobí predovšetkým na mladých ľudí (v oblasti politiky, ekonomiky a podobne), že posúdenie toho, čo je morálne, závisí od uhla pohľadu, pretože to dáva mladým ľuďom „voľné ruky“ pri rozhodovaní sa napr. o ekonomickom prospechu, bez rešpektovania morálnych princípov, nie je správne. V konečnom dôsledku často ten, kto morálne princípy rešpektuje, vyznieva komicky.

Mladí ľudia mnohokrát nechápu, že človek môže nachádzať zmysel života vo formovaní osobnosti mladých ľudí. (Otázka študenta špičkového gymnázia: Prečo učíte, čo Vás k tomu vedie pri takej finančnej odmene, ktorú v súčasnosti za prácu dostávate)?

Mladých ľudí zneisťuje presviedčanie, že morálnosť či nemorálnosť konania neurčujú pevne stanovené princípy, ale „uhol pohľadu“ na danú problematiku. To môže viesť k účelovosti v morálke, tiež následne k manipulovaniu s mienkou mladých ľudí, k ovplyvňovaniu ich postojov bez toho, aby si to mladí ľudia uvedomovali.

Z uvedeného vyplýva dôležitosť tvrdenia, že **kvalitu života človeka možno zabezpečiť len zameraním sa na človeka, obratom k ľudskosti**. Predmetné konštatovanie úzko súvisí s tvorbou systému hodnôt učiteľa a následne žiaka.

Návrhy a podnety na realizáciu aktivít rozvíjajúcich predmetné myšlienky v praxi.

Texty sa nachádzajú v prílohách.

HIERARCHIA HODNÔT A GLOBALIZÁCIA (Príloha A).

1. Prečítajte si odborný text na tému GLOBALIZÁCIA.
2. Vyberte si jednu až tri vety, ktoré vás zaujali. Vysvetlite význam vybraných viet z vášho uhla pohľadu.
3. Porovnajte vybrané vety so spolužiakmi v skupine. Vysvetlite podstatu vybraných viet spolužiakom.
4. Vyberte tri najzaujímavejšie vety za skupinu.
5. Vytvorte plagát zo zaujímavých vyjadrení na danú tému vo vašej triede.
6. Uveďte kladné a záporné stránky globalizácie v súčasnosti.
7. Uveďte príklad zo života na kladnú stránku globalizácie v súčasnosti.
8. Uveďte príklad zo života na zápornú stránku globalizácie v súčasnosti.
9. Napíšte vaše tri odporúčania pre ľudstvo v súvislosti s otázkami globalizácie.
10. Zamyslite sa nad predchádzajúcimi postupmi práce s textom. Uveďte ich význam pre váš osobnostný rast.

3. O hodnotách v kontextech etickej a náboženskej

„Cesty ľudského srdca sú plné priepastí – toho čo chýba, a výšin – toho čo je navyše. Údolia komplexov, kopce ilúzií.“

Daniel Pastirčák

Humanisti sa po tisíce rokov pokúšajú vytvoriť prirodzený, psychologický systém hodnôt, ktorý by mohol byť odvodený od vlastnej ľudskej prirodzenosti, bez potreby obracať sa k autorite mimo ľudskej bytosti samej.

„Čo je dobrý život? Aký je dobrý človek? Ako ľudí učiť, aby túžili po dobrom živote? Ako by dospievajúci mali byť vychovávaní, aby sa stali zdravými dospelými? Ktorá hierarchia hodnôt je správna?“ Otázky, na ktoré hľadáme odpovede...

Ľudia sú rozdielni a na základe rozdielnosti medzi jednotlivcami uprednostňujú určité vzťahy k sebe, k ľuďom, ku kultúre v ktorej žijú, k svetu - takto sa tvorí preferencia určitých hodnôt (Maslow, 2000, s. 157), v nadväznosti na konkrétne historicky dané normy medziľudského a spoločenského spolužitia.

„Nič nemá hodnotu samo osebe, lebo všetko ju nadobúda až pre nás, v našej činnosti. A nadobúda potom takú hodnotu, akú sme schopní si uvedomiť a oceniť –

individuálne aj historicky“ (Brožík, 2007, s. 13). Práve o individuálne uvedomovanie hodnôt, o formovanie hodnotových orientácií ide vo výchovno-vzdelávacom procese.

Etická analýza problémov, morálne stanoviská a hodnotenia to sú schopnosti, ktoré je vhodné rozvíjať prostredníctvom literárnych textov na hodinách etickej výchovy. Uvádzame príklady takýchto textov a možný postup práce s nimi. Predmetné literárne texty sa nachádzajú v prílohách.

Otázky a úlohy pre samostatnú alebo skupinovú prácu v úryvku Sviece dohárajú (Márai, 2003, s. 127-128 – príloha B):

- Čo považuje autor úryvku pre život človeka za najdôležitejšie. Vysvetlite vlastnými slovami a doložte citátom z textu.
- Predstavte si, že dej sa odohráva na javisku. Koľko postáv vystupuje v tomto úryvku? Svoj názor odôvodnite.
- Porozmýšľajte o aké tajomstvo spomínané autorom by mohlo ísť a stručne ho sformulujte.
- Porozprávajte sa v skupine a vytvorte zoznam možných tajomstiev.
- Aké morálne aspekty má uchovávanie tajomstiev?

Úryvok je možné využiť aj ako úvodný text na dvojhodinovom vyučovacom bloku, počas ktorého budú žiaci pracovať na vybranej aplikačnej úlohe súvisiacej s kľúčovým učivom (témou), Gardnerovou teóriou viacnásobných inteligencií a revidovanou Bloomovou taxonómiou vzdelávacích cieľov, podľa svojho záujmu jednotlivo alebo v skupinách. Po vypracovaní svoje úlohy odprezentujú v triednom kolektíve – jednotlivé interpretácie sa stanú témami diskusií a debát s vyzdvihnutím pozitív ale aj s upozornením na ďalšie rozvojové možnosti. Spätná väzba od spolužiakov, ich hodnotenie je pre všetky vekové kategórie žiakov rovnako dôležité ako vyjadrenie a hodnotenie učiteľa.

Príklady aplikačných úloh:

- Zdramatizujte úryvok tak, aby bol dej pretransformovaný do súčasnosti a týkal sa života mladých ľudí vo vašom veku. Použite slová, pohyb, rekvizity a hudbu – podľa vlastného výberu. Aspoň 5 minút

- Napíšte príbeh. Hlavnou myšlienkou bude téma (hlavná myšlienka) predloženého úryvku. Aspoň 1 s. A4
- Ilustruje úryvok s cieľom vytvoriť podklad pre vytvorenie scény. Navrhnite kostýmy, rekvizity, farby...

Veľkosť plagátu, podľa priloženého materiálu

- Napíšte báseň/skomponujte pieseň na motívy predloženého textu. Obsah môžete dotvoriť podľa vlastného uváženia a dohody. Aspoň 4 slohy
- Urobte prieskum v niektorej triede vašej školy na základe analýzy textu. Prieskum (prostredníctvom dotazníka alebo interview) bude mapovať „najdôležitejšie veci v živote“ v súlade s hlavnou myšlienkou predloženého úryvku. Výsledky prieskumu spracujte do podoby prezentácie obsahujúcej tabuľky, grafy...

Aspoň 1 strana A4

S Gardnerovou teóriou viacnásobných inteligencií a revidovanou Bloomovou taxonómiou vzdelávacích cieľov v súvislosti s učebnými štýlmi žiakov, korešponduje aj práca s úryvkom z náboženskej literatúry od D. Pastirčáka. H. Gardner vo svojom diele Dimenzia myslenia píše o mnohonásobnej inteligencii človeka. Okrem ôsmich inteligencií, už rozpracovaných do podoby indikátorov, uvažuje o ďalších – morálnej, duchovnej – spirituálnej a existenciálnej. Profesor Gardner ponúkol predbežnú definíciu poslednej z nich. Disponujú ňou jedinci, ktorí premýšľajú o otázkach týkajúcich sa duchovna, života, smrti a konečnej reality.

Biblia nie je iba náboženskou literatúrou, je to dielo patriace k základným historickým a kultúrnym atribútom ľudskej civilizácie. Učenie o Kristovi, láske k ľuďom a prírode, desať Božích prikázaní, legendy, hádanky, podobenstvá, z ktorých mnohé nachádzame v dielach velikánov - predstaviteľov rôznych druhov umení, sú neodmysliteľne späté s kultúrou aj so súčasnosťou, v ktorej žijeme. K základným hodnotám vyplývajúcim z Ježišovho posolstva patria:

- Všetci ľudia sú si pred bohom rovní.
- Ježiš vyjadruje a žiada súcit s každým človekom, obracia sa na trpiacich utláčaných, nešťastných, nabáda, aby si ľudia pomáhali.
- Ježišov odkaz je možné napĺňať len vďaka láske k blížnemu, aj k nepriateľovi (Midzgová, 1998, s. 27).

V slovenskom školstve v kontexte etickej výchovy a náboženskej výchovy akoby neexistovali paralely, prieniky, spoločné idey... Žiaci navštevujú buď „etiku“ alebo „náboženstvo“ a často nezmieriteľne, výlučne. Vyvstáva otázka: Etické, morálne, náboženské hodnoty – ide o rozdiely v duchu „buď, alebo“ ?

Autor úryvku Daniel Pastirčák je známy svojimi ekumenickými snahami, tiež spájaním náboženského so všeľudským, kultúrnym a umeleckým. Je autorom mnohých publikácií, pôsobí ako kazateľ Cirkvi bratskej v Bratislave. Je príznačné, že učiteľ národov Ján Amos Komenský bol biskupom (1632) tejto cirkvi (ešte pod názvom Jednota bratská).

Otázky a úlohy pre samostatnú alebo skupinovú prácu s textom Kristus kozmu, Kristus kríža od D. Pastirčáka z diela Vietor veje, kam chce I. (Pastirčák, 2015, s. 10-13 – príloha C):

- Jánovo Evanjelium citované v úvode úryvku D. Pastirčáka a následný text majú spoločné črty, kontexty. Pomenujte ich, nájdite súvislosti. Jednou z možností realizácie môže byť napríklad pojmová mapa.
- Predstavte si, že by ste predmetný text mali vysvetliť mladším spolužiakom. Porozmýšľajte nad formou a obsahom vhodného výkladu. Svoje nápady sformulujte a uveďte vo formáte PowerPoint (desať snímok).
- Nájdite v texte originálne výroky, netradičné vysvetlenia... Diskutujte v skupine. Výsledky diskusie zaznamenajte do podoby krátkej eseje v rozsahu jednej strany A4.
- Porozprávajte sa v skupine o poznatkoch a pocitoch v súvislosti s prečítaným textom, argumentujte, pripravte ilustráciu získaných skutočností v podobe posteru.
- Nájdite v úryvku paralely medzi náboženským a svetským v kontexte etickej výchovy. Diskutujte, výsledok uveďte v podobe rolovej hry v rozsahu štyroch minút.

Záver

Príspevok analyzuje problematiku hodnôt v úzkom prepojení s témou globalizácie, na základe pedagogickej praxe poukazuje na dôležitosť zdôrazňovania a uvedomovania si predmetnej témy , ktorá priamo alebo nepriamo ovplyvňuje výchovno-vzdelávací proces školy. Následne sme uviedli konkrétne príklady interaktívnej práce s textom, ktoré sú spracované na základe pedagogickej praxe a určené pre žiakov strednej školy. Využili sme aj náboženský text a poukázali na prieniky náboženstva a etiky.

Literatúra:

BAGALOVÁ, Ľ., a D. GOGOLOVÁ. *Ako učiť efektívne*. Bratislava: RAABE, 2011. ISBN 978-80-89182-95-4.

BROŽÍK, V. *Hodnotové orientácie*. Nitra. 2007. ISBN 978-80-8094-122-2.

ČERNÍK, V., a J. VICENÍK. (editori) : Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitných vied. Bratislava: IRIS 2004, 232 s. ISBN 80-89018-84-X.

DANIELOVÁ, L., HLAĎO, P., HORÁČKOVÁ, M., JANDERKOVÁ, D., KAMANOVÁ, L. a P. VYLEŤAL. (ed.). *Rozvoj kompetencí vzdelávatelu v kotextu moderního pojetí vzdelávání*. 1.vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015, 304 s. ISBN 978-80-7509-256-4.

EMMEROVÁ, I. *Súčasný stav a problémy aktualizačného vzdelávania pre školských sociálnych pedagógov v SR*. In Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (11). Banská Bystrica: BELIANUM, Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, 2015. ISBN 978-80-557-0927-7.

GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. *Problémy výchovy na prahu 21. storočia*. 1.vyd. Bratislava: IRIS 2007. 250 s. ISBN 978-80-89256-04-4.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.

GOGOLOVÁ, D. *Účinnosť vyučovacieho štýlu učiteľa*. Dizertačná práca Nitra: Pedagogická fakulta KF, 2010. 120 s.

KAISER, A., a R. KAISEROVÁ. *Učebnica pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1993, 300 s. ISBN 80-08-02006-7.

KOSOVÁ, B. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. 2.vyd. Banská Bystrica: Bellanium, Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, 2015, 174 s. ISBN 978-80-557-1021-1.

LANGER, T. (ed.). *Nová ekonomická situace*: *Výzva ke vzdelávání*. 1.vyd. Praha: Asociace institucí vzdelávání dospělých ČR, 2013, 99 s. ISBN 978-80-904531-6-6.

LIESSMAN, K. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008, 127 s. ISBN 978-80-200-1677-5.

MASLOW, A. H. *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona, 2000. ISBN 80-967080-4-9.

MÁRAI, S. *Sviece dohárajú*. Bratislava: Kaligram, 2003. ISBN 80-7149-584-0.

MIEDZGOVÁ, J. *Základy etiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1998. ISBN 80-08-01729-5.

PASTIRČÁK, D. *Vietor veje kam chce I*. Levice, 2015. ISBN 978-80-970868-3-1.

PELIKÁN, J. 2011. *Hledání těžište výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinium, 2011, 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

VAJDA, J. *Úvod do etiky*. Nitra: Enigma, 2004. 251 s. ISBN 80-89132-12-X.
ZÁKON č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)
ZÁKON č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch

PRÍLOHA A
Text: Hierarchia hodnôt a globalizácia
KOSOVÁ, B. 2015. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. 2.vyd. Banská Bystrica: BELIANUM, Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici. 2015. 174 s. ISBN 978-80-557-1021-1, s. 138-163 – výber z textu

PRÍLOHA B
Úryvok z románu S. Máraia: Sviece dohárajú (s. 127 – 128)
Každý večer som dostával hlásenie, čo sa deje v kaštieli, po celých osem rokov, aj predtým, keď Kristína ešte nebola chorá, a aj potom, keď sa rozhodla, že ochorie a zomrie. Pretože som presvedčený, že o niečom takom sa dá aj rozhodnúť – dnes to už viem s istotou. Nemohol som jej pomôcť, pretože medzi nami bolo tajomstvo, jediné, ktoré sa nedá odpustiť, no neodporúča sa ani privčas ho odhaliť, pretože človek nikdy nevie, čo sa na dne podobných tajomstiev skrýva. Jestvuje niečo horšie ako smrť a utrpenie...to, že človek stratí sebaúctu. Preto som sa bál toho tajomstva, Kristíninho, tvojho a môjho. Je tu niečo, čo dokáže tak bolieť, ubližovať a páliť, že toto utrpenie neukončí ani smrť: ak v nás jeden človek alebo dvaja ľudia zrania hlbokú sebaúctu, bez ktorej už nemôžeme byť ľuďmi. Pýcha, povieš si. Áno, pýcha...a predsa je táto sebaúcta najhlbším obsahom ľudského života. Preto som sa bál tajomstva. Preto súhlasíme so všelijakými riešeniami, podlé, zbabelé riešenia nevynímajúc – porozhliadni sa v živote, medzi ľuďmi zakaždým narazíš na takého polovičné riešenia: jeden odíde ďaleko od toho či od tých, ktorých má rád, pretože sa bojí tajomstva, druhý zostane a celú večnosť čaká na nejakú odpoveď...Toto som videl. A zažil. Nie je to zbabelosť, nie...posledná obrana pudu života.

PRÍLOHA C
Úryvok Kristus kozmu, Kristus kríža z diela D. Pastirčáka: Vietor veje, kam chce I. (s. 10-13)
Ján 1

1. Na počiatku bolo Slovo, to Slovo bolo u Boha a to Slovo bol boh.
2. Ono bolo na počiatku u Boha
3. Ním vzniklo všetko a bez neho nevzniklo nič z toho čo jestvuje.
4. V ňom bol život a život bol svetlom ľudí.
5. A to svetlo vo tme svieti, ale tma ho nepohltila.
10. Bol vo svete a svet ním vznikol, ale svet ho nespoznal.
11. Do svojho vlastného prišiel, ale jeho vlastní ho neprijali.
12. Tým však, čo ho prijali a veria v jeho meno, dal moc stať sa Božími deťmi;
13. tí čo sa nenarodili ani z krvi, ani z telesnej žiadosti, ani z vôle muža, ale z Boha.
14. A Slovo sa stalo telom a prebývalo medzi nami a my sme videli jeho slávu, slávu, akú ma od Otca jednorodený Syn, plný milosti a pravdy.

18. Boha nikto nikdy nevidel. Jednorodený Syn, Boh, ktorý je v lone Otca, nám ho zjavil[8].

Hrdinom Jánovho prológu je logos. Grécky pojem je plný významov: múdrosť, rozum, myseľ, komunikácia, prepojenie, myšlienka, slovo. Ján o logu píše tak, že sa v ňom všetky tie významy ozývajú. Prekladatelia však logos už tradične prekladajú pojmom slovo: Na počiatku bolo slovo [9](Pastirčák, 2015, s. 12).

Boh je slovo? Ako máme tomu čudnému pomenovaniu Boha rozumieť? Predstavme si akt prehovorenia. Ak sa vyberieme od vysloveného slova späť k jeho prameňom, nájdeme za artikulovaným slovo myslené, za mysleným slovom slovo v štádiu zrodenia – ono nejasné tvorivé hľadanie, v ktorom sa intuícia spája s racionalitou. Ale ešte predtým, na začiatku všetkého nájdeme prostú pozornosť – vnímanie ponorené v bytí. Odtiaľ sa dvíha reč, cez hľadanie smeruje k myšlienke a cez myšlienku k slovu.

S fenoménom jazyka je spojená istá záhada. Jazyk ako znakový systém predstavuje hru, ktorá má pravidlá; skladá sa z abecedy, zo slovníku, a gramatiky. Ľudské skupiny vytvorili množstvo odlišných jazykov... Každý jazyk pozostáva z odlišných slov a riadi sa odlišnými pravidlami. Napriek tomu je možné obsah vypovedaného preložiť z jedného jazyka do druhého. Slovák povie Láska, Grék povie eros, Angličan love a predsa hovoria o tom istom význame. Za rôznymi jazykmi je univerzálny jazyk – Slovo bytia samotného. Vďaka tomu slovu sa naše jazyky môžu dorozumieť. Niekde tam mieri Jánovo tajomné prehlásenie: Na počiatku bol logos, ten logos bol u Boha a ten logos bol Boh [10].

[8] PASTIRČÁK, D. *Vietor veje kam chce I*. Levice. 2015. ISBN 978-80-970868-3-1, s. 10.
[9] PASTIRČÁK, D. *Vietor veje kam chce I*. Levice. 2015. ISBN 978-80-970868-3-1s. 12.
[10] Tamtiež s. 13.

Challeges Facing Primary School Children with Disabilities in Uganda

Dastan Bamwesigye[11], Petra Hlaváčková[12]

Abstrakt: Studie se zaměřuje na průzkum faktorů přispívajících k tomu, že handicapované děti v Ugandě nedokončí vzdělání ve vesnických školách a využívá k tomu případové studie z oblasti Ntungamo. Účelem bylo prozkoumat faktory, které jsou za nedokončení školy handicapovanými dětmi v dané oblasti zodpovědné. Výzkumná studie byla provedena pomocí dotazníků. Data byla analyzována, zorganizována a interpretována. Na odpovědi a názory z dotazníků byl v rámci studie aplikován narativní, kvalitativní a kvantitativní popis dat. 62% respondentů se shoduje v tom, že hlavním faktorem přispívajícím k odchodu těchto dětí z venkovských škol jsou sociální a ekonomické potřeby handicapovaných dětí. Další zjištění ukazují, že k odchodu handicapovaných dětí přispívá nedostatek pracovníků na školách (68%), nevhodné přístupy učitelů k handicapovaným dětem (52%), nevhodné vládní strategie (86%), nenávist a diskriminace handicapovaných dětí (64%), nedostatečná morálka učitelů (66%), nedostatek speciálního vybavení pro vyučování dětí se speciálními potřebami byl také průměrně podporován na úrovni 56% celkové shody respondentů. Studie došla k závěru, že základní vzdělání v Ugandě je stále nedostatečně financované, infrastruktura je v žalostném stavu a bez konkrétních struktur pro handicapované děti. Doporučujeme vládě a zodpovědným ministerstvům Ugandy brát zřetel na začlenění všech dětí, poskytovat nezbytnou finanční podporu, a také zintenzivnění dlouhodobých programů pro vzdělávání učitelů dětí se zvláštními potřebami, s důrazem na základní vzdělávání.

Klíčová slova: základní vzdělávání, zdravotní postižení, speciální pedagogika, sociální politika, podpora, nedokončení školní docházky, postoje učitelů

Abstract: The study focused on an investigation into the factors contributing to the drop out of children with disabilities (CWD) in rural schools in Uganda with a case study of Ntungamo District. The purpose was to investigate into the factors responsible for the drop out of children with disabilities from the area.

Questionnaires interviews were carried out by the research study. The data was analyzed, compiled and interpret. Narrative, qualitative and quantitative description of data was applied to study the responses and views from questionnaires.

Findings indicated that 62 % of the respondents were in agreement that social and economic needs of children with disabilities is the major factor that contributes to the drop out of children with disabilities from rural schools. Other findings show that shortage of staff in schools contributes to drop out of children with disabilities (68 %), poor teachers

[11] Ing. Dastan Bamwesigye, BA (Hons), Mendel University in Brno, Faculty of Forestry and Wood Technology, Department of Forest and Wood Products Economics and Policy, Zemědělská 1, 613 00 Brno, xbamwesi@mendelu.cz.

[2] Dr. Ing. Petra Hlaváčková, PhD, Mendel University in Brno, Faculty of Forestry and Wood Technology, Department of Forest and Wood Products Economics and Policy, Zemědělská 1, 613 00 Brno, petra.hlavackova@mendelu.cz.

attitudes towards the disabled children (52 %), poor government policies (86 %), hatred and discrimination against the disabled children (64 %), lack of morale by teacher's (66 %), lack of special equipment for teaching children with special needs was also averagely supported at 56 % of the total respondents in agreement.
The study concluded that primary education in Uganda is still under funded, with infrastructure in a very poor state and with no specific structures for CWDs. We recommend that the Government of Uganda and the responsible ministry put aspects of inclusion of all children into consideration, and also provide the necessary financial support as well as intensifying long learning programs for special needs teachers with focus on primary education.

Key words: primary education, impairment, disability, special needs education, policies, support, drop-out, teachers' attitudes, long life learning

Introduction

Primary education in Uganda is largely characterised by The Universal Primary Education (UPE) programme which had started by 1997. It resulted in an increase in primary school enrollment in Uganda (Aguti, 2002, Deininger, 2003, Grogan, 2008, Jackson et al. 2003, Nishimura, Yamano, & Sasaoka, 2008). Even though there is almost equal access at lower primary levels between the disabled and the non-disabled children in the East African state due to UPE policy, there are still numerous other challenges facing the sub-sector such as inequalities at the upper rural primary school levels for some reasons, especially among children with disabilities. Despite the government of Uganda‘s interventions, numerous school going children with disabilities in Ntungamo district still drop out of primary schools, especially in rural areas.

While a number of ministries in Africa are involved with issues related to disability, there is not yet a coordinating body across these ministries that would mobilize national parent, education, health, rehabilitation, construction and other supports for the Inclusive Education effort (Jackson, 1993).

Like most other countries, the attitudes about disability in Uganda range from enlightened to backward, by which children may be kept from school, because of feelings of shame among family members. The government of the Republic of Uganda came up with the idea to institute an educational Review Commission with the intention of reforming the educational system which had left persons with disabilities in the hands of private organizations. The commission came up with an important recommendation which was focused on making education systems more inclusive. All units and annexes for special education attached to normal schools and colleges should be taken over by the Ministry of Education and Sports and to be integrated into schools and colleges, while adequate provision of supports should be made for teaching disabled students, taking note of children who drop out of school due to various factors, which should be investigated.

The government of the Republic of Uganda came up with the policy of providing education for all at primary level in rural areas. Before the initiation of UPE in 1997, only 1% of Ugandans had access to schools (Aguti, 2002, Grogan, 2008)

With the introduction of UPE, the government of the Republic of Uganda considered disabled children by having them first enrolled out of the four children per family and then a girl child per the provisions of the programme.

The process of implementation of the rural programme is faced with a variety of loopholes and due to that, many children with disabilities drop out of schools under rural programme due to environmental and social factors. However, the school drop out rate and the factors that contribute to the school drop out of the disabled children, especially the girl-child, remains largely unpublished (Aguti, 2002).

Although there are not many published works available on the factors that seem to be affecting education of the disabled children in rural areas, school drop out factors appear to be related to the distance the child walks to get to school, harassment at school by other children due to physical insecurity and lack of special scholastic materials. The researcher therefore set out to investigate causes of school dropouts of disabled children in the District of Ntungamo in Uganda.

1. Goal and Objective of the study

The purpose of this study was to investigate the factors responsible for the drop out of children with disabilities from rural schools in Uganda. The objective was to find out factors that contribute to the dropping out of children with disabilities from rural schools.

2. Related litelature

Goffman, 1963, Fine, & Asch, 1988, Oliver, 1996, define disabilityas aform physical deformities such as scars, physical manifestations of anorexia nervosa, or of a physical disability or social disability, such as obesity and also mental illness. Children with such disabilities are always stigmatized and sometimes hated and thus leads to them dropping out of schools. The other nature of disability which leads to school dropout is the overt or external deformities such as leprosy, clubfoot, cleft lip or palate and muscular dystrophy. He further stresses that normally children with these kinds of disabilities are isolated and discriminated against, feel isolated, thus leading to their dropping out of schools (Goffman, 1963: Abberley, 1987, Susman, 1994).

According to Milter (1992: Hegarty (1993), there is a continuing problem as shortage of appropriate staff, which still makes it difficult and often impossible to provide adequate teaching. This means that the shortage of specialist teachers for children with disabilities (CWDs) makes them drop out of school. The presence of children with special needs inevitably affects the organization and the running of any class and teachers need to have undergone such special training to meet these special needs.

Winzer (1994) in the study carried out in Brazil on teaching children with disabilities/special needs shows that they fail and later quit school because of their socio-economic and cultural environmental needs. Financial and other resources, parents pay for their children's educational materials and many parents are unable to meet these requirements, which result in the children being deprived of their education they have a right to.

Hegarty (1993), noted evidence from Scotland that majority of the primary teachers felt inadequately prepared for slow learners, led to children whose needs are not being met which led to drop out of school of most CWDs. Hegarty further notes that; where pupils with special needs are concerned or even individuals, new or modified curriculum, equipment ranging from cassette recorders to adopted micro-computers, special transport arrangements, all this can add up to a very considerable expenditure.

Oliver (1996) stated that: the education system has failed children with disabilities in that it has failed to equip children with disabilities with enough materials to exercise their rights as citizens or accept their responsibilities, thus forcing them to drop out of school.

Hegarty (1993), conducted in Britain, showed that low morale of teaching force was a major threat facing the maintained education system. This he says was due to teachers' perception of their low status in the national labour market, which created poor conditions affecting whole school reforms.

Regarding to Winzer (1994), study carried out in the United States of America into the attitudes of teachers where the legal requirement to educate pupils in the least restrictive environment which meant that teachers were faced with teaching pupils with special educational needs, indicate that teachers did not favor main streaming of children with special educational needs and other professionals were found to perceive these pupils in the negative light. Similar related studies made in Taiwan indicated that teachers' attitudes prevented integration of children with special needs into ordinary schools. *At present regular teachers do not want disabled children staying in their classrooms*.

Lander et al. 2001 noted that the United States department of special education (1998,1999, 2000, and 2001) and the professional literature indicate that there is a severe chronic shortage of special education teachers in the United States. 98% of the nation's school districts report special education teacher.

Seidan and Anang 1992, Seidman, & Grier, 1992, Ishumi, 1994, argue that the questions which echo the current concern world wide, in the south and Africa in particular is that, a tiny majority of children with special needs receive formalized education and that there is a decline in access and quality of education despite the initial post-independence expansion.

Allinder, 1994, Avramidis, & Norwich, 2002, Mudra, et al 1994, noted that special education provision is viewed as any form of additional assistance or help which is provided from birth to maturity in order to overcome educational difficulties. He further goes ahead and asserts that it is a common practice for countries south of Sahara to copy the pattern of education followed in developed countries mainly the USA and UK. Unfortunately however, countries south of Sahara lack the necessary qualified personnel and equipment needed as well as the spare parts and technicians to service and repair the equipment.

3. Metodology

Rendering to Creswell, 2009, 2011, Hall, 1996, methodology is defined as an overall approach to studying the research topic and the constraints, dilemmas and ethical choices involved. This chapter looks at the discussion of the information concerning the research design, target population, sample and sampling procedure and method of data collection which were used while conducting the study.

4. Research design

The researcher used qualitative approach in the study and this is because it provides an in depth account of data about a particular instance that the researcher investigated on. The research used this approach because it provides all the necessary information regarding an in depth account of factors responsible for the drop out of CWDs from rural schools.

Target population and Sample and sampling procedure

According to Koul, 1984, population refers to any collection of specified group of human beings or of non-human entities such as objects, educational institutions time units and geographical areas. In this study, the target population was children with disabilities, classroom teachers and parents for children with disabilities/special needs education.

Koul, 1984 defines sampling as process through which a relatively small number of individuals or measures of individuals or objects or events was selected and analyzed in order to find out something about the entire population from which it is selected.

The researcher took a sample of four children with disabilities, four parents for children with disabilities and four teachers of children with disabilities, one D.E.O, one district inspector of schools, ten opinion leaders and twenty elders all totaling up to forty four respondents.

The procedure for selecting children with disabilities was purposively done. Two of the respondents were pupils and two had dropped out of school. This is because the respondents were expected to give the required information based on their real experience. The disabled children are selected because they do understand their issues more than other persons.

According to Hall et al 1996, a method refers to a particular research technique which has been employed, adapted and succeeded in reporting about a particular instance. In this study, the researcher used interview as the main method of data collection.

This is a method of data collection which involves a researcher asking questions and receiving responses from the person being interviewed. They are commonly one on one, face to face but can also be conducted in groups. They offer possibility of modifying ones line of inquiry.

There is a possibility of following up interesting responses and digging deeper into them and this makes the study more relevant and meaningful.

Data processing and analysis

Upon gathering the data, analysis was done using 5point Likert scales of agreement and disagreement. Percentage and frequency tables were used to describe the result. There after the data were edited, coded, and analyzed to ensure consistency and completeness. Questionnaires were issued to participants to fill by the researcher. The data was analyzed, compiled and interpreted for final report writing. Narrative, qualitative and quantitative description of data was used to list responses and opinions from questionnaires (Maxwell, 2005, Creswell, 2009, 2011, Punch, 2005, 2009). Analysis and interpretation was based on the responses and opinions, beliefs and attitudes expressed by participants. These were summed up and presented in frequency tables and percentages.

5. Findings

A total of 44 respondents participated in the study. There were 14 (32 %) female and 30 (68 %) male respondents. In terms of their duration of contact with the schools, 8 (18 %) had been there for less than 3 years, 20 (45 %) were between 4-8 years, 12 (27 %) were between 9-13 years, while only 4 (9 %) had been there for more than 13 years. In terms of their age, 4 (9 %) were in the age bracket of 4-10 years, 1 (2 %) were between 10-15 years, 10 (23 %) were between 15-25, and 29 (66 %) were 25 and above. As for their positions in the society, 4(9%) were children with disabilities, 4 (9 %) were teachers, 4 (9 %) were parents. There was 1 (2 %) DEO, 1 (2 %) was District Inspector of Schools, 10 (23 %) were opinion leaders, while 20 (45 %) were elders.

The objective of the study was to find out factors that contribute to the dropping out of children with disabilities from rural schools in Uganda and it was attained using 9 items from the study questionnaire and outcomes documented as follows;

Findings from table 1 below indicates that 13 (29 %) of respondents were in strong agreement that social and economic needs within children with disabilities were the major factor which contributes to drop out of children with disabilities from rural schools, 14 (32 %) agreed, whereas 7 (16 %) strongly disagreed. Further still, 5 (11 %) disagreed and another 5 (11 %) were not sure that such needs among children with disabilities cause dropping out of school. This response is an indication that social and economic needs could lead to the dropping out of children with disabilities from rural schools because they also have the same needs as the able bodied ones.

As to whether shortage of staff in schools contributes to drop out of children with disabilities, 10(23 %) strongly agreed, 20 (45 %) agreed, whereas 10 (23 %) disagreed and 4 (9 %) were not sure. This implies that respondents' views were in support that shortage of staff contributes to child drop outs from schools since the children will not have who to teach them.

Table 1: Showing factors that contribute to drop out of children with disabilities from rural schools

RESPONSE	**Strongly Agree F %**	**Agree F %**	**Disagree F %**	**Strongly Disagree F %**	**Neutral F %**
Presence of social and economic needs within children with disabilities	13 29	14 32	5 11	7 16	5 11
There is shortage of staff in schools	10 23	20 45	10 23	- -	4 9
The few teachers available don't like teaching the disabled children	8 18	15 34	7 16	11 25	3 7
Poor education systems among schools	2 5	10 23	12 27	17 39	3 7
Hatred/discrimination by other community members in schools	11 25	5 11	10 23	12 27	6 14

There is lack of morale by the few available teachers	17 39	12 27	5 11	8 18	2 5
Lack of special equipment for teaching children with special needs	12 27	13 29	10 23	- -	9 20
Poor government policies affect such schools	- -	10 23	12 27	13 39	9 20
There is not enough information concerning special needs education.	19 43	17 39	7 16	- -	1 2

Source: primary data

As to whether poor teachers liking (attitudes) towards the disabled children causes children drop outs, the respondents reacted as follows; 8 (18 %) strongly agreed, 15 (34 %) agreed, 11 (25 %) strongly disagreed, while 7 (16 %) disagreed, whereas 3 (7 %) were not sure. This is an indication that poor teacher attitudes towards the disabled children may or may not lead to drop out of children from rural schools, however, this reduces their morale to study and thus may lead to their drop outs.

As to whether poor education systems also contribute to the drop out of children from rural schools, the results indicated as follows; only 2 (5 %) were in strong agreement, 10 (23 %) agreed, while another 17 (39 %) were in strong disagreement and 12 (27 %) disagreed while 3(7 %) were not sure that such systems force children to drop out of schools. Such results imply that the systems cannot be effective in communication and therefore may not help children to learn and understand what is being taught, leading to dropping out of children from rural schools.

On whether there is hatred and discrimination against the disabled children, 11 (25 %) of the respondents strongly agreed that discrimination against the disabled children forces them to drop out of rural schools, 5 (11 %) agreed while 12 (27 %) strongly disagreed. More 10 (23 %) of the respondents disagreed as well as 6 (14 %) who well not sure. This implies that when the society at large has a negative attitude towards the disabled, they feel hated and uncomfortable among other children, which contributes to their drop out from schools. However, the society attitudes towards the disabled children in schools should be improved.

On whether lack of morale by teachers leads to dropping out of children with disabilities from schools, the respondents reacted as follows; 17 (39 %) of the total respondents reported that they strongly agreed with such statement, 12 (27 %) agreed while 8 (18 %) strongly disagreed and 5 (11 %) disagreed, whereas only 2 (5 %) were not sure. This represents a trend where poor morale of teachers' means they will not teach and thus children also loose morale to study thus dropping out of schools.

Regarding the lack of special equipment for teaching children with special needs, 12 (27 %) of the total respondents strongly agreed, 13 (29 %) agreed and 10 (23 %) disagreed, while 9 (20 %) were not sure. Such results indicate that when there is no equipment to teach the disabled children, it contributes to their dropping out from schools.

On whether poor government policies also contribute to child drop outs from schools, respondents reacted as follows; 10 (23 %) respondents agreed, 13 (29 %) strongly

disagreed while 12 (27 %) disagreed and 9(20%) were not sure. This implies that there are certain policies which don't favor the education of the disabled children; however, such policies should be implemented to suit such children.

As regards to the presence of information, 19 (43 %) of the total respondents strongly agreed, 17 (39 %) reported that they agreed, 7 (16 %) disagreed while 1 (2 %) were not sure. This represents the people's ignorance about the disabled children's needs.

6. Discusion

Findings (table 1), indicated that 62 % of respondents were in agreement that social and economic needs within children with disabilities were the major factor which contributes to drop out of children with disabilities from rural schools. This response is an indication that social and economic needs could lead to the dropping out of children with disabilities from rural schools because they also have the same needs as the able bodied ones and are supported by Winzer, (1994) who emphasizes that disabled children drop out of schools because of unmet socio-economic and cultural needs.

As to whether shortage of staff in schools contributes to drop out of children with disabilities, it was discovered that 68 % agreed. This implies that respondents' views were in support that shortage of staff contributes to child drop outs from schools since the children will not have who to teach them. Such findings agree with both Lander et al. (2001) who identify that lack of skilled teachers leads to child drop out.

The study discovered that poor teachers attitudes towards the disabled children causes children drop outs with average 52 % of respondents agreeing. This is an indication that poor teacher attitudes towards the disabled children may or may not lead to drop out of children from rural schools; however, this reduces their morale to study and thus may lead to their drop outs. This is supported by Winzer,(1994) who observes that teachers attitudes towards learners with disabilities are demotivational , undermine their intergration into mainstream classrooms and eventually drop out.

Poor education systems were found to contribute to the drop out of children from rural schools, where 73 % were in disagreement. Poor government policies also contribute to child drop outs from schools, majority respondents 86 %. The presence of information, 82 % of the total respondents agreed. According to Oliver, (1996), the education system has failed to provide facilities to meet the needs of the disabled children; hence the drop outs and government policies with absence of information all lead to child drop out.

To whether there is hatred and discrimination against the disabled children, 64 % of respondents disagreed. This implies that when the society at large has a negative attitude towards the disabled, they feel hated and uncomfortable among other children, which contributes to their drop out from schools. However, the society attitudes towards the disabled children in schools should be improved. Such results are in agreement with (Ainscow, 2007, Ainscow, Farrell, and Tweddle, 2000, Ainscow, Booth, and Dyson, 2006) that teachers prefer to direct their attention to the needs of the majority and the minority disabled also take the advantage to drop out from schools.

Regarding whether lack of morale by teachers leads to dropping out of children with disabilities from schools, 66 % of respondents agreed with such statement. This represents a trend where poor morale of teachers' means they will not teach and thus children also

loose morale to study thus dropping out of schools. According to Warnock, (1978), teachers' inadequate preparation to handle such children leads to their dropping out from some schools.

Lack of special equipment for teaching children with special needs was also averagely supported 56 % of the total respondents in agreement. Such results indicate that when there is no equipment to teach the disabled children, it contributes to their dropping out from schools. Hegarty, & Just, 1993, Hegarty, & Rao, 1993) observes that equipment for learners with disabilities is very expensive for most schools to afford. Their absence there fore leads to drop outs.

Conclusion and Recommendations

The study investigated the factors contributing to the drop out of children with disabilities (CWDs) in rural schools in Ntungamo District in Uganda. It concluded that there is a positive relationship between the nature of disabilities and dropping out of school by children in Ntungamo District. It was found out and concluded that the nature of disability had a great impact on the rate of child drop outs from rural schools in Ntungamo District namely; obesity, scars, mental illness, cleft feet, leprosy among others.

The investigation recommends that government policies should be improved so as to cater for all categories of children. Areas that like reduced fees for the disabled, special needs equipment should all be improved.

It was noted that there was lack of teacher morale. The research recommends that practices that improve their morale should be put in place by management of schools, like increased pay to teachers among others.

There was inadequate cooperation between families, communities and voluntary organizations. This should be emphasized through workshops to sensitize them about the importance of such cooperation.

Lack of special equipment for teaching children with special needs was reportedly existent; this should not only be handled by Ministry of Education through management and staff in schools so that disabled children get equipment like wheel chairs, special hearing materials, walking sticks so as to support them in their movements but also the Government of Uganda and responsible ministry put aspects of inclusion of all children into consideration, and also provide the necessary financial support as well as intensifying long learning programs for special needs teachers with focus on primary education to be able to deal with special needs children/CWDs.

References

ABBERLEY, P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 1987, roč. 2, č. 1, s. 5-19.

AINSCOW, M., FARRELL, P., a D. TWEDDLE. Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International journal of inclusive education*. 2000, roč. 4, č. 3, s. 211-229.

AINSCOW, M., BOOTH, T., a A. DYSON. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge. ISBN 978-0415372794.

AINSCOW, M. Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2007, roč. 7, č. 1, s. 3-7.

AGUTI, J. N. (2002). Facing up to the challenge of Universal Primary Education (UPE) in Uganda through distance teacher education programmes. In *Second Pan-Commonwealth Forum on Open Learning: Theme: Open Leaarning: Transforming Education for Development, Durban, South Africa. Retrieved May* (Vol. 2, p. 2008).

ALLINDER, R. M. The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*. 1994, roč. 17, č. 2, s. 86-95.

AVRAMIDIS, E., a B. NORWICH. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*. 2002, roč. 17, č. 2, s. 129-147.

CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. ISBN 978-1412965569.

CRESWELL, J. W. *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2011. ISBN 978-0131367395.

DEININGER, K. Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education review*, 2003, roč. 22, č. 3, s. 291-305.

FINE, M., a A. ASCH. Disability beyond stigma: Social interaction, discrimination, and activism. *Journal of social issues*, 1988, roč. 44, č. 1, 3-21.

GROGAN, L. Universal primary education and school entry in Uganda. *Journal of African Economies*. 2008, roč. 18, č. 2, s. 183-211.

HALL, S. New ethnicities. *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. 1996, s. 441-449.

HEGARTY, M., a M. A. JUST. Constructing mental models of machines from text and diagrams. *Journal of memory and language*, 1993, roč. 32, č. 6, s. 717-742.

HEGARTY, J. L., a V. M. RAO. Amyloidoma of the nasopharynx: CT and MR findings. *American journal of neuroradiology*, 1993, roč. 14, č. 1, s. 215-218.

ISHUMI, A. G. *Thirty years of learning: educational development in Eastern and Southern Africa from independence to 1990*. IDRC, Ottawa, ON, CA, 1994.

JACKSON, H. *Challenging Disability. A guide for frontline social workers in Africa.* Harare: School of Soc. Work, & Geneva: ILO, 1993.

JACKSON, J. B., MUSOKE, P., FLEMING, T., GUAY, L. A., BAGENDA, D., ALLEN, M., ... a C. DUCAR. Intrapartum and neonatal single-dose nevirapine compared with zidovudine for prevention of mother-to-child transmission of HIV-1 in Kampala, Uganda: 18-month follow-up of the HIVNET 012 randomised trial. *The Lancet*. 2003, roč. 362, č. 9387, s. 859-868.

KEITH, F. PUNCH. *Introduction to Social Research Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage, 2005. ISBN 07619 4416 8 / ISBN 07619 4417 6.

KEITH, F. PUNCH. *Introduction to Research Methods in Education*. Sage Publications Ltd, 2009. ISBN 978-1847870186.

KOUL, O. A. Interaction with the reproductive behaviour of red cotton bugs. *Zeitschrift fuer Angewandte Entomologie*, 1984.

LANDER, E. S., LINTON, L. M., BIRREN, B., NUSBAUM, C., ZODY, M. C., BALDWIN, J., ... a R. FUNKE. (2001). Initial sequencing and analysis of the human genome. *Nature*. 2001, roč. 409, č. 6822, s. 860-921.

GOFFMAN, E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, 1993.

MAXWELL, J. *Qualitative Research Design: An interactive Approach* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. ISBN 978-0761926078.

MUDRA, H., KLAUSS, V., BLASINI, R., KROETZ, M., RIEBER, J., REGAR, E., a K. THEISEN. Ultrasound guidance of Palmaz-Schatz intracoronary stenting with a combined intravascular ultrasound balloon catheter. *Circulation*, 1994, roč. 90, č. 3, s. 1252-1261.

NISHIMURA, M., YAMANO, T., a Y. SASAOKA. Impacts of the universal primary education policy on educational attainment and private costs in rural Uganda. *international Journal of Educational development*, 2008, roč. 28, č. 2, s. 161-175.

OLIVER, M. *Understanding disability: From theory to practice*. St Martin's Press, 1996.

OLIVER, M. A sociology of disability or a disablist sociology. *Disability and society: Emerging issues and insights*, 1996, s. 18-42.

SEIDMAN, A. W., a B. C. GRIER. *Twenty-first-century Africa: towards a new vision of self-sustainable development*. Africa World Pr, 1992.

SEIDMAN, A., a ANANG, F. 21st century Africa. *Africa World*, 1992.

SUSMAN, J. Disability, stigma and deviance. *Social science & medicine*, 1994, roč. 38, č. 1, s. 15-22.

WINZER, H. Die innerorganisatorische Diffusion neuer Bürokommunikationstechnologien. *Eine evolutionäre Betrachtungsweise. Frankfurt aM*, 1994.

WARNOCK, H. M. *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HM Stationery Office, 1978.

Vysokoškolská pedagogika na Technickej univerzite v Košiciach

Mária Benková[13]

Abstrakt: Príspevok rieši problematiku významu vysokoškolskej pedagogiky v rámci ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov. Jeho súčasťou sú výsledky prieskumu zameraného na zistenie názorov absolventov kurzu vysokoškolskej pedagogiky na Technickej univerzite v Košiciach, ktorý bol zrealizovaný na jeseň 2016. Predmetom prieskumu boli dôvody, pre ktoré sa na kurz učitelia TUKE prihlásili, ako aj ich subjektívne zhodnotenie prínosu kurzu pre ich pedagogickú prax.

Kľúčové slová: vysokoškolská pedagogika, vysokoškolský učiteľ, ďalšie vzdelávanie učiteľov

Engineering Pedagogy course for university teachers at Technical university in Košice

Abstract: The paper deals with the importance of Engineering Pedagogy course within the continuous training of university teachers. Results of a survey, which was carried out in September 2016, are also presented. The survey was aimed at finding out the opinions of the Engineering Pedagogy course graduates at the Technical University of Košice: reasons for which they enrolled in the course, as well as their subjective evaluation of the benefits of the course for their future teaching practice.

Key words: engineering pedagogy, university teachers, continuous training of teachers

Úvod

Na úroveň vysokoškolského vzdelávania má významný vplyv kvalita vysokoškolských učiteľov. Tá súvisí s ich kompetenciami odborno-predmetovými (obsahové zvládnutie predmetov, ktoré vyučujú) ale aj s kompetenciami pedagogicko-didaktickými (ako vyučovať) a psychologickými (sociálne spôsobilosti, osobnostné predpoklady). Odborno-predmetové kompetencie nadobúdajú vysokoškolskí učitelia – inžinieri absolvovaním druhého, resp. tretieho stupňa vysokoškolského štúdia, vedecko-výskumnou činnosťou, odborným rastom, ... Pedagogicko-didaktické a psychologické kompetencie získavajú zväčša na základe praxe ako výsledok skúseností, teda náhodne, nesystematicky.

To, či bude učiteľ „dobrým učiteľom“, možno do značnej miery ovplyvniť jeho kvalitnou prípravou na toto povolanie. Nie je ojedinelým javom v spoločnosti, kedy individuálne predpoklady jednotlivca podmieňujú profesionálne vykonávanie povolania (napr.

[13] Mgr. Mária Benková, Ph. D., Technická univerzita v Košiciach, Katedra inžinierskej pedagogiky, Letná 9, 042 00 Košice, e-mail: maria.benkova@tuke.sk

v umení). Formálna príprava však môže nielen v takýchto prípadoch, ale napr. aj v prípade učiteľstva, individuálne predpoklady jednotlivca kultivovať a rozvíjať ich (Zeľová, 2011).

1. Ciele

V porovnaní s prepracovanosťou problematiky prípravy učiteľov materských, základných a stredných škôl je príprava vysokoškolských učiteľov preskúmaná menej. Pri štúdiu odbornej literatúry sme zistili, že v prípade prípravy učiteľov na univerzitách je pozornosť zameraná na obsah, čo by malo byť súčasťou prípravy. Problematika jej efektívnosti ako aj zisťovanie dôvodov pre ktoré sa kurzy prípravy univerzitných učiteľov realizujú resp. pre ktoré sa záujemcovia na tento kurz prihlasujú, je riešené len okrajovo. Možno preto, že je náročné a problematické pri zisťovaní efektívnosti kurzu „očistiť" ju od iných vplyvov (motivácia účastníkov kurzu k vykonávaniu učiteľskej profesie, osobnosť účastníka kurzu ako aj lektora, prístup účastníka k plneniu povinností a pod.)

Inšpirujúc sa Kirkpatrickovým modelom hodnotenia efektivity vzdelávania, podľa ktorého hodnotenie prebieha na štyroch úrovniach (Margolis, 2009, s.24): *úroveň reakcie* – meria spokojnosť účastníkov (s lektorom, so zameraním (obsahom) vzdelávania, organizačným zabezpečením a pod.), *úroveň učenia* – meria rozsah a kvalitu získaných znalostí a schopností, *úroveň správania* – meria ako sa nové získané (rozvinuté) znalosti, schopnosti a pracovné postoje uplatňujú v praxi absolventov vzdelávania, *úroveň výsledkov* – meria pozitívne efektivity (prínos) vzdelávania, sme sa prieskumom rozhodli zistiť: a/ aký bol najčastejší dôvod pre ktorý sa na kurz vysokoškolskej pedagogiky univerzitný učitelia prihlásili a b/ čo považujú za najväčšie plus/mínus tohto kurzu.

1.1 Kurz vysokoškolskej pedagogiky na Technickej univerzite v Košiciach

Kurz vysokoškolskej pedagogiky podľa európskych štandardov organizovaný Katedrou inžinierskej pedagogiky TUKE predstavuje inštitucionalizovaný spôsob dopĺňania pedagogicko-didaktických a psychologických kompetencií. Jeho absolvovanie znamená získanie pedagogickej kvalifikácie podľa medzinárodných štandardov. Program kurzu totiž zodpovedá kvalifikačnému profilu učiteľov technických predmetov podľa IGIP, čo je medzinárodná organizácia venujúca sa vzdelávaniu technických inžinierov – učiteľov (IGIP - Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik, International Society for Engineering Education). IGIP bola založená v roku 1972 na univerzite v Klagenfurte (Rakúsko). Medzi ciele IGIP patrí:

- Zdokonaľovať vyučovanie technických predmetov.
- Vytvárať z praxe vychádzajúce kurikulá, ktoré budú zodpovedať potrebám študentov aj zamestnávateľov.
- Posilňovať využívanie médií vo vyučovaní.
- Integrovať jazyky a humanitné vedy do technického vzdelávania.
- Presadzovať zaradenie nácviku manažérskych spôsobilostí do vzdelávania inžinierov.
- Prispievať k formovaniu ekologického uvedomenia.
- Podporovať inžiniersku pedagogiku v rozvojových krajinách.

Katedra inžinierskej pedagogiky TU v Košiciach je zaradená do Indexu IGIP od r. 1997 a v roku 2008 úspešne prešla reakreditáciou. Na odporúčanie medzinárodného

monitorovacieho výboru prezident IGIP udelili KIP TUKE titul „Engineering Education Training Centre for International Engineering Educators“. Na základe toho sú absolventi kurzu oprávnení požiadať o medzinárodný certifikát ING-PAED IGIP. Okrem absolvovania kurzu a inžiniersko-technického vzdelania sú potrebné: aspoň rok inžiniersko-pedagogickej praxe, zaplatenie administratívneho poplatku za zapísanie do Registra ING-PAED IGIP. Certifikát ING-PAED IGIP znamená kvalifikáciu vyučovať odborné technické predmety v štátoch, kde má IGIP svoje národné skupiny, čo je väčšina krajín EÚ. Doposiaľ sa na KIP TU uskutočnilo jedenásť behov tohto kurzu (t.j. kurz vysokoškolskej pedagogiky absolvovalo 523 univerzitných učiteľov). Rozsah kurzu je 204 hodín a tvoria ho nasledovné predmety (pozri Tabuľka 1):

Tabuľka 1. Učebný plán kurzu vysokoškolskej pedagogiky na TUKE

Predmet	Rozsah
Inžinierska pedagogika	36 hodín
Inžiniersko-pedagogické praktikum	36 hodín
Technológia vzdelávania	12 hodín
Didaktika laboratórnych cvičení	12 hodín
Vybrané kapitoly z psychológie	16 hodín
Komunikácia a nácvik diskusie	28 hodín
Biologické základy vývinu	8 hodín
Rétorika a komunikačný tréning	16 hodín
Vybrané kapitoly zo sociológie	8 hodín
Tvorba zrozumiteľného textu	16 hodín
Manažment vysokých škôl	16 hodín

Zdroj: web.tuke.sk/KIP/vysokoskolska_pedagogika/o_kurze

Štúdium je organizované v piatich týždenných blokoch v čase skúšobného obdobia, po ukončení, resp. pred začiatkom výučby v zimnom a letnom semestri. Termíny sa určujú na základe dohody účastníkov a vyučujúcich - v rámci prebiehajúceho bloku sa môže dohodnúť termín nasledujúceho. Podmienky pre úspešné ukončenie kurzu a získanie osvedčenia:

- Minimálne 50% účasť na výučbe v rámci celého kurzu.
- Splnenie úloh podľa požiadaviek garantov predmetov.
- Absolvovanie rétoriky – nahrávanie a následná analýza verejného vystúpenia na odbornú tému.

Záverečné pohovory prebiehajú ako skupinová diskusia účastníkov a vyučujúcich o zadaniach a preberaných témach a o hodnotení kurzu. Absolventi získavajú "Osvedčenie o absolvovaní kurzu vysokoškolskej pedagogiky".

2. Teoretický rámec

Kvalitný výkon každého povolania (profesie) si vyžaduje určité *profesijné kompetencie* – spôsobilosti a zručnosti efektívne vykonávať činnosti typické pre toto povolanie. Tieto

kompetencie sa získavajú, spravidla, vzdelávaním a zdokonaľujú sa praxou (Průcha, 2002). Toto tvrdenie platí aj pre povolanie/poslanie/profesiu univerzitného učiteľa. V ich zdokonaľovaní by mal učiteľ pokračovať nepretržite.

Prikláňame sa k názoru A. Zeľovej (2011, s.133), ktorá zdôrazňuje, že *„pedagogické spôsobilosti nie sú to isté ako absolvovanie formálnej prípravy (napr. štúdium učiteľstva). Teda zlyhávať môže aj učiteľ, ktorý bol na profesiu pripravovaný – má „papier" o pedagogickej spôsobilosti. Okrem kvality samotnej prípravy, štúdia učiteľstva, vstupujú do hry aj individuálne predpoklady učiteľa pre prácu ako súčasť jeho pedagogických spôsobilostí, resp. kompetencií."* Obdobný názor má aj J. Průcha (2002, s.32), ktorý konštatuje, že „pedagogická spôsobilosť učiteľa nie je len to, čo získa štúdiom, ale i to, ako je daný učiteľ osobnostne vybavený pre vykonávanie činností učiteľa". V odbornej pedagogickej literatúre sa môžeme stretnúť nielen s viacerými definíciami a vysvetleniami pojmu *kompetencie*, ale aj s rôznymi klasifikáciami. Za najzákladnejšiu definíciu pojmu *kompetencie učiteľa* považujeme charakteristiku uvedenú v pedagogickom slovníku (Průcha a kol., 2001, s.103), ktorá tento pojem vysvetľuje ako *„súbor profesijných spôsobilostí a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie"*. Vychádzajúc z tejto definície, autori rozlišujú tzv. *osobnostné* (zodpovednosť, tvorivosť, schopnosť riešiť problémy, spolupracovať v tíme, byť sociálne vnímavý a reflexívny) a *profesijné kompetencie* (vzťahujúce sa k obsahovej zložke predmetu, ale aj komunikatívne, riadiace, diagnostické a i.). V tejto definícii je vyjadrené, že kompetencie učiteľa je možné sčasti získať v rámci štúdia (teda prípravou), sčasti sú zas dané geneticky.

V súlade s názorom J. Skalkovej (2009, s.7), bohužiaľ, musíme konštatovať, že *„bežnou filozofiou ľudí vzdelaných v oblasti prírodných vied a techniky v súčasných podmienkach priemyselnej civilizácie je podceňovanie vzťahu k spoločenskovednému poznávaniu a jeho metodológii, spochybňovanie možnosti vedeckého charakteru spoločenských vied vrátane pedagogiky a odmietanie významu pedagogického vzdelávania pre vykonávanie učiteľského povolania"*. Zrejme to má korene v jednom z pedagogických mýtov, prijatých našou spoločnosťou, spomínaných M. Černotovou (2010, s.8): *„Každý, kto je dobrým odborníkom v predmete, je automaticky aj dobrým učiteľom."* Oponovať názorom vzdelaných v oblasti prírodných vied či techniky možno výstižným argumentom profesorky Skalkovej (2009, s.16): *„Rola modernej techniky vo vzdelávacom procese, jej ovládanie a využívanie, je nepochybne nezastupiteľná. Zároveň v procese vzdelávania mladých ľudí nie je možné prehliadať, že jednostranná orientácia týmto smerom posilňuje určité abstraktné zvecnelé charakteristické črty ľudskej osobnosti. Ak sa mladý človek jednostranne pohybuje v dimenziách technických aparatúr a abstraktných schém počítačov, kde je všetko možné naplánovať, prepočítať, skontrolovať a nakoniec zasa zmazať, neprežíva vlastne zodpovednosť za svoju činnosť. Oslabuje sa alebo dokonca sa stráca etická dimenzia, ktorá v reálnom živote sprevádza každé ľudské konanie."*

Profil absolventa napr. technického odboru je založený na odborovo-predmetovej kompetencii. V prípade záujmu tohto absolventa o povolanie učiteľa by táto kompetencia mala byť nevyhnutne doplnená aj o tzv. učiteľské kompetencie. Práve vďaka študijným programom (aj v podobe kurzu vysokoškolskej pedagogiky) je možné, aby záujemca o učiteľské povolanie začal s ich formovaním. Kým štúdium konkrétneho vedného odboru mu poskytlo odpovede na otázku, „čo" má vyučovať, špecializovanou prípravou sa má možnosť dostať k odpovediam na otázku, „ako" to má urobiť. Nazdávame sa, že aj pre

učiteľov na univerzitách je nevyhnutné vytvoriť podmienky na to, aby mohli získať kompetencie, ktoré sa neviažu len na obsahovú stránku vyučovania konkrétneho predmetu (kognitívnu), ale aj na stránku výchovnú (nonkognitívnu).

Proces formovania pedagogických kompetencií učiteľa je procesom permanentným. Podľa J. Skalkovej (2009, s.76): *„Zásadným predpokladom v príprave technikov – budúcich učiteľov je, aby nedochádzalo v ich vedomí k izolovanosti obidvoch týchto oblastí (technickej a pedagogickej) prípravy ako akýchsi dvoch paralelných línií. Naopak, cieľom a zmyslom takej prípravy je prekračovanie horizontu ako technických, tak pedagogicko-psychologických odborov. Ide o to, dospievať cestou medziodborovej komunikácie k určitej syntéze a vyváženosti oboch oblastí.“*

Dnes už nie je ojedinelým javom, keď sa politici, sociológovia či prognostici a odborníci z ďalších oblastí vedy zhodne vyjadrujú o závislosti budúcnosti (národov, štátov či ľudstva) od *kvality vzdelávania*. Práve preto, že aj Katedra inžinierskej pedagogiky na Technickej univerzite v Košiciach svojou edukačnou činnosťou ovplyvňuje kvalitu vzdelania jej absolventov (ako budúcich univerzitných učiteľov), sme sa rozhodli venovať problematike kvality a efektívnosti jednej z jej „pedagogických aktivít“ – kurzu vysokoškolskej pedagogiky. Kvalitou a efektívnosťou v školstve sa zaoberá mnoho zahraničných (Průcha, 2009; Šťáva, 2005 a i.) aj domácich (Paulová, 2009; Pavlov, 2009, 2010; Turek, 2009 a i.) odborníkov. Podľa normy STN EN ISO 9000:2006 (In Paulová, 2009, s.10) je *kvalita* definovaná ako *„stupeň splnenia potrieb a očakávaní zákazníka. Je to miera, s akou súbor vlastných charakteristík spĺňa požiadavky“*. Normy sú v súčasnosti najviac využívané pri implementácii systému manažérstva kvality v školstve. *Kvalita* je podľa Nenadála (2008, In Paulová, 2009, s.11) *„vlastnosťou, umožňujúcou rozlišovať rôzne produkty podobného charakteru (výstupy – napr. úroveň vzdelania študentov) a priraďovať im rozdielnu hodnotu (známku, ohodnotenie)“*. Autorka na základe tejto definície kvality formuluje výstižnú charakteristiku pojmu *efektívnosť* ako (Paulová, 2009, s.13) *„rozsah, v akom sa realizovali plánované činnosti a dosiahli plánované výsledky. Vzťah medzi dosiahnutými výsledkami a použitými zdrojmi označuje pojmom účinnosť.“* Z množstva definícií pojmov efektivita a kvalita uvádzame ešte definíciu J. Průchu (2009, s.571), ktorá, podľa nás, najvýstižnejšie vyjadruje rozdielnosť často krát nesprávne zamieňaných pojmov: *„Kým pojem efektivita sa používa na vyjadrenie úspešnosti, kvalitou sa vyjadruje žiaduca (optimálna) úroveň fungovania a/alebo produkcie procesov či inštitúcií, ktorá môže byť predpísaná určitými požiadavkami (napr. vzdelávacími štandardami) a môže byť objektívne meraná a hodnotená.“*

3. Metodologie

Opierali sme sa o Kirkpatrickov model hodnotenia efektivity vzdelávania (Margolis, 2009, s.24). Práve tento model umožňuje aj využitie tzv. subjektívnych metód (napr. spokojnosti praktikantov s lektormi, ako aj s organizáciou kurzu a pod.) ako možného ukazovateľa jeho efektívnosti. Prieskumným nástrojom boli dva anonymné dotazníky v tlačenej podobe, ktoré vypĺňali respondenti na začiatku (36 respondentov) a na konci kurzu (35 respondentov).

Pre účely prieskumu boli odpovede vyhodnocované v tabuľkách (príp. grafoch) na prvej úrovni metódami deskriptívnej štatistiky.

4. Výsledky

Vzhľadom na rozsah zistení uvádzame vyhodnotenie odpovedí respondentov len na vybrané otázky. V nadväznosti na prvý čiastkový cieľ prieskumu sme vyhodnotili odpovede respondentov na otázku, ktorou sme zisťovali *najčastejší dôvod, pre ktorý sa učitelia Technickej univerzity do kurzu vysokoškolskej pedagogiky prihlásili.* Odpovede respondentov dokazujú jednoznačný záujem učiteľov univerzity o rozvoj svojich profesijných kompetencií zameraných na komunikačné, riadiace i diagnostické spôsobilosti (pozri Tabuľka 2):

Tabuľka 2. Najčastejší dôvod prihlásenia sa do kurzu vysokoškolskej pedagogiky

Čo Vás viedlo k tomu, že ste sa prihlásili do kurzu vysokoškolskej pedagogiky?	n	%
chcel/a som si zvýšiť úroveň svojich pedagogických spôsobilostí	26	65,00
odporúčanie nadriadeného/kolegu	9	22,50
požiadavka nadriadeného/zamestnávateľa a potreba bodov do habilitačného konania	7	17,50
SPOLU	40	100

Tretina respondentov odpovedala na túto otvorenú otázku vymenovaním viacerých dôvodov. Viac ako polovica z nich očakáva skvalitnenie prípravy na výučbu, ako aj prístupu k študentom. Štvrtina sa rozhodla kurzu zúčastniť z dôvodu odporúčania svojho nadriadeného príp. kolegu, ktorý kurz už absolvoval. Viac ako tretina z nich sa spoľahla na vyjadrenie účastníkov kurzu zdôrazňujúcich užitočnosť získaných informácií pre učiteľskú prax, ktorí vo výraznej miere konštatovali aj rozšírenie obzoru (mimo technickú oblasť). Pätina odôvodnila svoje prihlásenie potrebou bodov do habilitačného konania.

Od vyučujúcich (lektorov) kurzu očakávali v prvom rade profesionálny prístup (52,78%). Traja respondenti nemali žiadne očakávania od prístupu alebo spôsobu výučby vyučujúcich. Výnimočne sa objavili aj odpovede, v ktorých respondenti uviedli, že sa nechajú prekvapiť resp. že žiadne očakávania nemajú.

Odpovede na otvorenú otázku sme konfrontovali s odpoveďami na otázku, ktorou sme zisťovali *kvôli čomu chcú kurz absolvovať.* Ich úlohou bolo zoradiť ponúknuté možnosti od najdôležitejšej po najmenej dôležitú. Odpovede potvrdili vyjadrenia respondentov v prvej otázke. Takmer polovica (41,67%) univerzitných učiteľov na prvé miesto zaradila možnosť „chcem sa naučiť, ako lepšie vyučovať“. Na poslednom (10.) mieste sa umiestnil dôvod „chcel/a som spoznať nových ľudí“. „Možnosť získať medzinárodný certifikát“, možnosť „naučiť sa zvládať problémové situácie“, získať poznatky o nových trendoch v pedagogike“ a „nadobudnúť vedomosti z iných ako technických disciplín sa umiestnili na 2.mieste (so ziskom 16,66%).

Pre lepšiu názornosť sme odpovede vyhodnotili spočítaním absolútnej početnosti odpovedí na prvých troch (pozri Tabuľka 3a) a posledných troch (t.j. 8. až 10.) miestach (pozri Tabuľka 3b):

Tabuľka 3a. Dôvody absolvovania kurzu vysokoškolskej pedagogiky

Kvôli čomu chcete kurz vysokoškolskej pedagogiky absolvovať? (umiestnenie na 1. až 3. mieste v rebríčku)	n	%
naučiť sa, ako lepšie vyučovať	19	52,77
získať poznatky o nových trendoch v pedagogike	16	44,44
nadobudnúť vedomosti z iných ako technických disciplín/zvýšiť svoje profesionálne kompetencie	14	38,89
zvýšiť svoje profesionálne kompetencie	14	38,89
získať osvedčenie	12	33,33
naučiť sa zvládať problémové situácie	11	30,56
možnosť získať medzinárodný certifikát	9	25,00

Rozvoj profesijných kompetencií jednoznačne dominuje nad zištnými dôvodmi respondentov. Na základe uvedených zistení môžeme predpokladať, že si univerzitní učitelia Technickej univerzity uvedomujú jednak potrebu zdokonaľovať svoje profesijné kompetencie nevyhnutné pre učiteľskú profesiu ako aj možnosti, ktoré im Technická univerzita vďaka podpore existencie kurzu vysokoškolskej pedagogiky na Katedre inžinierskej pedagogiky ponúka.

Tabuľka 3b. Dôvody absolvovania kurzu vysokoškolskej pedagogiky

Kvôli čomu chcete kurz vysokoškolskej pedagogiky absolvovať? (umiestnenie na 8. až 10. mieste v rebríčku)	n	%
získať body pre habilitačné konanie	21	58,33
poznať nových ľudí	20	55,56
zvýšiť si šancu na získanie/udržanie pracovného miesta	17	47,22
možnosť získať medzinárodný certifikát	13	36,11

35 absolventov kurzu vysokoškolskej pedagogiky po záverečných pohovoroch dobrovoľne vyplnilo anonymný dotazník, vďaka ktorému má Katedra inžinierskej pedagogiky spätnú väzbu zameranú na ich spokojnosť s kurzom, jeho organizáciou, prínosom pre ich „učiteľskú kariéru“ a pod. Prvá vec, ktorá nás zaujímala bola konkrétna vec, *ktorú sa práve v tomto kurze jeho absolventi naučili* (pozri Tabuľka 4):

Tabuľka 4. Konkrétna vec, ktorú sa respondenti absolvovaním kurzu naučili

Uveďte jednu konkrétnu vec, ktorú ste sa naučili práve v tomto kurze:	n	%
zdokonalil/a som sa v rétorike	16	45,71
naučil/a som sa spracovať/vytvoriť didaktický test	13	37,14
získal/a som iný pohľad na výučbu	13	37,14
naučil/a som sa ako písať učebné texty	9	25,71

Podľa početností odpovedí je evidentné, že vo viacerých prípadoch sa študenti nedokázali obmedziť na vypísanie len jednej veci. Takmer polovica si pochvaľovala zlepšenie

svojej komunikačnej kompetencie a viac ako tretina respondentov zdôraznila svoje zdokonalenie v tvorbe didaktických testov i získanie iného pohľadu na výučbu. To, ako sa respondentom/absolventom kurzu vysokoškolskej pedagogiky naplnili očakávania je vyhodnotené v tabuľke 5:

Tabuľka 5. Naplnenie očakávaní respondentov po absolvovaní kurzu vysokoškolskej pedagogiky

Ako sa naplnili Vaše očakávania o tomto kurze?	n	%
To, čo som očakával/a sa naplnilo	16	45,71
Kurz prevýšil moje očakávania	12	34,29
Nemal/a som žiadne očakávania	6	17,14
Kurz nesplnil moje očakávania	1	2,86
SPOLU	35	100

Pre organizátorov kurzu vysokoškolskej pedagogiky je viac ako pozitívnym zistením to, že takmer polovici jeho absolventov kurz prevýšil ich očakávania. Respondenti svoje odpovede zdôvodňovali napr. takýmito formuláciami:

- Mal by ho absolvovať každý vysokoškolský pedagóg.
- Získal som veľa inšpirácie pre ďalšiu výučbu.
- Uvedomil som si aká je sebareflexia dôležitá a čo všetko môžem v učiteľskej praxi využiť.
- Veľa zaujímavostí v súvislosti s pedagogickým umením.

Zaujímalo nás tiež to, do akej miery absolvovanie kurzu viedlo k tomu, že:

- získali poznatky o nových trendoch v pedagogike,
- získali vedomosti z iných ako technických disciplín,
- si rozšírili obzor,
- sa naučili, ako vyučovať,
- poznali nových ľudí,
- zvýšili svoje profesionálne kompetencie,
- sa naučili zvládať problémové situácie na vyučovaní,
- si zvýšili šancu na získanie/udržanie pracovného miesta,
- získali body pre habilitačné konanie.

Respondenti mali pri každej položke zakrúžkovať jedno z čísel na stupnici 1 2 3 4 5 (pritom 1 znamená „vôbec nie“ a 5 znamená „rozhodne áno“) podľa toho, do akej miery absolvovanie kurzu viedlo k uvedenej zmene. Vyhodnotenie odpovedí je zobrazené v tabuľke 6:

Tabuľka 6. Miera vplyvu absolvovania kurzu na zmenu pohľadu respondentov na učiteľskú profesiu

Do akej miery absolvovanie kurzu viedlo k tomu, že ste	n	%
si rozšírili obzor (1. miesto)	21	60,00
získali poznatky o nových trendoch v pedagogike (2. miesto)	15	42,86
získali vedomosti z iných ako technických disciplín (2. miesto)	15	42,86
získali body pre habilitačné konanie (3. miesto)	13	37,14
zvýšili svoje profesionálne kompetencie (3.miesto)	13	37,14

Viac ako polovica respondentov si rozšírila obzor. Takmer polovica uviedla získanie nových poznatkov resp. vedomostí z pedagogickej oblasti. Tretina absolventov kurzu na 3.miesto umiestnila zvýšenie svojich profesionálnych kompetencií, no rovnaký počet priznal spokojnosť so získaním bodov pre habilitačné konanie.

Pri súčte kladných odpovedí „rozhodne áno“ a „skôr áno“ dominovali odpovede potvrdzujúce spokojnosť absolventov kurzu so zvýšením svojich profesionálnych kompetencií (88,57%). Zisk poznatkov o nových trendoch v pedagogike a vedomostí z iných ako technických disciplín sa aj tu umiestnili na rovnakom druhom mieste (80%). To, že sa naučili ako vyučovať uviedlo 74,29% respondentov s bodovým hodnotení 4 alebo 5. Viac ako polovica absolventov kurzu (60%) uviedla zlepšenie v zvládaní problémových situácií na vyučovaní a rovnaký počet respondentov získal body pre habilitačné konanie. 54,29% vysokoškolských učiteľov priznalo aj zvýšenie šancí na získanie/udržanie pracovného miesta.

Ak by sa mali respondenti rozhodnúť, či sa do kurzu prihlásia opätovne, na základe toho, čo už po jeho absolvovaní vedia (pozri Tabuľka 7). O spokojnosti, prínose a opodstatnenosti kurzu vysokoškolskej pedagogiky na Technickej univerzite v Košiciach svedčia aj údaje v tabuľke 7, podľa ktorých by sa takmer všetci jeho absolventi do kurzu opätovne prihlásili. Viac ako polovica z nich (60%) by ho svojim kolegom odporúčalo pre jeho užitočnosť v pedagogickej praxi. Najspokojnejší boli s odbornosťou vyučujúcich (80%). Viac ako dve tretiny ocenili prístup vyučujúcich a užitočnosť zadaní (68,57%). Viac ako polovica (62,86%) vyjadrilo spokojnosť s organizáciou a atmosférou v skupine. Obsahové zameranie kurzu ocenilo známkou „1“ taktiež viac ako polovica respondentov (t.j. 51,43%).

Tabuľka 7. Početnosť respondentov prihlásiť sa do kurzu vysokoškolskej pedagogiky opätovne

Prihlásili by ste sa do kurzu opätovne?	n	%
určite áno	26	74,29
asi áno	7	20,00
určite nie	0	0,00
asi nie	0	0,00
neviem	2	5,71
SPOLU	35	100

Pre lepšiu prehľadnosť výsledkov sme vytvorili rebríček početností odpovedí spočítaní kladných hodnôt 1 a 2 (pozri Tabuľka 8):

Tabuľka 8. Ohodnotenie kurzu respondentmi z vybraných hľadísk

Ako by ste hodnotili kurz z nasledujúcich hľadísk?	n	%
1. miesto - atmosféra v skupine	34	97,14
2. miesto - odbornosť vyučujúcich	33	94,29
3. miesto - organizácia	32	91,43
- obsah	32	91,43
4. miesto – prístup vyučujúcich	31	88,57
5. miesto užitočnosť zadaní	30	85,71
SPOLU	35	100

Pri vyhodnocovaní odpovedí bolo pre organizátorov kurzu potešiteľným zistením, že sa negatívne hodnotenia takmer vôbec nevyskytovali. Viac ako polovica respondentov (65,71%) charakterizovala kurz ako užitočný a inšpiratívny. Takmer zhodný počet absolventov označil kurz prídavným menom praktický (42,86%) no zároveň aj náročným na čas (40%).

Najväčším prínosom kurzu boli nové poznatky z pedagogiky (aplikovateľné v praxi) pre viac ako dve tretiny vysokoškolských učiteľov (t.j. 71,43%). Za najväčšie mínus kurzu vidí tretina respondentov (t.j. 22,86%) v jeho časovej náročnosti.

5. Diskusia

Podľa I. Tureka (2009, s.14) „sa v školstve používa vo väčšom rozsahu nejednoznačný pojem efektívnosť (účinnosť, hospodárnosť, produktívnosť, účelnosť, prospešnosť, užitočnosť) ako pojem kvalita“. Podľa autora sa o efektívnosti v školských kruhoch hovorí najčastejšie v súvislosti „so zisťovaním a hodnotením výsledkov práce škôl, kým pojem kvalita sa vzťahuje na všetky procesy, ktoré sa v škole realizujú“. Súhlasíme s autorom, že pojem kvalita vzdelania je veľmi všeobecný. „Vzťahuje sa na všetky prvky, ktoré ho tvoria: kvalitu školy, vyučovacieho procesu, vzdelávacieho systému, učiteľa, vyučovacej jednotky (hodiny), triedy, učenia sa žiaka, učebnice a pod.“ (Turek, 2009, s.48). Podľa Európskej komisie (2007, s.3) je výskumom dokázané, že „kvalita učiteľov významne a pozitívne koreluje s výsledkami žiakov a je najdôležitejším vnútroškolským aspektom ovplyvňujúcim výkonnosť študentov (jej vplyv je oveľa väčší ako vplyv školskej organizácie, vedenia školy alebo finančných podmienok)“. Z vyššie uvedených definícií vyplýva, že kvalitu výučby a (vzdelávania) učiteľov je možné považovať za kľúčový faktor pri zabezpečovaní kvality vzdelávania, a tým prispievať k zlepšovaniu ich vzdelávacích výsledkov. Európska komisia (2007, s.3) definuje kvalitu výučby „ako jeden z kľúčových faktorov pri určovaní, či Európska únia dokáže zvýšiť svoju konkurencieschopnosť v globalizovanom svete“. Podľa nášho názoru je na základe predchádzajúcich definícii možné kvalitu výučby spájať so spokojnosťou zainteresovaných s výučbou.

Inštitúcia, poskytujúca vzdelanie, v našom prípade Katedra inžinierskej pedagogiky na Technickej univerzite v Košiciach je pracoviskom, ktoré sa rôznymi spôsobmi

nepretržite snaží o analýzu svojej činnosti. Podľa nás je i tento príspevok jedným z dôkazov, že jej záleží na plnom rešpektovaní subjektov, ktorých sa ňou organizované vzdelávanie bezprostredne týka. Najčastejším spôsobom, ktorým sa o analýzu svojej činnosti katedra snaží, je pravidelné vyhodnocovanie anonymných spätných väzieb na konci výučby resp. kurzu.

Pri podrobnejšej analýze výsledkov sme zistili, že absolventi kurzu vysokoškolskej pedagogiky sú nie len spokojní s jeho organizáciou, obsahovým zameraním, či prístupom lektorov/vyučujúcich, ale uvedomujú si aj jeho opodstatnenie a význam pre učiteľskú profesiu. Ich odpovede môžeme považovať za dôkaz, ktorý hovorí o potrebe prípravy na učiteľskú profesiu nie len pre učiteľov materských, základných či stredných škôl ale aj škôl vysokých.

Záver

Základom efektívnosti kurzu pripravujúceho učiteľov vyučujúcich na univerzitách je podľa nás jeho realizácia na základe zásad konštruktivistického prístupu, založenom na schopnosti sebareflexie jeho frekventantov. Význam reflexie (zamýšľania sa nad dianím), ktorá umožňuje účastníkom kurzu definovať a pochopiť vyučovací proces je zdôrazňovaný aj britskými (Masson, 2008), či českými odborníkmi (Havel, 2005).

Rozhodne odporúčame všetkým vysokým školám, trvať na nevyhnutnosti absolvovania takéhoto kurzu pre všetkých univerzitných vyučujúcich. To, že o efektívnosti ktorejkoľvek časti prípravy učiteľov nie je možné hovoriť „izolovane“ zdôrazňuje I. Pavlov (2013, s.269): *„Ani kvalitná pregraduálna príprava nedokáže vybaviť budúcich učiteľov potrebnými profesijnými kompetenciami. Túto úlohu plnia nielen indukčné systémy podpory (adaptačné vzdelávania), ale najmä celoživotný profesijný rozvoj“*.

Použitá literatura

ČERNOTOVÁ, M. a kol. *Cviční učitelia*. Prešov: FHPV PU, 2010. 112 s. ISBN 978-80-555-0154-3.

HAVEL, J. *Spolupráce kooperujícího učitele se studentem učitelství v procesu utváření jeho profesionálních kompetencií*. s. 10-108. In JANÍK, T., HAVEL, J. (2005). Pedagogické praxe a profesní rozvoj studentů. Zborník z medzinár. prac. seminára v Brne. Brno: Paido. 240 s. ISBN 80-210-3884-5. [online]. Dostupné na: [cit.19.3.2015] <http://www.ped.uni.cz/wedure-search/publikace/jh05.pdf>.

MARGOLIS, D. (2009). *Don Kirkpatrick: The father of the four levels*. p. 24-27. [online]. Dostupné na: [cit.9.10.2014] <http://www.nxtbook.com/nxtbooks/mediatec/clo1109/index.php?startid= 20#/26>.

MASSON, A., ed. (2008). *The hybrid learning model – a framework for teaching and learning practice*. p. 12-17. [online]. Dostupné na: [cit.10.9.2014] <http://www.online-journal.org/i-jet/article/view/516/498>.

PAULOVÁ, I. (2009). *Prístupy k manažérstvu kvality vo vzdelávacích organizáciách/školách*. Bratislava: M-PC. 75 s. [online] Dostupné na: [cit.23.3.2015]<http://www.mpc-edu.sk/library/files/paulova_pristupy_k_manazerstvu_kvality.pdf>.

PAVLOV, I. Profesijné štandardy majú zelenú... *Pedagogické rozhľady*, roč. 18, č. 4, 2009. s. 20-21.

PAVLOV, I. *O profesijnom zákone slovenských učiteľov*. In Cviční učitelia. Prešov FHPV PU v Prešove. 2010, s. 82-88. ISBN 978-80-115-0154-3.

PAVLOV, I. (2013). *Profesijný rozvoj učiteľov na Slovensku 10 rokov „po" Miléniu*. In Učiteľské noviny, 12/2013, roč. LX, s. 4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2010. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

SKALKOVÁ, J. *Společenskovědní poznání v sítích inženýrského vzdělávaní*. Brno: Paido, 2009, 85 s. ISBN 978-80-7315-173-7.

ŠŤÁVA, J. *Intervence do procesu rozvíjení pedagogických dovedností studentů učitelství 2. stupně ZŠ a učitelství pro SŠ v průběhu jejich praxe na fakultní škole*. In JANÍK, T., HAVEL, J.: Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Brno: PdF MU, 2005, s. 11-15. ISBN 80-210-3884-5.

TUREK, I. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition. 1.vyd, 2009, 231 s. ISBN 978-80-8078-243-6.

ZEĽOVÁ, A. *Osobnostné predpoklady v učiteľskom povolaní*. In: Aktuálne otázky pedagogiky. UK v Bratislave, 2010, s. 129-141. ISBN 978-80-223-3121-0.

Vztahová vazba ve vztahu k profesním zájmům a pracovní spokojenosti u pracovníků v oblasti informačních technologií

Pavla Buráňová [14], Lucia Kvasková[15], Ivana Poledňová[16]

Abstrakt: Cílem této práce bylo prozkoumat, jak se vztahová vazba k rodičům u pracovníků z oblasti informačních technologií vztahuje ku kongruenci mezi jejich pracovním typem a typem jejich pracovního prostředí a také jak souvisí s jejich pracovní spokojeností. Výzkumu se zúčastnilo celkem 187 respondentů, z toho 165 mužů a 22 žen ve věku od 20 do 39 let. Sledované konstrukty byly měřeny pomocí zkrácené verze Hollandovy metody zjišťující profesní zaměření osobnosti, standardizovaného dotazníku citové vazby k rodičům a nově vytvořeného nástroje k měření pracovní spokojenosti. Výsledky analýz prokázaly vyšší míru pracovní spokojenosti u jedinců s jistou citovou vazbou oproti jedincům s nevyhraněnou citovou vazbou. Dále byl prokázán signifikantní vliv jistoty citové vazby na kongruenci mezi pracovním typem jedince jeho pracovním prostředím. Výsledky byly dále diskutovány.

Klíčová slova: pracovní spokojenost, citová vazba, Hollandova teorie, pracovní typ, pracovní prostředí

Attachment style, occupational interests and work satisfaction in IT workers

Abstract: The aim of this study was to investigate the IT workers‘ parental attachment style in relation with the congruence between their interest type and their working environment as well as in relation with their work satisfaction. 187 respondents participated in this research,
165 men and 22 women, age range between the 20 and 39 years. Observed constructs were measured using a shortened version of Holland's RIASEC marker scale, a standardized questionnaire of parent attachment, and a newly developed tool measuring work satisfaction. Results showed a higher level of work satisfaction at workers with secure attachment compared to workers with ambivalent attachment. Also, a significant influence of secure attachment on congruence between working type of individual and his working environment have been found. Results of the analyses further discussed.

Key words: work satisfaction, attachment style, Holland’s theory, interest type, working environment

[14] Bc. Pavla Buráňová, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie, Joštova 10, 60200 Brno, e-mail: 405578@mail.muni.cz
[15] Mgr. Lucia Kvasková, Mendelova univerzita, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 61300 Brno, e-mail: lucia.kvitkovicova@mendelu.cz
[16] PhDr. Ivana Poledňová, CSc., Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie, Joštova 10, 60200 Brno, e-mail: 1162@mail.muni.cz

Úvod

Profesní spokojenost je v životě člověka důležitá z nejednoho důvodu. V průběhu života člověk stráví nemalý čas právě ve výkonu své profese. Jeho spokojenost zde poté ovlivňuje nejen přímo výsledky a chování v zaměstnání (Westman, Etzion, 2001; Vronský, 2012), ale má nezanedbatelný dopad i na mimopracovní prostředí a celkovou životní spokojenost (Taris, Feij, 2001).

Volba vyhovující profese ale není jednoduchým úkolem. Každý člověk je jedinečný a má předpoklady pro jinou pracovní pozici. Proto je důležité tyto předpoklady odhalit a využít při profesním rozhodování (Mezera, 2005). Existuje mnoho způsobů, kterými se tyto předpoklady zkoumají. Jednu z nejznámějších koncepcí profesních zájmů vytvořil J. L. Holland, který upozornil na důležitost kongruence mezi profesními zájmy a zvoleným pracovním prostředím. Navazující výzkumy v této oblasti skutečně prokázaly, že soulad mezi pracovním typem a pracovním prostředím přispívá k pracovní spokojenosti (např. Tsabari, Tziner, Meir, 2005).

Kritici této teorie jí však vytýkají absenci zkoumání příčin vývinu jedinců do různých pracovních osobnostních typů (Hlaďo, 2012). V tomto duchu se studie zaměřila na to, jak může člověku napomáhat k dosáhnutí kongruence mezi profesním zájmem a pracovním prostředím jeho vztahová vazba. Podle různých výzkumů se právě vztahová vazba vztahuje k procesu kariérního rozhodování (např. Vignoli, 2009) a také k pracovní spokojenosti (např. Summer, Knight, 2001).

Studie se zaměřila na pracovníky z oblasti informačních technologií (dále už jen IT), protože se v posledních letech jedná o jedny z nejžádanějších a nejobsazovanějších pozic (Diedericks, Rothmann, 2013).

1. Kongruence mezi profesními zájmy a pracovním prostředím ve vztahu ke vztahové vazbě a pracovní spokojenosti

Hollandova (1968) teorie je založena na párování osobnostních typů s modely prostředí, přičemž hlavní myšlenkou je, že lidé si vybírají své (pracovní) prostředí tak, aby v něm mohli realizovat své zájmy, uplatňovat své schopnosti a aby bylo ve shodě s jejich hodnotami a postoji.

Podle Hollanda je každý jedinec odlišný, a díky tomu i jinak splňuje požadavky různých profesí. V této souvislosti navrhl Holland model, nazývaný RIASEC, na základě kterého dělí lidi do šesti skupin osobnostních typů označených písmeny R jako realistický typ (realistic), I jako investigativní typ (investigative), A jako umělecký typ (artistic), S jako sociální typ (social), E jako podnikavý typ (enterprising) a C jako konvenční typ (conventional). Stejně rozlišuje i mezi šesti R, I, A, S, E a C skupinami pracovního prostředí. Jednotlivé osobnostní typy a typy pracovního prostředí Holland umístil do hexagonálního modelu (Obrázek 1), který znázorňuje jejich vzájemné vztahy. Vzdálenost typů v hexagonu naznačuje jejich vzájemnou podobnost, čili například umělecký typ bude mít více společného se sociálním, ale bude téměř opakem konvenčního typu (Holland, Rayman, 2013). Člověk nebo povolání však nemusí patřit výhradně do jednoho z typů, ty se většinou určují kombinací více škál, přičemž dvě až tři převažují.

Výzkumy ukázaly, že mezi pracovníky z oblasti informačních technologií jsou zastoupeny zejména investigativní, konvenční a realistické typy (Capretze, Varona, Raza, 2015; Karimi, Baraani-Dastjerdi, Ghasem-Aghaee, Wagner, 2016), a že stejné jsou v těchto profesích i typy pracovních prostředí (O*NET, 2016).

Lidé spadající do *realistického typu* jsou většinou praktičtí a technicky schopní (Holland, 1959). Jedinci patřící do skupiny *investigativního typu* vynikají v kritickém a analytickém myšlení (Holland, 1959). V investigativním prostředí, nazvaném také jako vědecké či intelektuální, je práce spojena převážně se samostatným řešením problémů pomocí abstraktního myšlení (Mezera, 2005). Do skupiny *konvenčního typu* spadají jedinci preferující práci řídící se dle jasných pravidel, zodpovědní a pečliví. V konvenčním – nazývaném také konformním profesním prostředím – je důraz kladen na detaily, systematickou (organizovanou) práci a přesnost (Mezera, 2005).

Jak vyplývá z popisu daných osobnostních typů a typů pracovních prostředí, nárokům každé pracovní činnosti vyhovuje určitý osobnostní typ a naopak, každému osobnostnímu typu odpovídá pracovní prostředí, které vyhovuje jeho zájmům a schopnostem. Holland (1997) svou teorii postavil na principu kongruence, který předpokládá soulad mezi profilem osobnosti a podmínkami prostředí. Kongruence tedy znamená, že profesní volba je ve shodě s osobností člověka. Jako taková pak predikuje spokojenost a výkonnost v zaměstnání (Mezera, 2008), posiluje profesní stabilitu a úspěch.

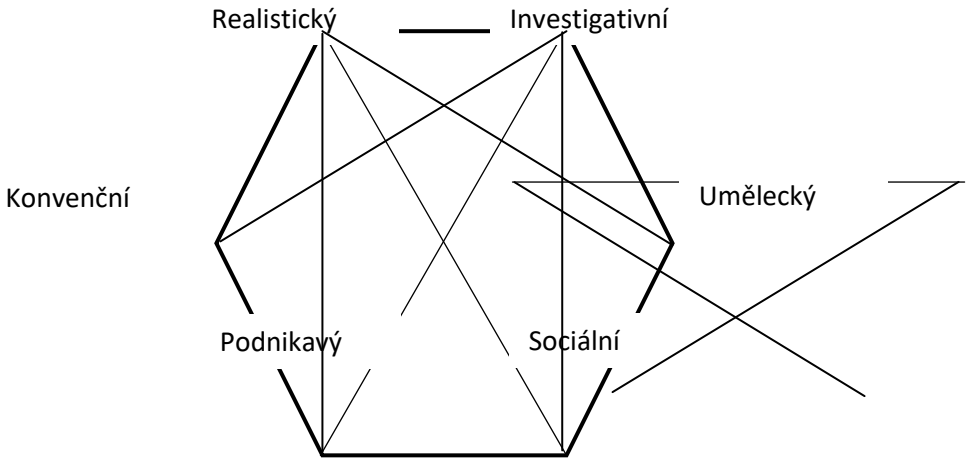
O pracovní spokojenosti je přitom dokázáno, že má vliv jak na správné fungování podniku – ovlivňuje totiž množství absencí pracovníka a jejich loajalitu vůči společnosti – tak na životní spokojenost pracovníků (Judge et al., 2001). Mnohé zahraniční výzkumy potvrdily, že kongruence mezi zájmy jedince a jeho pracovním prostředím je důležitým prediktorem pracovní spokojenosti (např. Tsabari, Tziner, Meir, 2005) a to konkrétně u pracovníků v oblasti IT (např. Rottinghaus, Hees, Conrath, 2009).

Otázkou však zůstává, jaké vlivy působí na člověka a vedou ho k uskutečnění kongruentní profesní volby? Jednou z nejzkoumanějších a nejdůležitějších oblastí, které proces kariérního rozhodování ovlivňují, je vztahová oblast.

Teoretický rámec pro studium rodičovského vlivu na kariérní rozhodování poskytuje teorie vztahové vazby**.** Ve stručnosti lze sumarizovat tuto velmi komplexní teorii tak, že interakce s ranými vztahovými osobami, které jsou dostupné a podporující v těžkých časech, vede k formaci bezpečné vztahové vazby (Lečbych, Pospíšilíková, 2012). Tyto osoby zároveň dítěti poskytují bezpečnou základnu (*secure base*), díky níž se nebojí objevovat okolní svět (Bowlby, 1998). Raná citová vazba tak v jisté míře ovlivňuje chování a prožívání jedince v jeho následném životě, a to i profesním. Někteří výzkumníci v této souvislosti navrhli, že vztahová vazba může facilitovat proces kariérního rozhodování. Výzkumy totiž ukázaly, že bezpečná vztahová vazba přispívá k větší ochotě prozkoumávat jednotlivé aspekty procesu kariérního vývinu a experimentovat v nich (Blustein, Walbridge, Friedlander, Palladino, 1991; Blustein, Prezioso, Schultheiss, 1995). Studenti s bezpečnou citovou vazbou například projevovali výrazně větší zájem o výběr a poznávání různých profesí než studenti s vazbou nejistou či odmítavou (Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, de Fillipis, Garcia, 2005). V jiném výzkumu Vignoliová (2009) ukázala, že jedinci s bezpečným typem vztahové vazby prokazují při rozhodování se o zaměstnání větší aktivitu i jistotu a zároveň mají ohledně své volby méně pochybností.

Bezpečná vztahová vazba jedince se promítá také do jeho pracovní spokojenosti (Krausz et al., 2001; Summer, Knight, 2001).

Obrázek 1. Hollandův hexagonální model



Zdroj: Mezera (2015)

2. Cíle

Na základě teoretických předpokladů a výsledků empirických studií lze předpokládat, že vztahová vazba může mít vliv i na kongruenci mezi osobnostním typem jedince a jeho pracovním prostředím. Takový vztah však ještě výzkumně ověřován nebyl. V našem výzkumném šetření jsme si stanovily následující hypotézy:

H1: Jedinci s jistou citovou vazbou budou disponovat kongruentní volbou pracovního prostředí ve větší míře než jedinci s nejistou citovou vazbou.

H2: Jedinci s jistou citovou vazbou budou ve svém povolání spokojenější než jedinci s nejistou citovou vazbou.

3. Metodologie

K měření zájmů metodou RIASEC byl použit překlad jeho zkrácené verze – Interest Profiler Set B (Armstrong, Allison, Rounds, 2008). Tento nástroj byl publikovaný za účelem zkrácení a odstranění problémů s copyrightem původních verzí Hollandova dotazníku. Přeložení metody bylo ověřeno dvěma zpětnými překlady nezávislými jedinci. Pro ověření překladu byla před samotným výzkumným šetřením provedena krátká pilotáž. Dotazník má celkem 48 položek, co obnáší 8 položek pro každou z Hollandových kategorií (realistický, investigativní, umělecký, sociální, podnikavý, konvenční). Respondenti byli vyzváni, aby na škále 1 – 5 zaznačili míru, do jaké by se rádi či neradi věnovali popsané činnosti. Zároveň bylo zdůrazněno, že nehraje roli, jak dobře by byla tato činnost provedená, ale kolik potěšení by jim přinesla. Odpovědi byly hodnoceny na pětibodové Likertově škále, přičemž hodnota 1 značila „velmi nerad/a“ a hodnota 5 „velmi rád/a“.

U každého typu mohl tedy jedinec dosáhnout minimálně 8 a maximálně 40 bodů. Při vyhodnocování byly u jedince vždy brány v potaz 3 nejvíce zastoupené skupiny zájmů.

Výsledky jednotlivců byly poté zkoumány ve dvou fázích. Zaprvé ve vztahu k nejvíce zastoupené trojici typů pocházející z dat tohoto výzkumu, které byly následně považovány za ideální pro pracovníky na daných pozicích. Zadruhé ve vztahu ke třem typům, které byly vybrány v diskuzi o žádoucích a potřebných vlastnostech a dovednostech pracovníků v odvětví IT se čtyřmi jedinci vedoucí týmy v IT oblasti (hlavní programátor, vedoucí IT podpory, tester, vedoucí vývojářského týmu). Z diskuze vyplynula pro pracovníky IT kombinace investigativního, konvenčního a realistického typu (ICR). Nakonec byla posuzována shoda typu každého jednotlivce s prvním a následně druhým ideálním typem.

Shoda byla vyjádřena pomocí rozřazení respondentů do čtyř skupin: neshoduje se ani v jednom typu, shoduje se v jednom typu, shoduje se ve dvou typech, shoduje se ve všech typech (viz Tabulka 3). Hodnoty reliability pro jednotlivé subškály mají hodnotu od 0,80 po 0,90 a jsou srovnatelné s hodnotami, které škály vykázaly v anglickém jazyce.

K měření pracovní spokojenosti byl vytvořen dotazník, který vycházel z několika teoretických konceptů (např. Alegre, Mas-Machuca, Berbegal-Mirabent, 2016) snažících se zachytit různé aspekty pracovní spokojenosti. Dotazník tak pojal 5 dimenzí: obsah a charakter práce, vztahy a komunikace na pracovišti, možnosti rozvoje, hmotná odměna, pracovní prostředí (viz Tabulka 1). Respondenti byli u všech 14 položek vyzváni k zaznačení míry souhlasu na pětibodové Likertově škále, kde hodnota 1 odpovídala výroku „zcela souhlasím“ a hodnota 5 výroku „zcela nesouhlasím“. Na základě výsledků faktorové analýzy jsme se rozhodly pro jednodimenzionální řešení. Skóre celkové pracovní spokojenosti tak vzniklo sečtením jednotlivých dimenzí. Cronbachovo α tak činí 0,9 (M = 56,3; SD =9,41).

Tabulka 1. Rozřazení položek k jednotlivým faktorům pracovní spokojenosti

Obsah a charakter práce	**Vztahy a komunikace na pracovišti**	**Možnosti rozvoje**
1. Moje práce mě naplňuje	2. S chováním svých kolegů jsem spokojen	3. Svou práci považuji za perspektivní
4. (*) Postrádám v zaměstnání vyšší míru samostatnosti	5. Pracovní úkoly mi jsou zadávány srozumitelně	9. V rámci své pozice se učím novým věcem
7. S rozmanitostí náplně práce jsem spokojen	8. Můj nadřízený se zajímá o mé nápady	
10. Cítím jistotu pracovního místa	12. Vztahy v pracovním kolektivu považuji za dobré	
13. Moje schopnosti jsou na aktuální pozici využity	14. Myslím si, že je můj nadřízený spravedlivý	
Hmotná odměna	**Pracovní prostředí**	
11. Své platové ohodnocení vnímám jako spravedlivé	6. Se svým pracovním prostředím jsem spokojen	

Pozn.: Položka označená (*) je rekódovaná

K měření citové vazby k rodičům byl použit Dotazník citové vazby k rodičům a vrstevníkům (IPPA – Inventory of Parent and Peer Attachment, Armsden, Greenberg, 1987), který obsahuje 3 dimenze – důvěra, komunikace a odcizení. V českém prostředí byl již tento dotazník v upravené 25-ti položkové verzi použit Širůčkem a Lacinovou ve studii ELSPAC (cit. dle Dočekalová, 2011). Odpovědi respondentů byly hodnoceny na pětibodové Likertově škále, kde hodnota 1 odpovídala položce „vždy / téměř vždy“, hodnota 2 „často“, hodnota 3 „někdy“, hodnota 4 „zřídka“ a hodnota 5 položce „nikdy / téměř nikdy“. U každé z dimenzí byly hodnoty pomocí rozdělení na třetiny rozřazeny do tří skupin: vysoké, střední, nízké. Následně pak byli respondenti na základě instrukcí Armsdena a Greenberga (1987) rozřazeni do tří skupin: jedinci s vysokou jistotou citové vazby, s nízkou jistotou citové vazby a nekategorizovaní. Skupina s vysokou jistotou citové vazby obsahovala respondenty, jejichž odpovědi dosahovaly v dimenzích důvěry a komunikace vysokých a středních hodnot, a zároveň byly v dimenzi odcizení na střední nebo nízké úrovni. Do skupiny s nízkou jistotou citové vazby byli zařazeni respondenti vykazující v dimenzích důvěry a komunikace nízké hodnoty a současně v dimenzi odcizení úroveň střední nebo vysokou. Dále sem byli zařazeni jedinci, jejichž hodnoty v dimenzi důvěry byly nízké a v dimenzi komunikace střední (nebo naopak) za podmínky, že byly současně jejich hodnoty v dimenzi odcizení vysoké. Zbylí respondenti byli zařazeni do skupiny nekategorizovaných. Do této skupiny byli, po vzoru zmiňované studie, zařazeni i jedinci disponující středními hodnotami v dimenzi důvěry a zároveň v dimenzi odcizení, z důvodu vysoké důležitosti důvěry u posuzování citové vazby. Hodnoty reliability pro jednotlivé dimenze mají hodnotu od 0,73 po 0,84.

Respondenti byli osloveni prostřednictvím rozesílání elektronického dotazníku známým osobám s prosbou o další šíření mezi pracovníky IT a skrz inzerci ve skupinách na sociální síti Facebook. V úvodní části dotazníku byl uveden cíl práce, předpokládané časové rozpětí vyplňování (to bylo ověřeno během pilotáže) a informace, že je dotazník určen pouze pro pracovníky z oblasti informačních technologií. Následně byly v samostatných oddílech předloženy jednotlivé metody zjišťující: pracovní spokojenost, styl vztahové vazby a zájmy. Poslední část obsahovala deskriptivní údaje a poděkování. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné a zcela anonymní.

Celkem se sběru dat zúčastnilo 198 respondentů. Po vyloučení respondentů s nekompletními odpověďmi, s neodpovídajícím pracovním zařazením a těmi, kteří u všech položek dotazníku zaznačili stejnou hodnotou, činil konečný vzorek 187 respondentů. Z toho 165 (88 %) mužů a 22 (12 %) žen ve věku od 20 do 39 let (M = 26,7; SD = 3,3). Z hlediska délky působení na aktuální pozici bylo nejčastěji zastoupeno rozmezí 1 – 3 let (43 %), následně 0 – 1 let (34 %), nejméně 3 a více let (23 %). Shodu mezi pozicí a vystudovaným oborem uvedlo 69 % respondentů, částečnou shodu 22 % a neshodu 9 %. Z konkrétních pozic byli nejvíce zastoupeni developeři (27 %), programátoři (25 %), administrátoři a správci sítí (10 %), softwaroví inženýři (6 %), pracovníci IT podpory (6 %) a testeři (4 %). Zbytek rozpětí byl vyplněn pozicemi s malým počtem pracovníků.

4. Výsledky

Před samotnou analýzou dat pro ověření hypotéz zde budou uvedeny deskriptivní statistiky proměnných. Tabulka 2 znázorňuje rozložení dosažených hodnot jedinců u jednotlivých osobnostních typů dle Hollandova modelu RIASEC. Je zjevné, že mezi tři nejvíce zastoupené typy patří realistický (M = 22,53; SD = 6,54), investigativní (M = 21,35; SD = 7,68) a umělecký (M = 21,82; SD = 7,99). Z těchto tří typů byl i vytvořen první ideální model (RIA). Míra kongruence mezi pracovním typem jedince a prostředím je rozdělena do tří skupin. Čísla jednotlivých skupin (0, 1, 2, 3) jsou zároveň i vyjádřením počtu písmen, kterými se jedincův pracovní typ shoduje s typem ideálním. Rozložení této proměnné je znázorněno v tabulce 3.

Při zkoumání výsledků jistoty citové vazby spadalo 80,7 % jedinců do skupiny s vysokou jistotou citové vazby, 17,6 % do nekategorizované skupiny a pouhých 1,6 % do skupiny s nízkou jistotou citové vazby. Proto došlo během analýzy ke spojení skupin s nízkou citovou vazbou a nekategorizované na základě předpokladu, že tito jedinci budou mít nižší citovou vazbu než jedinci ze skupiny první. Ve výsledku vznikly skupiny dvě: jistá citová vazba a nevyhraněná.

Tabulka 2. Deskriptivní statistiky jednotlivých dotazníků

RIASEC					
	N	M	SD	Min	Max
Realistický typ	187	22,53	6,54	8	39
Investigativní typ	187	21,35	7,68	8	40
Umělecký typ	187	21,82	7,99	8	40
Sociální typ	187	18,45	7,01	8	38
Podnikavý typ	187	17,50	6,16	8	37
Konvenční typ	187	19,21	7,96	8	40
Citová vazba k rodičům					
Dimenze důvěra		38,01	5,50	17	45
Dimenze komunikace		23,20	5,28	9	35
Dimenze odcizení		21,29	5,28	9	35
Pracovní spokojenost					
		56,3	9,41		

Tabulka 3. Rozložení míry kongruence pracovního typu při porovnání s ideálními typy RIA a ICR

		0	1	2	3
RIA	N	8	55	100	24
	Rel. Četnost	4,3	29,4	53,5	12,8
ICR	N	7	79	85	16
	Rel. Četnost	3,7	42,2	45,5	8,6

Vztah mezi typem citové vazby a RIASEC typem

Vztah typu citové vazby a kongruence mezi pracovním typem jedince a pracovním prostředím, ve kterém se nachází, byl testován pomocí testu nezávislosti – chí kvadrátem. Testování bylo rozděleno na dva odlišné případy. První případ byl porovnáván s průměrnou hodnotou – RIA. Mezi výběry s jistou a nevyhraněnou vazbou nebyly v analýze nalezeny signifikantní rozdíly ($\chi 2$ = 5,61; p = 0,13). Následně byla pro ověření provedena regresní analýza. Pomocí tohoto jednosměrného modelu byla nalezena malá, ale signifikantní provázanost mezi citovou vazbou a kongruencí pracovního typu s pracovním prostředím. Z výsledků vyplynulo, že u jedince s nevyhraněnou citovou vazbou je oproti jedinci s jistou citovou vazbou 7-krát vyšší pravděpodobnost, že se bude nacházet ve skupině, která se neshoduje v žádném z pracovních typů s ideálním typem (B = 1,946; p = 0,038). Při porovnávání ostatních skupin byly rozdíly nesignifikantní (B = 0,442; p = 0,533 a B = 0,496; p = 0,458). Ve druhém případě byla kongruence porovnávána s ideálním typem ICR. Pomocí chí kvadrátu byly mezi skupinami prokázány signifikantní rozdíly ($\chi 2$ = 9,91; p = 0,02). Velikost korelace byla ale nízká (r = 0,21).

Vztah mezi typem citové vazby a pracovní spokojeností

Hypotéza týkající se vztahu mezi typem citové vazby a pracovní spokojeností byla ověřována pomocí nezávislého t-testu. Jedním z jeho předpokladů je normalita rozložení dat a homoscedascita dat. Na základě Levenova testu byla zamítnuta nulová hypotéza o shodě rozptylů na 5%ní hladině významnosti (p > 0,05). Výsledky t-testu (t = 3,120; p < 0,05) byly signifikantní a podpořily hypotézu o rozdílné hladině pracovní spokojenosti u jedinců s jistou a nevyhraněnou citovou vazbou. Pomocí Cohenova d a effect size byla zjišťována velikost efektu rozdílu mezi výběry. Cohenovo d (0,91) ukázalo velmi silný efekt. Taktéž effect size (r = 0,42) vykázalo střední až vysokou velikost účinku.

5. Diskuze

Cílem výzkumu bylo prozkoumat souvislosti mezi typem citové vazby, pracovní spokojeností a kongruencí pracovního typu s typem pracovního prostředí u jedinců pracujících v oblasti informačních technologií. Výsledky naší studie ukázaly, že jedinci, kteří disponují jistou citovou vazbou s větší pravděpodobností dosáhnou kongruence mezi

svým profesním zájmem a typem zvoleného profesního prostředí. Tento výsledek podporuje závěry předešlých studií, které prokázaly facilitující vliv bezpečné vztahové vazby na proces kariérního rozhodování. Zmiňované výsledky tedy odpovídají obecné Bowlbyho teorii, podle které jedinci s jistou citovou vazbou pociťují bezpečnou základnu ze strany rodičů a díky tomu se ani později v životě nebojí sebevědomě zkoumat nové možnosti (Bowlby, 1998). Naše studie dospěla také k závěru, že lidi s jistou citovou vazbou jsou ve své práci výrazně spokojenější než jedinci s nevyhraněnou citovou vazbou. Tyto výsledky korespondují se studiemi Sumer a Knighta (2001), kteří zkoumali rozdíly v pracovní i životní spokojenosti u jedinců s odlišnými typy citové vazby i se studií Krausze et al. (2001), kde byl nalezen vztah typu citové vazby softwarových pracovníků vůči celkové pracovní spokojenosti.

Nicméně, průměrný věk participantů studie odpovídal vývojovému období vynořující se dospělosti a mladé dospělosti. Podle teorie hierarchie citové vazby se v těchto vývojových obdobích stává primární attachmentovou figurou romantický partner. Některé studie přitom upozornily na to, že ve vynořující se dospělosti hraje v procesu kariérního rozhodování se významnější rolu romantický partner než rodiče (Kvitkovičová, Umemura, Macek, 2017). Zdá se tedy, že by v tomto věku bylo namístě zkoumat kongruenci mezi pracovním typem a typem zvoleného pracovního prostředí jako i stupeň pracovní spokojenosti v práci právě v souvislosti ke vztahové vazbě k romantickému partnerovi. Důležitým omezením studie, které je potřeba zmínit, je nevyrovnanost velikosti skupin. Tento nepoměr se vyskytl u pohlaví respondentů. Z celkového vzorku bylo 165 mužů (88 %) a pouze 22 žen (12 %). Důvodem je obecná převaha mužských pracovníků v oblasti informačních technologií. Další vysoká nevyrovnanost se vyskytla u typů citové vazby. Některé předešlé studie již poukázaly na to, že vztahová vazba může působit na proces kariérního rozhodování se u mužů a žen odlišným způsobem.

Omezením je i diverzita vzorku v oblasti aktuálních pracovních pozic. Ačkoli tyto pozice patří pod stejnou oblast a byly diskutovány se čtyřmi odborníky, mohou vyžadovat jiné vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Proto nemusela být vhodná aplikovaná volba posuzování pracovních typů jedinců s průměrným pracovním prostředím (RIA). Navíc zde existuje riziko, že stejná pozice vykonávaná v jiné společnosti může mít naprosto odlišný popis pracovních činností.

Závěr

Tato empirická studie se zabývala zkoumáním toho, jak se vztahová vazba k rodičům u pracovníků z oblasti informačních technologií vztahuje ku kongruenci mezi jejich pracovním typem a typem jejich pracovního prostředí a také jak souvisí s jejich pracovní spokojeností. Ukázalo se, že je celková pracovní spokojenost silně ovlivněna typem vztahové vazby, a to konkrétně tak, že bezpečná vztahová vazba úzce souvisí s vyšším stupněm pracovní spokojenosti. Z výsledku také vyplynulo, že jistá citová vazba napomáhá kongruenci mezi profesními zájmy a zvolenou profesí. Celkově tak studie vyzdvihuje vliv rodinných vztahů na proces kariérního rozhodování se. Protože je styl vztahové vazby k rodičům úzce spjatý se stylem vztahových vazeb k jiným attachmentovým osobám (například kamarádi, romantičtí partneři), výsledky této studie upozorňují na problematiku relačních faktorů v kariérním vývinu – a to i v období rané dospělosti. Tyto informace

mohou tedy být užitečné zvláště pro odborníky zabývající se profesním poradenstvím, kteří by v průběhu sezení s klientem měli nastolit také téma týkající se blízkých osob.

Literatura

ALEGRE, I., MAS-MACHUCA, M. a J. BERBEGAL-MIRABENT. Antecedents of employee job satisfaction: Do they matter? *Journal of Business Research,* 2016, roč. 69, č. 4, s. 1390-1395.

ARMSDEN, G. C. a M. T. GREENBERG. The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence,* 1987, roč. 16, č. 5, s. 427-454.

ARMSTRONG, P. A., ALLISON, W. a J. ROUNDS. Development and initial validation of brief public domain RIASEC marker scales. *Journal of Vocational Behavior*, 2008, roč. 73, č. 2, s. 287–299.

BOWLBY, J. *Attachment and loss*. London: Pimlico, 1983, 503 s. ISBN 0712666214.

BLUSTEIN, D. L., PREZIOSO, M. S., a D. P. SCHULTHEISS. Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist, 1995,* roč. 23, č. 3, s. 416-432.

BLUSTEIN, D. L., WALBRIDGE, M. M., FRIEDLANDER, M. L., a D. E. PALLADINO. Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology,* 1991, roč. 38, č. 1, s. 39-50.

CAPRETZ, L. F., VARONA, D. a A. RAZA. Influence of personality types in software tasks choices. *Computers in Human Behavior,* 2015, roč. 52, č. 1, s. 373-378.

DIEDERICKS, E. a S. ROTHMANN. Flourishing of Information Technology Professionals: The Role of Work Engagement and Job Satisfaction. *Journal of Psychology in Africa,* 2013, roč. 23, č. 2, s. 225-234.

DOČEKALOVÁ, S. *Vztah mezi prosociálním chováním a citovou vazbou k rodičům*. Brno, 2011. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Martin Vaculík.

HLAĎO, P. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2012, 131 s. ISBN 978-807-3021-641.

HOLLAND, J. L. A theory of vocational choices. *Journal of Counseling Psychology,* 1959, roč. 6, č. 1, s. 35-45.

HOLLAND, J. L. Explorations of a theory of vocational choice. VI. A longitudinal study using a samp.e of typical college students. *The Journal Of Applied Psychology*, 1968, roč. 52, č. 1, s. 1-37.

HOLLAND, J. L. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. 3. vyd. Odessa: Psychological Assessment Resources, 1997, 303 s. ISBN 978-0911907278.

HOLLAND, J. L., a J. R. RAYMAN. The Self-Directed Search. In Walsh, W. B. a S. H. OSIPOW. *Advances in Vocational Psychology*: Volume 1: the Assessment of interests. Vyd. 1. New Jersey: Routledge, 2013, s. 55-82. ISBN 0-89859-755-2.

KARIMI, Z., BARAANI-DASTJERDI, A., GHASEM-AGHAEE, N. a S. WAGNER, S. Links between the personalities, styles and performance in computer programming. *The Journal of Systems and Software,* 2016, roč. 111, č. 1, s. 228-241.

KRAUSZ, M., BIZMAN, A. a D. BRASLAVSKY. Effects of attachment style on preferences for and satisfaction with different employment contracts: An exploratory study. *Journal of Business and Psychology,* 2001, roč. 16, č. 2, s. 299-316.

LEČBYCH, M., a K. POSPÍŠILÍKOVÁ. Česká verze škály Experiences in Close Relationships (ECR): Pilotní studie posouzení vztahové vazby v dospělosti. *E-psychologie*, 2012, roč. 6, č. 3, s. 1-11.

MEZERA, A. *Hollandova teorie profesního vývoje* [online]. Praha, 2015, 11. 6. 2017 [cit. 2013-6-11]. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj6lfmFxvTUAhUDVhQKHZ7-DSMQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fvzdelavani.unas.cz%2FHolland_typology.doc&usg=AFQjCNHT9ngU-mLQKY_mSiofuzyfPnnrZg

MEZERA, A. Pro jaké povolání se hodím? Jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a snad i budoucí povolání. Brno: Computer Press, s. 304. ISBN 9788025123959.

O*NET Online [online]. 11.6. 2017 [cit. 2017-6-11]. Dostupné z: https://www.onetonline.org.

ROTTINGHAUS, P. J. HEES, Ch. K. a J. A. CONRATH. Enhancing job satisfaction perspectives: combining Holland themes and basic interests. *Journal of Vocational Behavior,* 2009, roč. 75, č. 2, s. 139–151.

SUMER, H. C., a P. A. KNIGHT. How do people with different attachment styles balance work and family? A personality perspective on work–family linkage. *Journal of Applied Psychology,* 2009, roč. *86, č.* 4, s. 653-663.

TARIS, R. a J. FEIJ. Longitudinal examination of the relationship between supplies-values fit and work outcomes. *Applied Psychology,* 2001, roč. 50, č. 1, s. 52-80.

TSABARI, O., TZINER, A. a E. I. MEIR. Updated meta-analysis on the relationship between congruence and satisfaction. *Journal of Career Assessment,* 2005, roč. 13, č. 1, s. 216-232.

VIGNOLI, E. Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior,* 2009, roč. 75, č. 1, s. 91–99.

VIGNOLI, E., CROITY-BELZ, S., CHAPELAND, V., de FILLIPIS, A. a M. GARCIA. Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior,* 2005, roč. 67, č. 2, s. 153-168.

WESTMAN, M. a D. Etzion, D. The impact of vacation and job stress on burnout and absenteeism. *Psychology & Health,* 2001, roč. 16, č. 5, s. 595-606.

What kind of ethics should be taught? Three aspects of ethics education

Jan Hábl[17]

Abstrakt: Cílem tohoto příspěvku je nastínit vzájemnou propojenost individuální, sociální a meta-etické roviny etiky a souvislost této propojenosti s etickou výchovou. Nebudou zde pojednávány různé etické teorie jako například deontologická etika, pragmatická etika, etika ctnosti apod., nebudou ani vykládány metodologické přístupy, jako jsou deskriptivní etika, normativní, aplikovaná atd. Půjde tu o tři základní dimenze nebo rozměry, které obsahuje každá etika, resp. se s nimi nějak vypořádává. Argumentace vychází z předpokladu, že lidství se uskutečňuje na všech třech zmíněných rovinách, přičemž pointou argumentu je, že má-li být etická výchova funkční, musí kultivovat lidství v celé své morální komplexnosti, to znamená, že musí kultivovat jak individuální, tak sociální, tak i meta-etickou dimenzi etiky.

Klíčová slova: etika, etická výchova, meta-etika, sociální etika, individuální etika.

Abstract: The goal of this paper is to show the mutual inter-connectedness of the individual, social and meta-ethical dimension of ethics, and to show how the inter-connectedness relates to the ethics education. The paper is not going to deal with particular moral theories such as deonotlogy, pragmatics, ethics of virtue etc., neither is it going to deal with methodological approaches like descriptive, normative, or applied ethics. Three basic dimensions of ethics will be dealt with. The argument is based on an assumption that humanity is realized on all the three dimensions, and that every moral or ethics education must cultivate humanity in all the three aspects - if it is to be effective.

Key words: ethics, ethics education, meta-ethics, social ethics, individual ethics.

Introduction

The question I raise in the title of this paper needs a certain clarification. I am not going to deal with various theories such as deontological ethics, pragmatic ethics, the ethics of virtue, or the like, nor will I explain individual methodological approaches like descriptive, normative, or applied ethics. This chapter is about the three basic levels or dimensions contained in every kind of ethics, or with which they all somehow deal. They are the individual, social, and meta-ethical aspects (cf. Anzenbacher, 1994).

I present these three aspects together, because current ethico-educational discourse tends to emphasize only one of them, as suggested by the frequency of the use of the term *pro-sociality* in current literature.[18] In light of the "state of morals" and "ill health of

[17] Doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Rokitanského 62, Hradec králové, 500 03, (Česká republika), jan.habl@uhk.cz.

[18] I will discuss this interesting neologism later. Occasionally *pro-social and ethical* terms are used as if they have equivalent meanings. See, e.g., Podolská (2008). For the concept of *pro-sociality* see also the official

individualism" it is necessary to first cultivate the kind of behavior that "would benefit another or a group of others" (Podolská, 2008, p. 2). Likewise, the individual themes which form the curriculum of various approaches to ethical education are determined for their pro-social emphases, for example a positive evaluation of others, empathy, appropriate assertiveness, communication, solidarity and the like. Pro-sociality also stipulates the methodological principles of educational style, where trust plays the key role between teacher and student, unconditional acceptance, positive reinforcement, and so on (cf. Roche-Olivar, 1992). All of these pro-social efforts are undoubtedly good, needed, even necessary, especially in the context of the dramatic decline of the aforementioned social capital, when people stopped believing other people.[19]

However, it is necessary to state that the individual and meta-ethical dimensions of ethics are just as important as the social ones. The problem will be best explained by an illustration.[20] Let us imagine humanity as a naval fleet which is setting sail on a mission. If the ships are to accomplish their task they must fulfill three basic conditions. First, each individual ship must be seaworthy. Second, every ship must sail without crossing any other ship's path, they must not bump into each other or shoot a gun or torpedo at another of them. And third, the entire fleet must know where and why they are sailing. The point is obvious. If there are constant clashes between the ships they will never reach their goal. But it is also true that if the rudders don't work properly they won't be able to avoid a crash. Likewise, they must help each other to accomplish their mission. Nevertheless, even if the fleet were able to sail relatively free from conflict (which is nearly impossible in real life), it would fail in its mission if the fleet did not know the goal of its enterprise. In short—ethics deals with all three of the areas mentioned. We could call the first the internal health of the individual, or functional conscience, or individual ethics. The second area deals with relationships, harmony and coexistence among individuals, or social ethics. The third concerns the meaning of behavior as a whole, the goal towards which the entire fleet is directed, or meta-ethics.[21]

1. Triune approach in ethics

The aim of this chapter is to present the following argument—all three of these aspects of ethics are mutually inseparable. Part of the argument is the assumption that a person is not only "homo prosocialis," but that humanity comes to fruition on all three of these levels. The point of applying the argument to education is that if ethics is to be functional, it must cultivate humanity in all of its moral complexity, that is, it must be cultivated as

pages of the Ethical Forum of the Czech Republic at http://www.etickeforumcr.cz, or Švarcová (2010); Collected authors (2004), Vacek (2008).

[19] This issue has been addressed from various points of view by several authors. See, for example, Bauman (2004), Lipovetsky (1999), Fuchs (2003); Kreeft (1990, 2013).

[20] The following illustration and its application for the individual part of ethics is paraphrased from Lewis (1981).

[21] The term "meta-ethics" is used here in its traditional sense. The reader should be warned however, that relatively recent this term has begun to be used in another sense. Under the influence of some of Witgenstein's works a new trend has emerged in ethical thinking: it examines the language we use to make ethical statements and tries to determine their meaningfulness. Because it is a certain (linguistic) meta-discourse, it too is being called meta-ethics, which could be confusing to the lay reader (cf. Kolář, Svoboda, 1997; MacIntyre, 2004).

much in the individual and meta-ethical dimensions as in the social (cf. Lorenzová, 2016, p. 101-113).

The current emphasis on the social dimension of ethics is, to a large extent, understandable. On the one hand the consequences of bad social morality are the most visible, and on the other hand they put the greatest burden on us (society). Every instance of corruption, public lying, fraudulent work, stolen billions or war unleashed are chiefly social problems requiring urgent resolution. It is therefore no wonder that the individual morality of each of us is overshadowed or allocated to purely private spheres (cf. Hunter, 2000; Lipovetsky, 1999). In private everyone is allowed to do what they want, especially if they are decent, respectable, hard-working citizens. An example of such thinking could be the case of a politician or other socially well-known person who does something unethical in their personal life (for example, a famous politician is caught in adultery). If the prevailing ethical tendency of society is an emphasis on individual morality or categorical accountability to meta-ethical authority, then such behavior would be socially unacceptable. Because, however, the tendency to not solve the great meta-questions predominates and in the name of "tolerance" no one infringes on anyone's privacy, the politician remains in his or her position, unthreatened. Then this becomes seen as normal and harmless behavior, and gradually is transformed into the moral standard and pattern.

A similar logic can be seen in statements of the type "as long as it doesn't hurt anyone, it's okay," where the determining criteria for whether the behavior is good or bad is again a social one. Going back to our illustration, then, the one who thinks this way would say that it doesn't matter what happens inside the ship, as long as it doesn't hurt anyone.

But it would be a mistake, and a crucial one, to implement this thinking into ethical education because it would fundamentally reduce, if not completely destroy, its effectiveness. What would be the good of explaining how to steer a ship so as to avoid a crash if the ship itself is such a wretched, leaky wreck that it can't be steered at all? What is the purpose of contriving or instilling social rules of behavior and coexistence, if we know that our cowardice, greed, envy, indifference, or conceit will prevent us from following them? Of course, this doesn't mean that we shouldn't think about improving and developing our social system. We must think hard, clarify laws, make regulations, amend the rules. But all these efforts would be futile if we overlooked the fact that not even the best law or system will function properly without (in this case morally) functioning individuals. For example, it is relatively easy to set up a system of conditions to eliminate corruption, license and other social discord—every time an instance of it appears we deal with it legislatively, we forbid it. But as long as there are still devious shysters (immoral individuals), they will always find a way to play the same old game in every new systam.[22] In other words, "you cannot make men good by law, and without good men you cannot have a good society" (Lewis, 1981, p. 43). Therefore the pedagogical cultivation of ethics is necessary, not only (pro)socially, but also individually.[23]

[22] For example, we can legislatively control the amount of emissions a vehicle can send into the air, but an ethically uncultivated individual or group of individuals will think up a way to circumvent that law; for specific examples see articles in any news periodical, such as <http://www.reflex.cz/clanek/zpravy/66536/strucne-a-jednoduse-jak-a-proc-volkswagen-podvadel-s-emisemi.html> Available online (29.07.2017).

[23] The discussion on concrete ways of shaping individual character goes beyond the scope of this work, but it is clear that it isn't merely some kind of "painless" practice of certain patterns of behavior or social competence. The building of individual virtue is a relatively demanding, complex and long-term affair

As has been mentioned, in addition to the social and individual levels there is also the level of meta-ethics. The meta-ethical questions are not so much specific questions about what is good in this or that case, but rather fundamental questions of the type: What is good? What does it mean to live a good life? (Cf. Plato, 2005 or Aristotle's *Nicomachean Ethics*)

Even though the questions are difficult we cannot ignore them, because meta-ethical pre-understanding necessarily precedes ethical practice. Everyone has some kind of pre-understanding, whether it is reflected or not, of good quality or poor quality, consistent or contradictory, or even whether it is faulty.[24] Different meta-ethical starting points, of course, result in different—often radically different—ethical behaviors. Consider the difference between two systems of thought when one presumes absolute autonomy of the individual, while the other does not. Or let us return once more to our naval illustration. Those individuals whose morality is determined only by their relationships to others know that they should not damage the other ships in the fleet, however they are also unwaveringly convinced that it is no one's business what they do in or with their own ship. But isn't the crucial difference that of whether the person is the owner of the ship or just the captain who is responsible to the real owner? In plain words, isn't it crucial what a person thinks or who they believe regarding the true meaning of their life—to whom they ultimately have to answer? There is a difference if a person is answerable only to himself versus to an outside authority—therefore I believe that it is not possible to neglect or ignore the meta-ethical level. On the contrary, it is necessary to ponder it, rectify it, refine it, and at the same time examine its integrity in relation to specific ethical behavior.

2. Educational application

The negative consequences of neglecting the meta-ethical dimension are especially evident in education. No matter how didactically sophisticated we appear, if we never talk about an meta-ethical basis for our actions then sooner or later we are perceived as merely moralizing. The demand "be good, son" can be raised in various pedagogical ways—authoritarian or nonviolently, amusingly, painlessly. In any case the child in time will grow up and want to know *why*. Why is this or that good or evil? Why are they laying moral expectations on me? (cf. Lorenzová, 2012)

The problem for teachers of ethics is that our current (apparently still postmodern) culture does not go in for the great "why" questions. In this respect postmodernity is really an extension of modernity, which said goodby to metaphysics from the time of Rousseau, Kant and Durkheim. However, without a meta-authority the educator has nothing with which to legitimize a specific ethical imperative. If children or students ask why they should be good, they get only non-meta-ethical responses which are hardly satisfactory. For example, a psychologizing answer would offer something like—because good behavior

requiring considerable effort of the part of educator and student. Consider, for example, what it takes and how long it takes for a natural tendency towards selfishness and laziness to turn into a tendency towards self-sacrifice and hard work (cf. Lickona, 1992) .

[24] The attribute "wrong" sounds like pure blasphemy to the confirmed ethical relativist. Nevertheless, I use it because I am convinced that not all factors of good ethics are relative. To the question "What is good?" it is possible to find the true answer, but it's also possible to be wrong. If it were not so any discussion about ethics would be pointless.

is our natural psychological need and brings us satisfaction. The student's response to that is—if you only knew what would bring me satisfaction … I have no reason to act according to your idea of what is good. Or a utilitarian answer to the question of why a student should be good might be—because it's useful, or expedient. And the student's comeback—expedient for you maybe, but not for me.[25] A supporter of the social contract theory would say—because the majority of us have agreed on it. The individualist student who wants to sail his own ship autonomously rejects that answer with a response like—so let's make a different agreement. In other words, neither psychological, pragmatic, social, nor any other reasons have the meta-ethical potential to justify morality as such. The answers are similar to those in the children's story *Why is the Ocean Salty?* It's salty because it's salty. Why should I be good? Because it's good to do that. If a teacher is unable to give better—non-tautological—answers, ethical education can't function. However playful, entertaining, non-directive or user-friendly they may be, the absence of a meta-ethical anchor leaves the ethical imperatives in the philosophical air. And children are usually very perceptive philosophers.

The restrictions on metaphysics and meta-ethics are understandable from the historical and philosophical points of view. "Why" questions have always been notoriously contentious. Which meta-instance is the "right one"? Who says what is good and what is bad? Zeus? Vishnu? The Lord? Allah? Or maybe Jehova? It might not be so hard to distinguish, but we fear ideologizing, radicalizing and sectarianism, especially in schools. Therefore, we give over or assign the meta questions to the ideological-private sphere—sail your own boat, believe what you want, just don't hurt me. And above all—don't ask where we're going. This has been working for a long time. But we're beginning to realize that the fleet is unsustainable. Civilization is morally drowning.

"The twenty-first century will either be ethical, or it won't be at all," warned Lipovetsky (1999, p. 11), as I mentioned in the Introduction. Several paragraphs will be devoted to his contribution to the discussion, because it is an excellent example of ethics without meta-ethics. The quotation is from his book *The Twilight of Duty*, with the subtitle *The painless ethics of the new Democratic times* [Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques]. The sociologizing style here exemplifies the postmoralist attitude of the present, which doesn't hold to the great "imperatives or transcendental moral brakes" that there used to be in the past when duty was sacred, or rationally categorical. "Let's not deceive ourselves," urged Lipovetsky, "whatever commotion there currently is around ethics, the dynamics of rejection and euphemization of duty continues on its way […]. What kind of attention is given to moral instructions in a society which is obsessed with youth and health? […] Happiness or nothing." And elsewhere he adds, "The ambition of the moralistic age was to discipline desire, we stimulate it; the moralist era encouraged adherence to certain obligations to ourselves and others, we worship comfort. Temptation has replaced obligation, prosperity has become our god and advertising is his

[25] The shift in ethical trends can easily be seen in the everyday reality of our current world. For example, in the IKEA restaurants a customer can read the following on the wall: "Why it is good to clean up your own dishes. Leaving a clean table at IKEA is one of the reasons you pay less! When you put your own tray and dishes in the container we can keep our prices lower. Our employees will have more time to prepare and serve food." It is worth noting how the argument is constructed—it doesn't appeal to any meta-authority, it doesn't assume any categorical imperative of the type "cleaning up after yourself is decent," it doesn't invoke the good that is somehow within each of us. It tries to convince the customer that it is advantageous. Utilitarianism in practice.

prophet" (ibid., p. 61-62). Lipovetsky furnishes such ethics with the appropriate attribute *painless* and explains that it doesn't demand renunciation, self-denial, sacrifice or disciplining of individual desires. He calls this kind of ethics "minimal" or "the third type." He claims that it does not rule out one's right to individual self-realization, happiness, comfort or personal freedom (ibid., p. 59).

The preliminary question then, is whether such an ethics offers any kind of potential to resolve the ethical problems of our time. Or to put it another way, whether such an "ethics" is ethical. Lipovetsky believes it is. He admits that although it isn't very "noble," nevertheless it is apparently "better adapted to a technical, democratic society," and as such is certainly "more suited to coping with the great risks of the future" (ibid., p. 237). Where is its potential? Lipovetsky thinks it's in "the effort to reconcile values and interests, to merge the rights of the individual with the restrictions imposed by society, economics and science, [...] [the effort] to balance the expansion of individualistic logic with the legitimization of new collective obligations; it is in a fair compromise between today and tomorrow, prosperity and preservation of the environment, scientific advancement and humanism" (ibid., p. 232). In other words—the pragmatic necessity for survival will teach us to play ethically. "Therefore, let's not call for ethical heroism," concludes Lipovetsky, "but [call for] social development of *intelligent ethics* [...] which seeks to find the just center or equitable peace with regard to the historical, technical and social circumstances" (ibid., p. 238). The attribute "intelligent" is elsewhere rounded out with further terms such as "responsible," "reasonable," "dialogical," and "humanistic" (ibid., p. 231).

Lipovetsky is an excellent observer, his description of the context of current postmoralistic ethics is first-rate, his identification of such an ethics as painless and without obligation is accurate. Lipovetsky is also aware of the need to find a compromising solution between the rights and requirements of the individual on the one hand, and collective commitments on the other—his proposal therefore expects some form of individual and social ethics. But where is the meta-ethical dimension? The author makes no mention of it at all, he only states that all the transcendental "brakes" used in the past to, in some way, both diminish immorality and encourage moral heroism, are now passé. Nevertheless, he hopes to "negotiate" such an ethics which—despite being painless and without obligation—will have qualities and attributes such as "responsible, reasonable, intelligent, dialogical, and humanistic." The fundamental question must be asked—how are these qualities to be achieved without the renunciation, self-denial, sacrifice, and restraining of individual tendencies? The author does not respond. "Balance, equitable peace, a sense of responsibility" and so on must be sought, but it must not require any effort or pain. We need ethics, but don't ask me for an ethical exertion. We need a considerate society, but don't make me deny myself.

The problem with Lipovetsky's ethics can be seen even more clearly in a pedagogical application. Is it possible to educate someone towards responsibility or justice without self-denial or self-discipline? Ethical behavior as a rule requires effort. Responsibility and justice, for which Lipovetsky calls, tends to be difficult. To copy your homework is easier than doing it yourself. Resisting the temptation of a bribe is hard. If a student, official or politician has to be educated to be responsible—whether individually or socially—it will never happen without effort or pain. And if a person has to undergo some form of self-denial, that person must have a good, that is, meta-ethical, reason. In short, without meta-ethics, there is no ethics.

The cost we pay for the loss of meta-ethics is high not only from the philosophical point of view, but also from a purely pragmatic or practical stance. When we don't have anything on which to base a definition of good and evil, we must scrape together a consensual "package" of moral values which—in order to be universally acceptable—must be compromising, truncated, neutral, nor can it irritate or offend anyone. It has to be politically correct. Only in this way can the neutralizations be sanctioned by any formal institution—in our part of the world that would be the one in Brussels, or at least by the Ministry of Education. Once that happens the prefabricated system of values is ready. It is safe, universal, copyable, teachable. It can be added to the school curriculum. But it has a hook. The implementation of "generic" values produces "generic" people. Let us consider a concrete educational problem. We would like the children to acquire, as much as possible from the earliest age, empathy, since it is an important personal prerequisite for every moral action. But if empathy is cut off from a meta-ethical framework, it is defined according to the individual or social preferences of this or that culture. For example, if a child's prevailing culture is materialistic or hedonistic it can happen that empathy is nothing more than commiseration with other children who didn't get everything they wanted for Christmas. Or sympathy for the child whose parents made her go to music school, while "I didn't have to." Generic empathy will also have a problem distinguishing where to invest emotionally—to whom should we show our solidarity with and offer our strength and resources? War refugees, victims of domestic violence, an endangered species of snails, or owners of weapons whose rights have been violated? Empathy defined on its own, i.e., unjustified by a meaning or purpose that transcends it, only with difficulty becomes a permanent and stable feature of a morally competent character. It can even become the exact opposite, as Bernard Williams noted: "If it is a mark of man to have a conceptualized and fully conscious awareness of himself as one among others, aware that others have feelings like himself, this is a precondition not only of benevolence but (as Nietzche pointed out) of cruelty as well" (1972, p. 64). If I know, because of empathy, how much it hurts you, I can really enjoy your pain.

The same applies to every ethical value and principle. If they are deprived of the meta-ethical anchor that would guarantee them an objective moral substance, they become subjective sentiments, moral judgments are no more than an expression of individual preferences and moral behavior is defined by individual choice. An individual without meta-ethics is of course capable of certain moral promises, but those promises must always be voluntary and painless. The individual can engage morally, but always reserves the right to disengage at any time.

3. Conclusion

In conclusion I submit that ethics is (specifically) three-dimensional, and therefore also that ethical education must develop the virtues of all three dimensions. An ethical education, or a competent individual, is one who has 1) a good reason to behave well, 2) behaves well towards others, 3) behaves well alone (even when no one is looking). If any of these dimensions was neglected in the process of ethics education, the training would be neither effective nor adequate. And one more note in conclusion. I have devoted considerable attention to meta-ethics in my argument. The reason is obvious, but I repeat it again—without good meta-ethics there are no good ethics. Neither social, nor individual.

Bibliography

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. [The introduction to ethics]. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.

ARISTOTLE. *Nicomachean Ethics*. Translated by W. D. Ross. Available online at http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.2.ii.html.

BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost* [The individualized society]. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1195-X.

Collected authors. *Na cestě s etickou výchovou* [On the way with ethical education]. Kroměříž: Luxpress, 2004.

FUCHS, E. *Co dělá naše jednání dobrým?* [What makes our actions good?]. Jihlava: Mlýn, 2003. ISBN 80-86498-03-4.

HUNTER, J. D. *Death of Character. Moral Education in an Age Without Good and Evil*. New York: Basic Books, 2000. ISBN 978-0465031771.

KOLÁŘ, Petr a V.SVOBODA. *Logika a etika. Úvod do meta-etiky* [Logic and ethics. Introduction to meta-ethics]. Praha: Filosofia, 1997. ISBN 80-7007-100-1.

KREEFT, P. *Making Choices. Practical Wisdom for Everyday Moral Decisions*. Ann Arbor, Michigan: Servant Books, 1990. ISBN 978-0892836383.

LENCZ, L. a O. KRÍŽOVÁ. *Etická výchova—metodický material* [Ethical education – Methodical material] *1, 2, 3*. Praha: Luxpress, 2000.

LEWIS, C. S. *Mere Christianity*, New York: Macmillan Publ., 1981, česky: *K jádru křesťanství*, Praha: Návrat domů, 1993.

LICKONA, T. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York (USA): Bantam, 1992. ISBN 978-0553370522.

LIPOVETSKY, G. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů* [The twilight of duty. Safe ethics of the new democratic times]. Praha: Prostor, 1999. ISBN 80-7260-008-7.

LORENZOVÁ, J. *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci* [Contexts of education in postmodern situation]. Praha: Humanitas, 2016. ISBN 978-80-7308-650-3.

LORENZOVÁ, J. "O smyslu profesní etiky učitelství" [On the meaning of professional ethics in teaching]. In *Smysl, cíl a účel ve výchově, umění a sportu (Filosofická reflexe lidského jednání),* ed. by Naděžda Pelcová et al. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012.

MACINTYRE, A. *Ztráta ctnosti* [After Virtue]. Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-082-3.

PLATO. *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón*. Praha: Oikoymenh, 2005. ISBN 80-7298-140-4.

PODOLSKÁ, B. "Prosociální výchova." In *Učitelské noviny* 18 (2008), accessed online (1. 10. 2015), http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1091

ROCHE-OLIVAR, R. *Etická výchova* [Ethical Education]. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

ŠVARCOVÁ, E. "Možnosti etické výchovy ovlivnit vztahy ve skupině" [The possibilities of ethics to influence relationships within a group]. In *Humanizace ve výchově a vzdělávání. Východiska, možnost a meze*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 142-146.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat* [Developing the moral consciousness of pupils. A methodological proposal for the implementation of cut-through themes]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

WILLIAMS, B. *Morality: An Introduction to Ethics*. New York (USA): Harper and Row, 1972. ISBN 978-1107604766.

Vzdelávanie budúcich učiteľov prírodovedných predmetov v oblasti školského manažmentu

Zuzana Haláková[26], Soňa Nagyová[27], Tibor Nagy[28]

Abstrakt: V príspevku sa venujeme oblasti prípravy budúcich učiteľov prírodovedných předmetov v rámci školského manažmentu. Prezentujeme 6-ročné kontinuálne skúsenosti od určenia obsahovej náplne, jej nadväznosti na potreby praxe, cez spôsoby jej sprístupnenia študentom až po overovanie zvládnutia jednotlivých častí rôznou formou a stupňom náročnosti. Za uvedené obdobie si školský manažment zapísalo 362 študentov učiteľských kombinácií na Prírodovedeckej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Opisujeme a stručne analyzujeme produkty ich semestrálneho úsilia niektoré riešené skupinovou prácou, iné individuálne. V niektorých prípadoch bola možná elementárna analýza dát, hodnotili sme študentské produkty a využili sme metódu pozorovania pri samostatnej a skupinovej práci respondentov. V rámci získania spätnej väzby hodnotili adepti význam skladby predmetu pozitívne, niektorí prispeli názormi na obohatenie náplne, prípadne rozšírenia v rámci triedneho manažmentu. Tieto postoje môžu by cenným východiskom pre ďalšie prepracovanie obsahu predmetu, ktorý v zmysle novej akreditácie má byť posilnený.

Klíčová slova: budúci učitelia prírodovedných predmetov, pedagogická dokumentácia, školský manažment

Education of expectant science teachers in school management

Abstract: In the contribution we are focused on preparation of expectant science teachers in school management. Six years experiences are presented from content, its connection with practice, through the ways and methods how to make it acceptable for students to verification of encompassment of some parts in different form and level. Through this time school management was accessible for 362 students of teachers´ programs at Faculty of Natural Sciences Comenius University in Bratislava. The students´ products of one term are described and concisely analysed. Several of them were done in groups others were solved individually. In some cases the basic analysis was possible, we evaluated students´ products and we used observatory method during individual or group respondents´ work. To get feedback, students express their attitudes and opinions for enhancement of content in the way of classroom management. It could be a good starting point for content revision of lessons, which should be time-supported in next accreditation.

[26] Doc. RNDr. Zuzana Haláková, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Katedra didaktiky, Mlynská dolina, Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava, Slovenská republika, e-mail: halakova@fns.uniba.sk

[27] RNDr. Soňa Nagyová, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Katedra didaktiky, Mlynská dolina, Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava, Slovenská republika, e-mail: nagyova@fns.uniba.sk

[28] PaedDr. Tibor Nagy, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Katedra didaktiky, Mlynská dolina, Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava, Slovenská republika, e-mail: tnagy@fns.uniba.sk

Key words: educational documents, expectant science teachers, school management

Úvod

Súčasná príprava budúcich učiteľov na podmienky praxe prebieha v zabehnutých intenciách jednotlivých pedagogických, prírodovedeckých, filozofických či umeleckých fakúlt univerzít a vysokých škôl po celom svete. Zväčša je tvorená dvoma zložkami: odbornou prípravou v rámci aprobačného/aprobačných predmetu/predmetov a pedagogicko-psychologickou prípravou v rámci predmetov pedagogicko-psychologického spoločného základu.

Vzdelávanie budúcich učiteľov je v centre pozornosti širšej didaktickej verejnosti mnoho rokov. V oblasti odbornej prípravy musí budúci učiteľ vedieť nielen to, čo sa aktuálne vyučuje na základných a stredných školách, ale mal by disponovať aj širšou nadstavbou, chápať širšie súvislosti a mať poznatky prehĺbené v rôznych smeroch svojho zamerania. V oblasti pedagogicko-psychologickej nesmie tiež zaostávať, pretože by si neporadil s adekvátnym sprístupnením učiva žiakom rôzneho veku a rôznych individuálnych schopností. V súbore tejto skupiny predmetov je zaradený aj školský manažment, ktorý ako povinný predmet absolvujú všetci adepti učiteľského štúdia. Venujeme sa tejto oblasti na Prírodovedeckej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave už šiesty rok od vstupu do platnosti v zmysle schválenej akreditácie študijných programov a informačných listov vyučovacích predmetov.

1. Ciele

Vzhľadom na prvotné ucelené obdobie fungovania prípravy budúcich učiteľov prírodovedných predmetov v oblasti školského manažmentu sa snažíme zosumarizovať a zanalyzovať šesťročné poznatky a skúsenosti, na ktoré by malo nadväzovať ďalšie obdobie rozšírenia výučby, zužitkovania skúseností a etablovania poznatkov na podmienky praxe.

2. Teoretický rámec

Súčasťou prípravy budúcich učiteľov prírodovedných predmetov je súbor predmetov tzv. spoločného pedagogicko-psychologického základu. Medzi nimi sa vyníma predmet školský manažment, ktorý akosi nezapadá medzi prírodovedné predmety. Bolo a stále je otázkou, aký obsah by pre prírodovedne zmýšľajúceho mladého človeka bol z danej oblasti príťažlivý, čo ponúknuť študentom prírodovedných predmetov zo školského manažmentu a akým spôsobom im sprístupniť témy tejto oblasti, aby neboli pre nich nudné, nezáživné, ale aby boli pre ich ďalší profesijný život prospešné a užitočné.

Na Slovensku sa uvedenou problematikou dlhé roky zaoberajú prof. Obdržálek (napr. 1994, 1999, 2002, 2004, 2011), doc. Pisoňová et al. (2011, 2014, 2017), Ing. Konečná Veverková (2016), Doc. Horváthová, Dr. Manniová (2008), v Čechách Dr. Trojan (2012a, b), Dr. Trojanová (2014).

Štruktúra informácií je v mnohých literárnych zdrojoch viac-menej podobná. Odrazový mostík tvoria charakteristiky školy a školského systému (napr. Obdržálek 1994, 2002), nasledujú funkcie školy (napr. Vališová et al., 2011, Obdržálek 1994, 2002),

charakteristika školských sústav vo vybraných krajinách (napr. Obdržálek 1994, 2002). Základná terminológia (*manažment*, *školský manažment, organizácia, organizačná štruktúra*) je uvedená napr. v Pisoňová et al. (2014), Horváthová et al. (2008). Nasledujú *teórie manažmentu a ich historický vývoj, modely riadenia škôl, modely organizačnej štruktúry školy, osobnosť manažéra* (napr. Horváthová et al. 2008). Problematika triedneho manažmentu, pedagogickej dokumentácie, inšpekčnej činnosti, selfmanažmentu a timemanažmentu nie je ešte rozpracovaná na takej úrovni ako uvedené témy, skôr vychádza z empírie, vlastného pedagogického pôsobenia autorov, či priamo učiteľov z praxe. Paradoxne v oblasti vysokého manažmentu podnikov a firiem táto oblasť až takou neznámou nie je.

3. Metodológia

Podľa akreditácie z roku 2008 (ktorá vstúpila do platnosti od akademického roku 2009/2010 postupne od prvého ročníka bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia) si novovzniknutý povinný predmet pre učiteľov prírodovedných predmetov na Prírodovedeckej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave zapísalo v šiestich po sebe prebiehajúcich akademických rokoch 2011/12–2016/17 spolu 362 študentov s časovou dotáciou 2 hodiny týždenne počas letného semestra v treťom ročníku. Následne študenti absolvovali prvú dvojtýždňovú pedagogickú hospitačnú prax (týždeň z každého aprobačného predmetu, kde mohli získané poznatky reálne preveriť v praxi). Motivovali sme ich k vyjadreniu záujmu, zvedavosti, ako učiteľ v konkrétnej triede zvláda triedny manažment, ako v praxi funguje manažment školy. Príprava na prvú reálnu pedagogickú prax z možností, ktoré ponúkal tento vyučovací předmět, bola zameraná na štyri kľúčové oblasti. Vstupnou kapitolou boli vybrané časti komparatívnej pedagogiky prioritne sústredené na osvojenie si medzinárodných štandardov klasifikácie stupňov vzdelávania (ISCED). V rámci vytvárania teoretického zázemia sme nevynechali prezentáciu vybraných teórií manažmentu a spôsobov riadenia školy. Postupne sme sa prepracovali k funkciám, ktoré plnia inšpektor, vedenie školy, až k triednemu manažmentu, konkrétnym ukážkam vypĺňania triednej dokumentácie a manažmentu vlastnej pracovnej či voľnočasovej činnosti budúceho učiteľa (timemanažment).

V nadväznosti na každú tému študenti spracovávávali vybranú časť obsahu rôznym spôsobom. Z pohľadu vyučovacích metód sme tiež pristúpili k rozmanitosti ich využitia, od samostatnej práce priamo na vyučovaní, cez samostatné domáce zadania s presným termínom a spôsobom odovzdania produktu, cez prácu vo dvojiciach či trojiciach počas vyučovania, ale aj v rámci domácej prípravy. Využívali sme metódy analýzy študentských produktov, pozorovanie, ak zadanie riešili počas seminárov, popisné charakteristiky (početnosť vybraných tém, či oblastí spracovania). V prípade skupinových prác sme získali za 6 rokov výučby školského manažmentu približne 120 produktov za jednu skupinovú aktivitu (ročne v priemere 20), v prípade samostatných individuálnych aktivít to za celé obdobie predstavovalo 362 hodnotených výstupov na jednu samostantú aktivitu (tých bolo celkovo počas semestra 5). Výhodou bolo, že študenti dostávali spätnú väzbu ohľadom svojho hodnotenia najneskôr do najbližšieho stretnutia (tj. maximálne s týždňovým posunom) aj so zdôvodnením (častokrát prostredníctvom mailovej komunikácie alebo osobne cez náhľad do hodnoteného produktu).

Za spestrenie hodín sme považovali pátraciu činnosť respondentov, v rámci ktorej mali v Bratislave vypátrať sídla niektorých inštitúcií súvisiacich s činnosťou školského manažmentu (napr. ŠŠI) a zdokumentovať, že to miesto reálne navštívili.

Študenti zažili, čo znamená byť hodnotený v rámci skupinovej práce, naučili sa rozdeliť si zadanie a prácu na ňom, keď sú časovo obmedzení na vykonanie skupinovej úlohy, keď sa majú stretnúť a pracovať ako tím mimo vyučovacieho času či dňa, naučili sa prispôsobiť možnostiam a okolnostiam druhých, zorganizovať si čas.

Tabuľka 1. Prehľad o počte študentov a ich hodnotení v rámci predmetu Školský manažmentu na PriF UK v Bratislave

akademický rok	počet	A	B	C	D	E	neukončení	chlapci	dievčatá
2011/12	53	33	10	8	0	0	2	18	35
2012/13	53	31	13	5	1	1	2	10	43
2013/14	56	35	13	5	0	1	2	12	44
2014/15	64	42	11	6	0	0	5	12	52
2015/16	72	33	19	15	4	0	1	16	56
2016/17	64	23	31	8	1	0	1	10	54
Σ	362	197	97	47	6	2	13	78	284

V súlade s platnou akreditáciou malo predmet zapísaných 362 študentov, z toho bolo 21,55 % chlapcov, 78,45 % dievčat. Úspešne ho absolvovalo 96,41 % (tabuľka 1).

4. Výsledky

Počas jedného semestra každý respondent vypracovával buď samostatne alebo v malej skupine celkovo osem produktov a podrobil sa záverečnému testu. V tejto časti prezentujeme stručný popis študentských produktov, ktoré primerane rešpektujúc možnosť dotvorenia si komplexného obrazu o priebehu činnosti opisujeme a v niektorých prípadoch stručne analyzujeme.

Z komparatívnej pedagogiky sme sa venovali vzdelávacím systémom v rôznych krajinách sveta. Kým modelovo sme podrobne sprístupnili vzdelávací systém na Slovensku, v rámci trojčlenných skupín študenti naštudovali a spracovali vzdelávacie systémy v týchto krajinách[*29]: Nemecko (11), Česká republika (9), Fínsko (9), Veľká Británia (7), Španielsko (7), Rakúsko (7), Austrália (6), Francúzsko (6), Poľsko (5), USA (4), Japonsko (4), Maďarsko (4), Rusko (4), Nórsko (3), Srbsko (3), Švajčiarsko (3), Švédsko (3), Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska (3), Holandsko (2), Kanada (2), Taliansko (2), Čína (1), Arménsko (1), Belgicko (1), India (1), Island (1), Izrael (1), Írsko (1), Kuba (1), Luxembursko (1), Mexiko (1), Peru (1), Singapur (1), Sýria (1). Celkovo sme dostali 117 produktov, pričom niektoré boli spracované veľmi tvorivo, nekonvenčne, dokonca cez autentické rozhovory so študentmi študujúcimi vo vybranej krajine, príp. prezentáciou vzdelávacieho systému v národnom kroji vybranej krajiny.

[*] V zátvorke je uvádzaný počet skupín, ktoré spracovali vzdelávací systém vo vybranej krajine.

V rámci ďalšej aktivity bolo potrebné vychádzajúc z informácií, ktoré odzneli na prednáškach spracovať vybranú teóriu manažmentu na podmienky modelovej (fiktívnej) školy. Pri skupinovej práci študentov bolo odovzdaných 119 produktov (tabuľka 2).

Tabuľka 2. Prehľad o počte skupín študentov pracujúcich na aplikácii vybranej teórie manažmnetu v praxi

Teória manažmentu	počet produktov
Teória hierarchie potrieb (A. Maslow)	16
Vedecké riadenie (F. W. Taylor)	16
Teória administratívneho riadenia (H. Fayol)	15
Byrokratický prístup k manažmentu (M. Webber)	14
Matematický prístup k manažmentu	12
Dvojfaktorová teória motivácie (F. Herzberg)	11
Teória medziľudských vzťahov (E. Mayo)	10
Empirický (pragmatický) prístup k manažmentu	9
Systémový prístup k manažmentu	8
Rozhodovací prístup k manažmentu	7
Moderná teória manažmentu (sumár troch)	1
Σ	119

Študentov sme uviedli aj do problematiky fungovania štátnej školskej inšpekcie a činnosti inšpektorov v rámci školských inšpekčných centier. Na túto oblasť nadväzovala aktivita kontroly rozmanitých oblastí v bežnom chode školy, v rámci vyučovacieho procesu, správnosti evidencie dokumentácie i mimovyučovacej činnosti.

Pri téme riaditeľ školy si študenti v rámci sebareflexie zaspomínali na riaditeľov svojich základných a stredných škôl a subjektívne i retrospektívne hodnotili ich činnosť, ako aj jej dopad na ich žiacke pôsobenie na škole a v súlade s novými poznatkami ohľadom funkcií a právomocí riaditeľa školy sa snažili s odstupom času zaujať stanovisko k ich činnosti aj z pohľadu nestranných/nezaujatých pozorovateľov. Na manažéra školy sa v súčasnosti kladú vysoké nároky, prihliada sa na to, či si zakladá na budovaní svojich profesionálnych kompetencií a raste v povolaní, alebo je „len“ súčasťou personálu školy (Gallie et al 1997).

Ďalšia časť bola věnovaná aktuálnej pedagogickej dokumentácii, pričom postupne bolo potrebné jednotlivé dokumenty v súlade s postupným prechodom škôl od printovej formy k elektronickej predstaviť aj budúcim učiteľom prírodovedných predmetov. Kým v prvých rčníkoch bolo postačujúce vychádzať z predpísaných a schválených tlačív napr. triednej knihy, triedneho výkazu, klasifikačního záznamu, katalogového listu žiaka, neskôr sa už žiadalo ukázať, čo dokáže elektronická žiacka knižka, aká je komunikácia s rodičmi. Nesporne zaujímavou témou bolo aj finančné hodnotenie súčasných učiteľov, aké dokumenty sa viažu na nástup, priebeh či ukončenie zamestnania, ako čítať výplatnú pásku, v ktorej platovej triede sa ocitnú po ukončení magisterského stupňa štúdia, aké sú možnosti ich kariérního rastu.

Ďalšou tvorivou aktivitou bol návrh konkrétnych bodov do školského poriadku, keďže je to jeden zo záväzných dokumentov školy, ktorého nerešpektovanie je sankcionované. Vzorovo tiež vypĺňali jeden zo základných školských dokumentov, konkrétne vysvedčenie

pre gymnázium. Hodnotená bola presnosť, korektnosť, logickost a úplnosť vyplnenia daného dokumentu.

Vzhľadom na pestrosť zastúpenia rôznych kombinácií prírodovedných predmetov u študentov učiteľstva a vzhľadom na to, že s didaktikami predmetov začínali súbežne s prebiehajúcim kurzom školského manažmentu, pristúpili sme v rámci tvorby časovo-tematického plánu k univerzálnímu modelu a síce k vypracovaniu návrhu dokumentu k časovej náplni triednických hodín. Išlo o skupinovú trojčlennú aktivitu, ktorú mali zvládnuť počas jednej vyučovacej hodiny. Vtedy bolo možné sledovať, ako dokážu v rámci skupiny i v časovej tiesni svoju činnosť rozdeliť na jednotlivých členov v skupine, ako kooperujú, korigujú prehnané odbočenia od témy, či opisy vlastných zážitkov triednickych hodín. Len jediná skupina počas šiestich rokov praxe nedokázala rovnomerne využiť potenciál svojich členov, keď jeden z nich úplne odmietol pracovať a dvojica musela odpracovať kompletné zadanie.

5. Diskusia a záver

Kým na iných fakultách v rámci prípravy budúcich učiteľov predmet školského manažmentu nebol novinkou, figuroval oveľa skôr, dokonca existovali pracoviská, ktorých vedecký záujem sa sústredil na uvedenú oblasť, pre nás v rámci snahy o zjednotenie učiteľského štúdia predstavoval výzvu a neprebádaný terén. Čo môžeme ponúknuť študentom, ktorí javia prioritne záujem o štúdium prírodných vied na učiteľskom programe štúdia? Počas šiestich rokov praxe sme nadobudli neoceniteľné skúsenost a študenti sami reflektovali, čo je a v učiteľskej budúcnosti snáď i bude pre nich prínosom a ktoré poznatky v danej oblasti potrebujú prahĺbiť, doplniť. Zároveň bolo obrovským prínosom pre realizátorov počúvať osobné príbehy v súvislosti s realizáciou školského manažmentu (návštevy inšpektorov, riaditeľ ako rodinný príslušník, zásahy riaditeľa v prípade priestupkov, spomienky na triednych učiteľov...)

Od nového akademického roku 2017/18 sa posilňuje výučba školského manažmentu o jednu hodinu týždenne v zmysle novej akreditácie a preto sa núka otázka, ako výučbu ju rozšíriť, čím spestriť, ktoré témy pridať, aby boli pre život budúcich učiteľov prírodovedných predmetov prínosné. Otázkou zostáva, ktoré pedagogické dokumenty by mal budúci učiteľ poznať, ako podrobne má byť oboznámený s ich obsahom, či vie, kde ich má v prípade potreby hľadať.

Deming a Figlio (2016) upozorňujú na zodpovednosť vzdelávacích inštitúcií za prípravu a výstupy absolventov škôl. Nemôžeme byť preto ľahostajní ani v koncepcii takých vyučovacích predmetov, ktoré na prvý pohľad nesúvisia s činnosťou každého učiteľa. Pri drobnohľade však musí byť akceptované, že akýkoľvek učiteľ zodpovedá za manažment triedy počas výučby svojho aprobačného predmetu a musí mať osvojené základy zvládania time-manažmentu a selfmanažmentu, inak stráca kontrolu nad vedením vyučovacieho procesu.

Dôležitý je komplexný rozvoj začínajúci implementáciou obsahu učiva a smerujúci k podpore učiteľov zo strany riaditeľa a manažmentu školy, no sústredenosť na rozvoj zručností učiteľov bez adresnejšieho zadania úloh nebude funkčná. Rozvoj v organizácii školstva musí súvisieť s celkovou stratégiou transformácie vzdelávania v celej krajine (Gallie, Sayed, Williams, 1997).

Príspevok vznikol s podporou grantu KEGA 044UK-4/2017.

Literatura

DEMING, D. J. a D. FIGLIO Accountability in US Education: Applying Lessons from K-12 Experience to Higher Education. *Journal of Economic Perspectives,* 2016, roč. 30, č. 3, s. 33-56.

GALLIE, M., Y. SAYED a H. WILLIAMS. Education in a New South Africa: The Crises of Conflict, the Challenges of Change. *Journal of Negro Education,* 1997, roč. 66, č. 4, s. 460-467.

HORVÁTHOVÁ, K. a MANNIOVÁ, J. *Úvod do školského manažmentu*. Bratislava: AXIMA, 2008, 180 s. ISBN 978-80-969178-6-0.

KONEČNÁ VEVERKOVÁ, I. *Riadenie školy a školského zariadenia*. 2. aktualizované vydanie, Bratislava: Wolters Kluver s.r.o, 2016, 144 s., ISBN 978-80-8078-487-6.

OBDRŽÁLEK, Z. et al. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN–Mladé letá, 2004, 420 s., ISBN 80-10-0002-1.

OBDRŽÁLEK, Z. et al. *Riadenie školstva v Slovenskej republike*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1999, 184 s. ISBN 80-85756-41-2.

OBDRŽÁLEK, Z. *Reflexia školského manažmentu a vzdelávanie školských manažérov*. IURA EDITION spol. s.r.o., 2011, 75 s. ISBN 978-80-8078-397-6.

OBDRŽÁLEK, Z. *Škola a jej manažment*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2002, 223 s. ISBN 80-223-1690-3.

OBDRŽÁLEK, Z. *Škola, školský systém, ich organizácia a riadenie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1994, 220 s. ISBN 80-223-0799-8.

PISOŇOVÁ M. et al. *Školský management terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2017, ISBN 978-80-8168-660-3.

PISOŇOVÁ, M. et al. *Školský manažment pre študijné odbory učitelstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014, 228 s. ISBN 978-80-223-3621-5.

PISOŇOVÁ, M. *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie pedagogických zamestnancov*. Bratislava: IURA EDITION, 2011, 73 s. ISBN 978-80-8078-402-7.

TROJAN, V. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Univerzita Karlova, 2012b, 172 s. ISBN 978-80-7290-543-0.

TROJAN, V. *Ředitel školy – rozhodující činitel v procesu rozvoje učitelů*. Praha: PedF UK, 2012a. ISBN 978-80-7290-548-5.

TROJANOVÁ, I. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2014, 176 s. ISBN 978-80-262-0591-3.

VALIŠOVÁ, A. et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

Evaluace studia učitelství psychologie pro SŠ v celoživotním vzdělávání

Václav Holeček[30], Věra Kosíková [31]

Anotace: Výzkumné sdělení nabízí empiricko - výzkumné poznatky o evaluaci rozšiřujícího studia učitelství psychologie pro SŠ v rámci celoživotního vzdělávání, které bylo před dvěma roky nově upraveno z 6 semestrového studia na 4 semestrové. Studie se zaměřuje na to, zda nově koncipované studium poskytuje svým studentům – stávajícím či budoucím učitelům psychologie, odpovídající kvalitu pro jejich pedagogickou praxi. Předmětem výzkumu byla analýza efektivity studia, zjišťování, zda nová koncepce studia učitelství psychologie odpovídá současným požadavkům na moderní pojetí předmětu, postaveném na rozvíjení psychologické gramotnosti, tj. na rozvíjení poznatkové i tvůrčí aplikace psychologických poznatků, a to v teoretické i praktické oblasti.

Klíčová slova: vzdělávání učitelů, evaluace, efektivita studia, psychologická gramotnost a výuka psychologie

Evaluace study of psychology in context of whole-life education

Abstract: The research statement offers empirical-research findings of evaluation of the expanding study of psychology within the scope of the lifelong learning. The lifelong learning was changed from 6 semester study to 4 semester study two years ago. The research focuses on whether newly designed education provides its students (current and future teachers of psychology) corresponding quality of their psychological practise. The objective of the reasearch was to analyze the efficiency of the education and to find out whether the new form of studying psychology corresponds to the current requirements of the modern concept. This modern concept is based on the development of psychological literacy (i.e. the development of the knowledge and creative application of psychological findings) in both theoretical and practical area.

Key word: teachers´ education, efficiency of education, psychological literacy, teaching of psychology

[30] PhDr. Václav Holeček, Ph.D., katedra psychologie FPE ZČU v Plzni, Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň, vholecek@kps.zcu.cz tel: 377 636 373
[31] PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D., katedra psychologie FPE ZČU v Plzni, Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň, kosikov@kps.zcu.cz 377 636 372

Úvod

Tento článek přináší empiricko - výzkumné poznatky o tom, jak je nově koncipované studium psychologie v celoživotním vzdělávání hodnoceno studenty – stávajícími, či budoucími učiteli psychologie a jaké cíle studium naplňuje. Cílem empirického šetření bylo zjistit, jak odpovídá nová koncepce studia učitelství psychologie současným požadavkům moderně pojaté výuky.

Jedná se o rozšiřující studium psychologie v celoživotním vzdělávání, obor „Učitelství psychologie pro SŠ“ dle § 6 odst. 1 písm. b) Vyhlášky 317/2005 Sb. 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, původně trvalo 6 semestrů, od roku 2013 byla vytvořena nová koncepce, zkrácená o 2 semestry (Kosíková, 2012).

Výzkum byl uskutečněn v letech 2016 a 2017 u dvou ročníků absolventů nově koncipovaného studia.

1. Cíle

Stanovení cílů a celkové zaměření výzkumu vychází z předpokladu, že nově koncipované studium má poskytovat takovou míru poznatků a dovedností, aby bylo využitelné v praxi učitelů, aby rozvíjelo psychologickou gramotnost jejich žáků (o pojmu psychologická gramotnost je pojednáno v dalším textu).

Proto je pedagogicky podstatné, aby koncepce studia sloužila v aplikační podobě samotným žákům na středních školách jednak ke zlepšování kvality učení, jednak k lepšímu porozumění a zkvalitňování jimi prováděné činnosti v oblasti psychologického porozumění.

Cílem našeho empiricko-výzkumného šetření bylo zjistit:

- jak odpovídá nová koncepce studia učitelství psychologie současným požadavkům
- do jaké míry a za jakých podmínek umožňuje nová koncepce studia psychologie rozvíjet psychologickou gramotnost?
- v jaké kvalitě porozumění (kvalitě osvojení i kvalitě souvislosti a návaznosti) zprostředkovává studium psychologické pojmy a jejich obsahy?
- v jaké kvalitě umožňuje tvůrčí praktické aplikace osvojených pojmů?

Z tohoto hlediska jsme přistoupili k získávání výzkumných dat a k jejich interpretaci.

2. Teoretický rámec

V současné době se mění požadavky na pojetí vzdělávání, tudíž i na výuku psychologie jsou kladeny velké požadavky, které se zaměřují nejen na zprostředkování znalostí, ale i rozvoj dovedností.

Modernizace současného pojetí psychologie (Kosíková, 2011) spočívá v tom, že:

- není pouhým výkladem psychologických témat, ale naopak prostředkem formování, rozvíjení a kultivace osobnosti žáka;

- pomáhá porozumět sobě i světu, orientovat se v životních situacích a v řešení konkrétních problémů;
- rozvíjí proces, ve kterém subjekt aktivně odráží svůj vztah k okolnímu světu, aktualizuje potřebu účinné sebereflexe;
- rozvíjí situace, ve kterých je určujícím momentem subjektivní postoj a zkušenost;
- iniciuje rozhodovací procesy, ve kterých se jedinec orientuje podle svých potřeb, osobní angažovanosti, důležitosti, a za svá svobodná rozhodnutí nese odpovědnost;
- akcentuje psychologické porozumění, které je založeno na poznání skutečnosti, učí tak jedince schopnosti reálně posuzovat věci kolem nás a schopnosti řešit skutečné problémy;
- vstupuje svým aktivním, formativním přístupem do poznávacího i hodnotícího procesu hierarchizující reflexe, ovlivňuje tak postoje k sobě i k okolí, k životu vůbec.

Odborníci v oblasti teorie i didaktické praxe zdůrazňují v souvislosti s výukou psychologie pojem psychologická gramotnost. Při jeho popisu vycházejí z pojetí funkční gramotnost, a tak být gramotný neznamená jen znalost pojmů a pravidel, ale také způsobilost k jejich užití v celém rozsahu očekávaných schopností a dovedností… jejím prostřednictvím se otevírají otázky nejenom po vzájemných vztazích mezi znalostí terminologie, resp. odborné komunikace v oboru a jejími důsledky pro zvládání života, ale i po celkovém kulturním a společenském smyslu psychologického vzdělávání. (Chrz, Nohavová, Slavík, 2016, Altmanová, 2010, Burton & McDonald, 2011).

Pojem psychologická gramotnost je zde uváděn takto: „nejen znát jednotlivé psychologické pojmy, ale především porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech, a prakticky je v životě využívat“ (Altmanová et al., 2010, s. 4, Burton, L. R., & McDonald, K, J. 2011, s. 132).

Psychologickou gramotnost vnímáme společně s Řehulkou (2014) též jako výsledek výuky psychologie.

3. Metodologie

Výzkum je zaměřen na evaluaci nově koncipovaného studia psychologie, na zjišťování jeho poznatkové i aplikační kvality; výzkumné šetření sleduje, do jaké míry nově koncipované studium splňuje požadavky na moderně pojatou výuku psychologie a inspiruje studenty - učitele k rozvoji psychologické gramotnosti jejich žáků.

Výzkum vychází z kvalitativní metodologické koncepce, založené na rozhovorech s absolventy studia. Ve výzkumu byly kvalitativně, s využitím prvků narativní analýzy, vyhodnocovány subjektivní výpovědi studentů, jakým způsobem reflektovali celé studium, jaké zkušenosti si odnášejí, jakým způsobem bude studium psychologie využito v jejich vlastní pedagogické praxi. Zajímalo nás, jak absolventi hodnotí teoretickou i aplikační úroveň studia, jaké osobní zkušenosti a prožitky si ze studia psychologie odnášejí.

Výpovědi respondentů byly nahrávány, přepisovány a poté analyzovány metodou vytváření trsů a obsahovou kategorizací se zachováním určité významové struktury, která byla v rozhovorech sledována. (Miovský, 2009, Hendl, 1997, s. 93).

Celkem bylo uskutečněno 17 rozhovorů s učiteli, z nichž 15 absolventů předmět psychologie vyučují na středních školách, zbývající (2 učitelé) výuku psychologie teprve zahájí. Délka jejich pedagogické praxe se pohybuje v rozmezí 5 – 15 let, takže lze hovořit o zkušených učitelích.

4. Výsledky

Při zpracování rozhovorů bylo postupováno analytickou metodou obsahové kategorizace významů sdělení. Výsledky jsou podepřeny ukázkami autentických výpovědí, bez stylistické úpravy s tím, že jeden odstavec je vždy vyjádřením jednoho studujícího.

4.1 Koncepce, organizace studia

Respondenti se vyjadřovali k celkové koncepci studia velmi pozitivně, zvlášť oceňovali skladbu předmětů, jejich obsahovou náplň, také zkrácení studia na 4 semestry.

Když jsme nastupovali s kolegy k tomuto typu studia, přiznám se, že jsme po tolika letech praxe byli spíše skeptičtí, co ještě nám, kdo může v tomto oboru předat. Rádi tvrdíme, že studium opravdu nadstandardně předčilo naše očekávání.

I po odučených letech se našla spousta nových a zajímavých informací a materiálů, které jsme začali používat ve výuce. Myslíme si, že toto studium nám tak trochu zabránilo „vyhořet", protože jsme s novými informacemi zaznamenali příliv nové energie.

Obsahová náplň celého studia je opravdu vynikajícím způsobem promyšlená a jednotlivé předměty na sebe chronologicky navazují. Časové rozvržení také dobré.

V současnosti jsou informace týkající se studia a jeho organizace předávány bez problémů a s dostatečným předstihem. Využití organizace času při výuce na ZČU je zcela vyhovující, přivítali bychom však vyšší hodinovou dotaci u vyučovaných předmětů i za cenu četnější účasti na výuce.

Koncepce studia promyšlená, po odborné stránce nadstandardní.

4.2 Odborné poznatky

Zajímalo nás, jak studenti-učitelé budou zpětně posuzovat odbornost studia, zda studium vnímali jako určitou nadstavbu toho, co z psychologie znají a využívají ve své učitelské praxi, zda pro ně bylo studium inspirativní…

Učitelé psychologie mají své zkušenosti a odbornost v příbuzných oborech, zajímavé pro nás bylo zjištění, jak posuzovali kvalitu poznatků, které jim byly zprostředkovány během studia CŽV. Opět ve shodě hodnotili pozitivně i tuto oblast.

Výpovědi jsou následující:

Rozšiřující studium mi dalo mnoho nového. Z hlediska kvality bylo studium výjimečné. Vysoké nasazení vyučujících a profesionální i lidský přístup zkvalitňovali toto studium.

Přednášky jsme si opravdu užili, protože studujeme to, co nás baví. Dokonce jsme upravovali některé svoje materiály – upřesňovali, doplňovali, rozšiřovali. Na všech vyučujících je vidět, že své práci opravdu rozumí a jsou na vysoké odborné úrovni. Máme zkušenosti i s jinými vysokými školami, takže můžeme srovnávat. Nenapadá nás nic, čím by se dala výuka zkvalitnit nebo vylepšit. Jsme velmi spokojeni. Moc děkujeme.

Zajímavé především poznatky přednášejících z praxe.

Poznatky získané při studiu využívám i nyní v praxi. Byly komplexní a obohacující. Oceňuji, že někteří vyučující mají bohatou praxi i mimo fakultu a svými zkušenostmi a příklady tak mohli obohatit výuku.

Vysoká úroveň – nejvíce inspirativní přednášky z předmětů, které se vyučují na střední škole – z vývojové psychologie a psychologie osobnosti. Mnohé poznatky jsme zařadili do své výuky a do svých metodických zásobníků.

Výuka předmětů i jejich skladba jsou na vysoké odborné úrovni a jsou velmi zajímavé. Pozitivně vnímám zejména uplatnitelnost získaných znalostí a dovedností v praxi. Velmi dobré. Vše, co jsem se v průběhu studia dozvěděla, se snažím předat svým studentům.

Kvalita výuky je dobrá. Vyučující se snaží činit výuku zajímavou. Po odborné stránce nemám co vytknout. Prezentace byly vždy zajímavé, kvalitní a přednášeny s takovým zápalem, že jsem pro téma mnohdy zahořela také. Velmi si cením i dalších odkazů na stěžejní a doplňující literaturu/zdroje, další online vzdělávání k danému tématu, odborné časopisy/periodika, atd.

Vzpomínám na poutavé/zajímavé přednášky vyučujících, dokázali prolnout úžasně teorii s praxí – erudice a zároveň poutavé příběhy ze své praxe, práce s hlasem, humor a pozitivní přístup k učivu i ke studentům. Úžasný mi přišel fakt, že jsem se v předmětu Psychologie osobnosti hodně dozvěděla o sobě samé prostřednictvím dotazníků, testů, dalších metod (např. časová osa, koláče radosti/starosti/spokojenosti, aj.). A při zpracování/vyhodnocování formou seminární práce jsem měla možnost na chvíli se zastavit a zamyslet se sama nad sebou, nad svým životem (lepší sebepoznání a lepší schopnost sebereflexe = kvalitnější a spokojenější život). Věřím, že i moji studenti psychologie oceňují výuku, kterou jsem se nechala inspirovat během studia.

4.3 Aktivity pro praxi

Na otázku, zda poznatky, které během studia respondenti získali, využívají ve své pedagogické praxi, odpovídali jednoznačně pochvalně:

Přemýšlíme, zda se vůbec našlo něco, co jsme ve své praxi zatím nevyužili, máme na mysli jak školní, tak poradenskou praxi. Naše škola kombinuje různé typy studia – od středoškolského, přes vyšší odborné až po odborné a kvalifikační kurzy pro celou republiku. Studium vynikajícím způsobem kombinuje teorii a praxi.

Velmi oceňujeme i účast odborníků přímo z praxe z neziskových organizací, rozbory případových studií i s vyučujícími. Za vynikající považujeme i zakomponování praktické výuky didaktiky do studia – ojedinělé a velmi nutné!!

Kvalitní materiály pro výuku na SŠ – dotazníky z psychologie osobnosti, aktivity ze sociálně psychologického výcviku, didaktické analýzy učiva – systematická příprava pro kvalitní výuku, pedagogická psychologie – inspirativní diskuse pro lepší výuku. Osobní přínos pro rozvoj vlastní osobnosti a zvládání náročných životních situací, především stresu nejen ve škole, ale i v životě.

Mnohé získané vědomosti a dovednosti jsem již zařadila do školní výuky. Zároveň je promítám do poradenské činnosti, jak při práci s žáky, tak kolegy, ale též do osobního života. Výborné, velmi cenné informace od vyučujících i získané vzájemným sdílením informací od kolegů spolustudentů

Velmi cenné. Oceňuji zejména praktické aplikace, a to nejen ze strany vyučujících, ale i spolužáků. Jednak byla v rámci studia povinná praxe – možnost vyzkoušet si učit dané téma z psychologie na SŠ. Druhak, poznatky z pedagogické, poradenské či školní psychologie mě velmi obohatily a motivovaly mě k dalšímu sebevzdělávání. Jak to tak bývá – když se zajímáte o danou problematiku víc a víc, tak také zjišťujete, že o tom stále

ještě tolik nevíte a je potřeba svou vědomostní základnu rozšířit a prohloubit. Vše mi, tak říkajíc, krásně zapadlo – např. jaké jsou kompetence na různých pozicích ve školských poradenských zařízeních, školním poradenském pracovišti, jaké jsou možnosti a meze učitele psychologie na SŠ či školního psychologa (zejména práce s žáky, učiteli, vedením školy a zakázkou, práce s žáky přicházejícími s různými poradenskými tématy + kam odkazovat v případě závažnějších problémů, jak komunikovat v takových případech s rodiči a jak je motivovat ke změně stávající situace).

4.4 Osobní prožitky a zkušenosti

Ve výuce psychologie je velmi užitečná osobní zkušenost, prostor pro reflexi a sebereflexi. Respondenti se velmi pochvalně vyjadřovali následovně:

Jednoznačně jsme měli velký prostor pro reflexi i sebereflexi. Nadchli nás úkoly, kde jsme mohli vyjádřit svůj názor a zužitkovat zkušenosti. V rámci výuky jsme si mohli předávat zkušenosti z jednotlivých škol a oblastí republiky, podněty a nápady pro výuku – to považujeme za opravdu přínosné. Skvělý byl i psychosociální výcvik v rámci víkendového pobytu, taktéž s využitelnými aktivitami.

Motivující jsou pro nás zkušenosti kolegů, které si máme možnost během studia předávat… Nové poznatky a souvislosti mi otevřely nové obzory v oblasti studia psychologie a inspiraci k dalšímu vzdělávání. Vnímám i obohacení lidské.

Studium vnímám výrazně pozitivně. Přináší mi obohacení v oblasti, o kterou se již po mnoho let zajímám. Získané vědomosti využívám v praktickém životě, jak profesním, tak osobním. Studium však vnímám pozitivně i v širším kontextu, zejména v oblasti interpersonálních vztahů se spolužáky. Různorodost našich zkušeností z pedagogického působení, z osobního života a možnost jejich výměny je velmi uspokojující a obohacující. Cením si zejména upřímnosti a otevřenosti při sdělování názorů a zkušeností.

Z tohoto pohledu velmi kladně hodnotím zejména výjezdy do Nečtin (výcvikové a výukové středisko ZČU v Plzni, pozn. autorů). *Příjemná setkávání, na která jsem se vždy těšila, studium mě bavilo, zbytečně nestresovalo.*

Psychosociální výcvik v Nečtinách byl výborný. Hry, které jsem se zde naučil, využívám, a jsou velmi oblíbené. Také řadu materiálů, podnětů a her z výuky ostatních vyučujících jsem „převzal".

Často vzpomínám na nezapomenutelné zážitky, prožitky a zkušenosti v Nečtinech, kde byl největší prostor pro reflexi a sebereflexi (zejména v předmětu Soc.-interakční výcvik I a II, Bálintovská skupina, nácvik relaxačních technik… Ale také v hodinách, realizovaných přímo na katedře psychologie, byl dáván pravidelně prostor k tomu na cokoliv se zeptat, prostor říct svůj názor a prostor pro zhodnocení toho, co nám předmět přinesl nového/užitečného či zda teorie nemíjí praxi. V posledním případě byl vždy dán dostatečný prostor uvést konkrétní příklad z praxe a vyučující spolu s dalšími studentkami měly možnost reagovat a sdílet dobrou zkušenost, otevřít dveře možností nových řešení a v bezpečném prostředí na akademické půdě (ne pod dohledem našich zaměstnavatelů) mluvit i o tématech, která jsou palčivá. Z takových výukových setkání jsme odcházely se skvělým pocitem – jako bychom byly součástí jakési supervize, která by ve školách byla s určitou pravidelností velmi potřebná. Byl to takový svěží vítr plný inspirace a vlití naděje a nové energie do žil (v mnohdy již tak zkostnatělém školství, ve scénářích našich rutinních všedních dnů). Děkuji!

Z hlediska osobních prožitků bylo toto studium na úplné špičce zážitkového/prožitkového učení si cením nejvíce a tudíž si i nejvíce pamatuji. Měla jsem možnost poznat mnoho báječných VŠ pedagogů a osobností, které jsou mi v pracovní sféře i té osobní velkým vzorem. Cením si také zejména osobního přístupu – nejste číslem či dalším studentem v pořadí, ale kolegou/partnerem/osobou se svým vlastním příběhem, odborností a zkušeností, kterou můžete sdílet a konfrontovat ji s jinými příběh/názory v příjemném prostředí bez jakékoliv hrozby zostuzení, zesměšnění či pohrdavosti, že o daném tématu nevíte tolik, jako VŠ pedagog či ostatní kolegyně-studentky. O stejný přístup se snažím i ve svých hodinách.

4.5 Klima v průběhu studia

Respondenti se velmi pozitivně vyjadřovali i ke klimatu během studia:

Klima a atmosféra jedinečné. Kolegiální atmosféra.

Atmosféra mezi kolegy a vyučujícími velmi dobrá

Klima v průběhu studia bylo krásné a všichni jsme se těšili na společná setkání a objevování nových poznatků z oboru psychologie. Atmosféra mezi námi a vyučujícími byla velmi pěkná a ocenili jsme jejich vysoce profesionální a lidský přístup.

Atmosféra jednoznačně pozitivní – vzájemné sdílení a obohacení mezi kolegy i mezi námi jako studenty a vyučujícími. Velký přínos!!!

Atmosféru mezi kolegy a vyučujícími vnímám jako pozitivní, tvůrčí a otevřenou.

Vynikající. Atmosféra mezi kolegy a vyučujícími byla vynikající, mnohdy nadstandartní.

Myslím, že nyní máme vytvořené bezpečné prostředí a respektujeme se. Kolegiální atmosféra. Vztah mezi posluchači a vyučujícími je velmi dobrý. Myslím, že velmi dobrý vztah je i mezi vyučujícími na fakultě, což se odráží v celkové atmosféře.

4.6 Studijní opory

Respondenti se vyjadřovali ke studijním materiálům, které jim byly během studia poskytovány, či doporučovány, vyjadřovali se ke kvalitě, dostupnosti, i obsažnosti studijních opor, ať již k odborným publikacím, či poskytnutým prezentacím a jiným studijním materiálům.

Naprosto bezproblémové. Od všech vyučujících jsme vždy obdrželi materiály odpovídajícího rozsahu. Děkujeme všem vyučujícím, jejichž publikace bylo možno zakoupit – nutno podotknout, že už jsme některé z titulů měli zakoupené dávno předem, aniž bychom věděli, že jejich autoři budou našimi vyučujícími.

… kvalitní opory a vstřícné jednání přednášejících při poskytování podkladů pro studium jednotlivých předmětů.

Velmi dobré. Velmi si vážím toho, že ze studia si odnáším mnohé materiály, které využívám dodnes. Studijní opory byly dostupné jak na internetových stránkách katedry psychologie, tak od vyučujících z hodin. Studijní opory jsou na vysoké úrovni. Mám ráda, když jsou materiály přehledné, ale zároveň obsažné. Zračí se v nich jak vysoká erudice, tak didaktická schopnost VŠ pedagoga zpracovat a předat studentům efektivně daná témata. Kvalita je tedy, dle mého soudu, na vysoké úrovni.

Zajímavé publikace vyučujících využívám stále a ráda. Kvalita, dostupnost a obsažnost studijních materiálů byla v rámci studia výborná.

Dostupnost, obsažnost a kvalita studijních materiálů je vyhovující. Nezaznamenala jsem neřešitelné problémy při jejich zajišťování.

Pro mě jednoznačně největší přínos. Dotazníky, testy, portfolia, vypracované přípravy na výuku, vše to jsou pro mě velmi dobře využitelné materiály, které šetří čas a výrazně zefektivňují moji vlastní výuku

5. Diskuze

Naším cílem je, aby studium učitelství psychologie vyhovovalo nejen požadavkům akreditace MŠMT, ale aby bylo i studenty považováno za smysluplné, obohacující, potřebné, aby odpovídalo současným požadavkům pojetí psychologie.

Současné pojetí psychologie směřuje nejen k pouhému výkladu psychologických témat, ale je 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).

Takto pojatý výklad psychologie je spojován s obsahem pojmu psychologická gramotnost. Můžeme konstatovat, že psychologická gramotnost je chápána jako znalost kognitivní i metakognitivní úrovně, umožňující tvůrčí aplikace do praxe.

Tímto pojmem se zabývají zahraniční i naši odborníci, shoda v jejich interpretaci pojmu psychologická gramotnost je v tom, že nejde jen o úroveň teoretických poznatků, ale i o dovednosti, využitelné v praktické aplikaci. (Altmanová, 2010, Burton & McDonald, 2011).

Zdůrazňují porozumění, souvislosti, psychologická gramotnost by měla lidem pomáhat dorozumět se navzájem a lépe se vyznat v sobě…

Jak vyplývá z našeho empirického šetření, naši absolventi, kteří studiem psychologie prošli, takto nově koncipované studium vnímali a hodnotili. Oceňovali právě možnost tvůrčí aplikace, kterou měli možnost si osobně prožít. Studium opouštěli s přesvědčením, že mnohé, čím si během studia prošli, využijí ve své pedagogické praxi.

Na naše poznatky pohlížíme jako na podporu pro snahy vytvářet podmínky pro to, aby výuka psychologie podpořila budoucí učitele psychologie v rozvíjení psychologické gramotnosti u svých žáků, to považujeme za důležitý cíl našeho studia psychologie v celoživotním studiu.

Závěr

Cílem empirického šetření bylo zjistit, jakým způsobem a za jakých podmínek může studium určené pro učitele psychologie přispět k rozvíjení psychologické gramotnosti jejich žáků na střední škole. Zaměřili jsme se na zjišťování kvality předávaných poznatků a na možnosti jejich tvůrčí praktické aplikace. K tomuto jsme zjišťovali, jaké aspekty přispívají k tomu, aby bylo studium vnímáno učiteli-studenty jako skutečně inspirativní pro jejich pedagogickou praxi. Nejedná se jen o prosté naučení a osvojení psychologických poznatků, ale rovněž o dosažené porozumění obsahů a vzájemných vztahů. Kvalitně osvojené poznatky rozvíjejí kompetence žáků k aplikaci, analýze, k tvůrčímu řešení problémů, k vyjadřování hodnotících stanovisek, ke kvalitní reflexi a sebereflexi.

Z odpovědí absolventů jednoznačně vyplynulo, že výuka psychologie se posouvá směrem k dialogickému přístupu, umožňujícímu analyzovat a správně pochopit a vyhodnotit učební psychologickou situaci, směřující k procesům přemýšlení a k tvůrčí praktické aplikaci.

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. Tato skutečnost iniciuje učitele k hledání přiměřené rovnováhy mezi poznatky a dovednostmi. Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že učitelé 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.

Pokud se ztotožníme s výkladem slova gramotnost – podle slov autorky (Altmanová, 2010), gramotnost znamená nejen znát jednotlivé pojmy té které oblasti, ale především – porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech a prakticky je v životě využívat, pak můžeme na základě provedeného průzkumu u studentů CŽV tvrdit, že výuka psychologie na naší katedře podpořila budoucí učitele psychologie v rozvíjení takto pojaté psychologické gramotnosti.

Závěrem lze tedy konstatovat, že nová koncepce studia psychologie naše cíle naplňuje, jak vyjádřila naše absolventka:

Už od prvního setkání na půdě katedry psychologie bylo znát, že vyučující umí vytvořit velmi příjemnou atmosféru. Zároveň naše studijní skupina byla zcela výjimečná tím, že v počtu 10/11 studentek, vládla spíše pohoda a kooperace než lhostejnost a kompetice. Ze strany vyučujících se mi zamlouvalo to, že svým osobnostním založením to byli vesměs lidé, kteří jsou usměvaví, pohodoví, otevření ke zkušenosti a dávají prostor ke sdílení zkušeností z praxe a následné reflexi. Nejpříjemněji mi bylo v Nečtinech hned z několika důvodů:

1. *příjemné prostředí (obklopeni přírodou a na čerstvém vzduchu, na hony vzdáleny šedi a smogu velkoměst);*
2. *místo ubytování (jako historikovi mi srdce zaplesalo);*
3. *skladba předmětů, vyučovaných v Nečtinech (soc.-interakční výcvik – naprosto úžasné – měla jsem pocit, že bych si chtěla takto „hrát“ ještě další dva dny :), psychopatologie – v místě ubytování mělo toto téma ještě silnější náboj :), zkušenost s realizací bálintovské skupiny – možnost probrat téma, které je pro danou osobu aktuální a možnost zažít skupinovou dynamiku, sdělit svůj názor a pomoci druhému nahlédnout na problém z mnoha úhlů pohledu, relaxace a antistresové masáže – velmi vhodně zařazené druhý den studijního pobytu;*
4. *samotní vyučující – uvolněnost, večerní setkání u vína za přítomnosti hudebního doprovodu, neformální vedení rozhovorů, humor a přijetí. Jedním dechem – úžasné (a moc mi to chybí).*

Stejná atmosféra panovala i u závěrečných zkoušek. A možná právě proto, že jsme cítily, že máme za zády VŠ pedagogy, kteří byli a jsou během studia především oporou, tak jsme závěrečné zkoušky nechtěly nijak podcenit a vyučující zklamat. I přes velkou náročnost, co se týče obsahu i rozsahu závěrečných zkoušek (to hodnotím vysoko, neboť být Učitelem psychologie na SŠ s sebou nese velký díl zodpovědnosti za proces vedení svých žáků, výběr vhodných pedagogických metod i forem, za vhodnost zařazení určitých

témat vzhledem k situaci (místo, čas, složení žáků, aktuální naladění, fungování žáků ve skupině aj.), kde vyučování probíhá atd.) jsme měli pocit, že zkouška probíhá na partnerské úrovni – na jedné straně bylo požadováno mít dostatečný teoretický základ, ale zároveň nešlo jen o prosté „nabiflování témat" a jejich odprezentování na akademické půdě, nýbrž o zasazení do praxe (naše zkušenosti, jak vše využít v budoucnu v praxi, kritický přístup v používání určitých metod a forem při výuce psychologie u konkrétního tématu, způsob zacházení s jednotlivými tématy, jevy, ale i emocemi v hodinách (pláč/smutek, hněv/agrese, obviňování/ sebeobviňování, lítost, neschopnost sebereflexe aj.). Být dobrým učitelem psychologie je především záležitostí osobnostního nastavení – neustrnout, neustále se vzdělávat, být otevřený zkušenosti, umět naslouchat, mít pokoru a úctu k lidem, mít na paměti, že svým chováním/jednáním dáváme svým žákům příklad, umět pružně reagovat na vzniklou situaci, umět správně klást otázky a vést své žáky k vlastnímu sebepoznání, ale také k poznání a pochopení svého okolí – odlišností, společných prvků, pochopit principy fungování skupin a za jakých podmínek ano/ne, umět řešit konflikty a naučit se reagovat asertivně, nikoliv agresivně a mnoho dalšího. Úkol je to nelehký a bez dobré teorie by se nedala dělat dobrá praxe. Myslím, že na katedře psychologie se toto vyučujícím opravdu podařilo a daří – motivovat své studenty a naučit je (chtít) být dobrým pedagogem i didaktikem svého vyučovacího předmětu.

Literatura

ALTMANOVÁ, J. (Ed.). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP v Praze, 2010. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf

BURTON, L. R., a K. J. McDONALD. Introductory Psychology and Psychological Literacy. In J. Cranney & D. Dunn (Eds.). In *The Psychologically Literate Citizen: Foundations and Global Perspectives*. New York: Oxford University Press, 2011, S. 91-103.

HENDL, J. *Kvalitní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHRZ, V., NOHAVOVÁ, A., a J. SLAVÍK. *Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv – aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku,* 2016. Text byl zpracován v rámci projektu GA ČR 14-06480S Utváření didaktického vědění pro zlepšení: rozvíjení kvality výuky a v rámci podpory na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace RVO: 68081740.

KOSÍKOVÁ, V. Studium psychologie v rámci celoživotního vzdělávání (reflexe posluchačů studia i učitelů). *Sborník z mezinárodní vědecké konference Proceedings of international scientific conference ICOLLE*, 2012. ISBN 978-80-7375-644-4

KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 80-247-2433-1.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4

ŘEHULKA, E. Psychologická gramotnost. In *Učíme psychologii / Teaching psychology*, 2014.

Postoje a zručnosti študentov vo vzťahu k podnikaniu

Daniela Hrehová[32]

Abstrakt: Existuje presvedčivá potreba vzdelávať viac podnikateľských lídrov 21. storočia novými a inovatívnymi prístupmi; A vyššie vzdelanie nie je pripravené reagovať. Podnikanie zohráva rozhodujúcu úlohu pri napájaní miestnych, národných a globálnych ekonomík a pri zabezpečovaní prosperujúceho živobytia rôznym mladým ľuďom. Zatiaľ čo mladí ľudia majú veľký záujem o zapojenie a vedenie podnikateľských aktivít, väčšina z nich si neverí a cítia, že potrebujú viac skúseností a zručností. Empirická štúdia je zameraná na zistenie postojov a zručností študentov neekonomických odborov k podnikaniu. Respondenti vykazovali pomerne pozitívne postoje k podnikaniu, avšak bez dostatočných zručností. Nebol preukázaný Vplyv veku a stupeň štúdia na postoje a zručnosti respondentov. V závere sú prezentované odporúčania pre podnikateľské vzdelávanie budúcich podnikateľov na technickývh univerzitách. Zistilo sa, že účasť na vzdelávaní v oblasti podnikania prinesie pozitívny vplyv na podnikateľské zručnosti, postoje a zámery študentov.

Kľúčové slová: podnikanie, zručnosti, študent

Attitudes and skills of students in relation to entrepreneurship

Abstract: There is a compelling need to educate more entrepreneurial leaders of the 21st century with new and innovative approaches; and, higher education isn´t poised to respond. Entrepreneurship plays a critical role in fueling local, national, and global economies and in providing prosperous livelihoods to diverse young people. While young people have high interest in engaging in and leading entrepreneurial activities, the majority lack the confidence to do so and feel they need more experiences and skills. The empirical study is aimed at identifying attitudes and skills of non-economic students to entrepreneurship. Respondents showed relatively positive attitudes towards entrepreneurship, but without sufficient skills. The influence of age and the degree of study on the attitudes and skills of respondents was not proven. Finally, there are presented recommendations for entrepreneurial education of future entrepreneurs at technical universities. Participation in entrepreneurship education was found to exert positive impact on entrepreneurial skills, attitudes, intentions.

Key words: entrepreneurship, skills, student

[32] PhDr. Daniela Hrehová, Ph.D., Technická univerzita v Košiciach, Katedra spoločenských vied, Vysokoškolská 4, 04002 Košice, e-mail: daniela.hrehova@tuke.sk

Úvod

V kontexte európskej viackultúrnej a globalizovanej spoločnosti a ekonomiky problémy samozamestnania a podnikateľských kompetencií boli riešené predovšetkým vo vzťahu k vzdelávaciemu systému (Sondari, 2014, Ahmed at al, 2010, Van Gelderen, 2010). Hoci záujem mladých ľudí o kariéru podnikateľa v posledných rokoch na Slovensku rastie, no napriek tomuto zlepšeniu stále patríme na chvost krajín Európskej únie (Šuplata, 2013). Vysoké školy ešte stále neposkytujú v dostatočnej miere komplexné a efektívne vzdelávanie vo vzťahu ku kľúčovej kompetencii "podnikavosť a inovatívnosť". Neuplatňuje sa v potrebnej miere multidisciplinárny prístup, to znamená potreba integrácie - tzv. tvrdých zručností - „hard skills“ (možno hovoriť o odborných, profesijných, resp. profesionálnych zručnostiach) a tzv. mäkkých zručností - soft skills (potrebné aj v bežnom živote, nielen v rámci sveta práce, označované aj ako personálne a interpersonálne zručnosti) (European Commission, 2011). Hoci vyše 60 % slovenských študentov vo svojom rebríčku priorít považuje príležitosť rozvíjať sa a získať tieto zručnosti ako jednu z najdôležitejších priorít (SITA, 2013). Nestačia informácie a znalosti, lebo rozhodujú zručnosti. A medzi ne sa stále viac počíta nielen suchá profesionalita (hard skills), ale aj rozmer osobnosti manažéra (soft skills) v rámci vysielania rozhodujúcich signálov pri jeho komunikácii a činoch. Je nutné vytvoriť na vysokých školách priaznivú klímu pre podnikanie založené na integrovanom prístupe, ktorého cieľom je nielen zmena myslenia, ale i zlepšovanie podnikateľských kompetencií „absolventov – Európanov“ (Hynes, Richardson, 2007) pre zvládnutie start-upov doma i v zahraničí. Katedra spoločenských vied Technickej univerzity v Košiciach (TUKE) sa stala silným stúpencom prípravy študentov na trh práce a podnikateľského vzdelávania realizovaným projektom so zameraním na výskum a edukáciu rozvoja podnikateľských zručností na globálnom trhu práce v intenciách odporúčaní EÚ.

Volanie po „užitočnom“ vzdelaní teda znamená, že by univerzity mali slúžiť dnešku (Bowen, 2013). Vysoké školy musia vziať do úvahy, že je nevyhnutné, aby zmeny, inovácia, vzdelávanie a odborná príprava boli úzko späté. V pracovnom programe Vzdelávanie a odborná príprava 2020 jedným zo štyroch strategických cieľov je posilnenie inovatívnosti a kreatívnosti vrátane podnikania na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy (Európska Komisia, 2013). Programy zamerané na podnikateľské vzdelávanie môžu pozitívne prispieť k napĺňaniu cieľov stratégie Európa 2020 a podporiť vlajkové iniciatívy Európskej komisie – Mládež v pohybe a Nové zručnosti pre nové pracovné miesta (KOM, 2008). Univerzity sú najlepším prostredím na rozvoj osobnosti podnikateľa a podnikateľských kompetencií. Ich rozvoj v tréningovo-pracovnom prostredí na akademickej pôde je hlavným benefitom pre úspešné uplatnenie sa absolventa na trhu práce, čím sa významne redukuje nezamestnanosť absolventov vysokých škôl.

1. Teoretické východiská

Bolton a Thompson (2000) definoval podnikateľa ako osobu, ktorá zvyčajne tvorí a inovuje už i niečo vybudované, dokáže vnímať príležitosti pre vlastnú realizáciu. Aby bol podnikateľ úspešným obchodným zakladateľom, oblasťou jeho záujmu a vzdelávania by mali byť financie, cash manažment, účtovníctvo, marketing, vedenie, komunikácia a medziľudské vzťahy (Izquierdo, Deschoolmeester a Salazar, 2005, s. 1). Joseph Schumpeter (In: Filion, 2008) definuje podnikateľa ako inovátora, ktorý používa proces

rozbitia status quo existujúcich produktov a služieb, vytvára nové produkty, nové služby." Formovanie profilu podnikateľa novej doby vychádza z tézy, že úspešný podnikateľ má rozumieť podnikateľskému prostrediu, ktoré sa neustále mení a vyvíja, byť tvorcom stratégie podnikania a má ovládať politickú, ekonomickú, právnu situáciu doma i vo svete. Podnikanie nie je jednoduchou záležitosťou. Spája sa s mnohými aktivitami, ktoré si vyžadujú okrem vedomostí z oblasti podnikania aj isté zručnosti a osobnostnú výbavu. Väčšina literatúry vzťahujúcej sa na podnikanie má tendenciu nesporne tvrdiť, že väčšina podnikateľských neúspechov je v podstate v dôsledku nedostatočných finančných zdrojov (Adeyemo, Onikoyi, 2012) či morálnych kompetencií, ktoré sú základňou pre úspešné podnikanie (Man et al, 2002), iní autori tvrdia, že je to predovšetkým z dôvodu nedostatočných podnikateľských kompetencií vôbec (Mitchelmore, Rowley, 2010; Laguna et al, 2013 atď.). Počiatočné podnikanie sa spája s mnohými aktivitami, ktoré si vyžadujú okrem vedomostí z oblasti podnikania aj *isté zručnosti a osobnostnú výbavu*. Súhrn takýchto znakov a rysov definuje pojem celostná kompetentnosť podnikateľa (Penchev a Salopaju, 2011, p. 6), ktorá je synergickou funkciou troch skupín charakteristík: osobnostných vlastností, čiže sociálneho piliera kompetentnosti; odborných vedomostí, čiže znalostného piliera kompetentnosti a praktických schopností, ktoré tvoria zručnostný pilier kompetentnosti podnikateľa.

Podnikanie (je kľúčovou kompetenciou v európskom rámci, EK, 2006) je schopnosť vytvoriť a vybudovať niečo nové (podnik), schopnosť rozpoznať nové možnosti a príležitosti, znalosť vlastných vlôh a zručností, ochota premyslene vstupovať do rizikových situácií, ambícia a túžba dosiahnuť stanovené ciele, schopnosť získavať a používať rôzne zdroje na získanie potrebných kompetencií (Driessen, Zwart, 2003). Táto definícia podnikania vedie k uvažovaniu nad podstatou kompetencie, ktorú možno popísať ako reálnu individuálnu schopnosť používať získané znalosti, zručnosti a postoje pri podnikateľskej aktivite, v závislosti na konkrétnej, každodennej, meniacej sa pracovnej situácii. Kompetencie sú definované ako kombinácia vedomostí, zručností a postojov potrebných pre efektívne dosiahnutie podnikateľskej roly (Timmons, 1998). Podnikateľské kompetencie v súhrne možno charakterizovať ako znaky, ako sú generické a špeciálne znalosti, vlastnosti, motívy, self-obrazy, sociálne roly a zručnosti, ktoré majú za následok zrod podniku, jeho prežitie a rast (Bird, 1995). Stúpenci organizačnej psychológie (Allinson et al, 2000) sú toho názoru, že narozdiel od podnikateľských schopností, ktoré sú očividne naučené a časom sa zlepšujú priamou skúsenosťou, schopnosť, ako je napríklad líderský „duch“, komunikačné zručnosti, sebadôvera sú takmer vnútorne ukotvené v každom človeku, tzn. jednotlivci sa rodia s týmito vlastnosťami, alebo bez nich. Autori Singh, Gibbs (2013) konštatujú, že na týchto schopnostiach je možné pracovať, trénovať ich a zlepšovať. Soft skills sa dajú rozvíjať v rámci teambuildingu alebo inými formami zážitkového vzdelávania (Gerčáková, 2003). Rozpoznanie schopností a zručností je veľmi dôležité pre uvedenie do praxe podnikateľského nápadu/projektu zahrňujúci vytvorenie vlastného podniku. Man a kol. (2002) kategorizujú podnikateľské kompetencie zo šiestich kompetenčných oblastí:

- príležitosť právomocí;
- organizačné kompetencie;
- strategické kompetencie;
- zťahové kompetencie;
- záväzkové kompetencie a
- koncepčné kompetencie.

V teoretických a výskumných štúdiách domácich a zahraničných autorov Kariv (2012), Hayton (2015), Maase a Bossink (2010) ukazujú, že je možné identifikovať kompetencie, ktoré môžu byť rozdelené do širokého „okruhu podnikateľských zručností a schopností“, pretože sa môžu líšiť v závislosti na pohlaví, národnosti a geografického priestoru, či osobnostných rysov, talentu ai. Chell (2013) tak popisuje zručnosti ako viacrozmerné konštrukty zahrňujúce

kognitívne - poznanie - naučené vedomosti, získané informácie;

- afektívne - emocionálny prejav, skúsenosť; správanie - akcia, reakcia na úrovni strategickej, taktickej;
- kontext - profesia, náplň práce, sektor, úlohy.

Komplexnú charakteristiku základných vedomostí, zručností a postoje súvisiace s touto kompetenciou popisuje Referenčný rámec (EC, 2006).

- Potrebné vedomosti zahŕňajú schopnosť určiť dostupné príležitosti pre osobné, profesionálne a/alebo obchodné činnosti, vrátane otázok „širšieho záberu“, ktoré poskytujú kontext, v ktorom ľudia žijú a pracujú.
- Zručnosti sa vzťahujú na proaktívne riadenie projektov (zahŕňajú napríklad schopnosť plánovať, organizovať, riadiť, viesť a poverovať, analyzovať, komunikovať, oznamovať, hodnotiť a zaznamenávať), účinnú reprezentáciu a vyjednávanie a na schopnosť pracovať individuálne a schopnosť pracovať spoločne v tímoch, schopnosť posudzovať a identifikovať silné a slabé stránky jednotlivca a hodnotiť a prijímať prípadné riziká.
- Podnikateľský postoj charakterizuje iniciatíva, proaktivita, nezávislosť a inovácie v osobnom a spoločenskom živote, rovnako ako v práci. Zahŕňa tiež motiváciu a odhodlanie dosahovať ciele, či už osobné alebo stanovené spoločne s ostatnými, v osobnom živote, vrátane práce.

Veľká rozmanitosť typov podnikateľov ako aj metód, ktorými dosahujú úspech viedli ku skúmaniu psychologických faktorov, podľa ktorých je možné predikovať založenie vlastného podnikania, resp. podnikateľský úspech. Baum a Locke (2004) uvádza, že mnoho všeobecne známych teórií o podnikateľoch sú teórie povrchné a teda nedostačujúce. Z historického aspektu R. Cantillon v roku 1725 definoval podnikateľa ako osobu, ktorá nesie riziko za to, že kupuje za ceny, ktoré sú dané a predáva za ceny ktoré sú neisté. Beaudeau v roku 1797 definuje podnikateľa ako osobu, ktorá sa vyznačuje preberaním rizika, plánovaním obchodných jednaní, vedením ľudí, ktorí realizujú jeho plány (Saxena, 2013). V priebehu druhej polovice 20. storočia bola podnikateľom pripisovaný celý rad vlastností, schopností a zručností, ako napr.: *tvorivosť, dravosť, odvaha, sebakontrola, tendencia prijímať riziko, výkonová orientácia* (Stevenson, Jarillo, 1990). Na základe analýzy historického prehľadu skúmania môžeme konštatovať, že skôr skúmané vlastnosti osobnosti ako prediktor úspešnosti v podnikaní sú dôležité, ale nie sú priamočiare vo vzťahu k úspešnosti podnikateľa. Súčasný výskum osobnosti podnikateľa nemá jednoznačne prijateľnú definíciu. Dodnes výskumní pracovníci nedokázali predstaviť unikátny súbor osobnostných rysov, ktoré charakterizujú podnikateľa (Mitchell et al. 2002). Napriek tomuto stavu poznania, sú pokusy, ako definovať osobnosť podnikateľa. Shane a Venkataraman (2000) navrhujú vysvetľovať podnikateľstvo na základe charakteristík jedincov a situácie, v ktorej sa podnikatelia nachádzajú. V posledných rokoch vystupujú do popredia psychologické prístupy k podnikaniu (Rauch, Frese, 2007, Taatita, 2010, Gird a Bagraim, 2008). Tento posun je umožnený vďaka prepracovanejším

psychologickým konštruktom, charakteristikám osobnosti, ktoré v seba zahŕňajú kognitívnu, afektívnu a konatívnu zložku. Z tohto aspektu k prepracovaniu novších prístupov významne prispel Bandura (1997) s konštruktom self efficacy – sebaúčinnosti, vnímaním vlastnej efektivity a Ajzenov teóriou plánovaného správania. Ak hovoríme o osobnosti podnikateľa núka sa otázka, do akej miery sa pod jeho osobnosť podpisuje genetická predispozícia, prostredie, alebo výchova. Zhoda platí v konštatácii, že nie je pravda, že podnikateľ sa narodí, alebo nenarodí s podnikateľskými vlastnosťami a schopnosťami, ktoré by sa nedali meniť (Frank et al., 2007). Niektorí ľudia majú k podnikaniu lepšie vrodené predpoklady, než iní. Všeobecne platí, že geneticky sú podmienené fyziologické a temperamentové charakteristiky. Približne rovnakým podielom pôsobia na vývoj schopností vrodené a získané faktory. Pre charakterové vlastnosti a rysy osobnosti, rovnako ako aj pre prakticky orientované zručnosti, prevládajúcim je vplyv výchovy a životných skúseností. Uplatnenie vlôh pre podnikanie, ktoré sme získali ako predispozície, môže byť podporené alebo brzdené výchovou, vzdelávaním ako aj ďalšími životnými skúsenosťami. Aj z tohto aspektu sa javí ako dôležitá súčasť príprav vysokoškolákov pre život sebaskúsenostné učenie, ktoré môže byť dôležitou súčasťou hlavne pre budovanie citlivosti k príležitosti a hlavne pre skúsenosť s vlastnou sebaúčinnosťou, s budovaním primeraného sebavedomia ako centrálnej súčasti silného Ja, alebo *„silnej osobnosti“*.

Na záver teoretického úvodu považujeme za dôležité upozorniť. Mnohé výskumy popisujú faktory ovplyvňujúce podnikanie, ako sú osobnostné rysy (Lüthje a Franke, 2003), schopnosti a skúsenosti (Ashokan, Suresh, 2012), individuálne postoje k podnikaniu alebo sociálne prostredie Et al., 2005) a správanie (Schwarz a kol., 2009). Iní autori preukázali, že podnikateľský zámer je hlavným prediktorom budúceho podnikateľa (Franco a kol., 2004). Hoci neexistuje vyčerpávajúca literatúra o tendenciách alebo faktorech podnikania, tie možno klasifikovať ako sociálno-psychologické, ekonomické a psychologické (Halis, 2013, In Geri, 2013). V prípade študentov sa predpokladá, že vzorové modely majú významný vplyv na kariérny vývoj študentov a preukázali, že model(y) v rodine posilňujú zámer podnikať (Aizzat et Al., 2009; Douglas a Shepherd, 2002).

2. Ciele empirickej štúdie

Novodobá história systematickej prípravy na podnikanie trvá v našej krajine približne pätnásť rokov. Na jej začiatku sa začali vynárať ostrovčeky, na pôde ktorých začali byť organizované prvé rekvalifikačné kurzy pre začínajúcich podnikateľov. Postupom času sa na trhu začínajú objavovať ďalšie vzdelávacie a neskôr aj poradenské firmy. So súčasným vývojom možno spojiť aktivity Európskej únie, v koncepciách ktorých možno nájsť množstvo štatistických údajov charakterizujúcich význam kľúčových kompetencií a malého s stredného podnikania v spoločnosti. V rámci stratégie Európa 2020 sa apeluje na stimulovanie podnikateľského ducha. Medzi krajiny, v ktorých v rokoch 2004 – 2012 rástli preferencie samostatnej zárobkovej činnosti, patrili Česká republika (z 30 % na 34 %), Lotyšsko (zo 42 % na 49 %), Litva (z 52 % na 58 %) a Slovensko (z 30 % na 33 %) (EK, 2012). Optimizmus z vyššie uvedených údajov možno doplniť niekoľkými ďalšími. Vláda svoje predstavy rozčlenila do nasledujúcich štyroch oblastí: zlepšovanie podnikateľského

prostredia; rozširovanie skvalitňovanie infraštruktúry pre rozvoj malého stredného podnikania; priama podpora malých stredným podnikateľom; nástroje priamej podpory podnikateľov a rozvoja infraštruktúry podnikania a ich financovanie (bližšie Slovak Business Agency, 2000-2016).

Potešiteľnou správou je, že sa mení názor mladých ľudí, občanov vôbec, na spoločenský prínos podnikania a dochádza k znižovaniu počtu odporcov súkromného podnikania. **Najnovšia štúdia o podnikaní v 44 krajinách sveta dokázala, že mladí ľudia u nás majú o podnikanie výrazne väčší záujem, než staršia generácia. Na Slovensku nájdeme mladých a ambicióznych ľudí**, ktorí si dokážu predstaviť štart vlastného podnikania. Tento podiel vzrástol oproti roku 2014 z 28 na 33%. Reálne však podniká iba 6 % Slovákov, takže podnikateľská "priepasť" je vo výške 27%**.** Napriek tomu 37% mladších ľudí ako 35 rokov si myslí, že na Slovensku je prívetivé podnikateľské prostredie **(WBN, 2015).** Až 51% opýtaných vo veku 15 - 24 rokov považuje podnikanie za vhodné. Pri rastúcej nezamestnanosti, najmä absolventov škôl a mladých ľudí do 25 rokov je rozbehnutie vlastného podnikania jedným zo spôsobov ako si zarobiť a zároveň zrealizovať vlastné biznis predstavy (ZMPS, 2013). Na druhej strane sú skeptickí v rozbiehaní vlastného podnikania. Až 76 % Slovákov považuje možnosť stať sa samostatne zárobkovo-činnou osobou v najbližších piatich rokoch ako nevhodnú možnosť. Nedostatok štartovacieho kapitálu, málo skúseností, vedomostí, ale aj odborných kontaktov, to sú hlavné dôvody, prečo sa mladí ľudia boja začať s podnikaním (TASR, 2013). Isteže nemožno hovoriť o ideálnom prostredí a „slobodná ruka trhu“ dokáže zariadiť všetko v teórii. Skúsenosti signalizujú neustále nedostatky. Buďto nie je dostatočne dobrý podnikateľský zámer alebo nie je inovatívny, aby na jeho základe vznikla úspešná firma na otvorenom trhu, alebo sú nedostatočné vedomosti a zručnosti potencionálneho podnikateľa, aby tak mohol čeliť všetkým komplikáciám a rizikám, ktoré ho v budúcnosti môžu postretnúť (Štainer, 2008, s. 9).

Cieľom nášho výskumu, riešiaceho v rámci proj*ektu MŠVVaŠ SR KEGA č.* 031TUKE-4/2016 pod názvom Edukácia vysokoškolákov technického zamerania pre potreby globálneho trhu práce, bolo 1) zistiť niektoré zásadné faktory, postoje, zručnosti úspešných podnikateľov tak, ako ich vnímajú vysokoškolskí študenti. Takmer vôbec sa nemyslí na to, že realizátorom podnikania je vždy individualita, človek so svojimi túžbami, motívmi, postojmi. Chceli sme mapovať túto jedinečnosť a zistenia využiť pre inováciu výučby adekvátnejšej prípravy študentov pre podnikanie. Zisťovali sme voľby, názory, presvedčenia študentov vo vzťahu k podnikaniu a preklenúť medzeru v poznávaní príležitosti podnikania v globalizovanej spoločnosti. Zaujímali nás postoje študentov k vízii budúceho zamestnania sa po skončení štúdia na VŠ. 2) Chceli sme poznať hlavne orientáciu na podnikanie a disponovanie z výskumu vyselektovanými kompetenciami potrebnými pre podnikateľské aktivity vzhľadom na vek, stupeň štúdia (bakalársky aj v inžiniersky stupeň štúdia na rôznych fakultách technického zamerania (Stavebná fakulta, Banícka fakulta, Elektrotechnická fakulta, Strojnícka fakulta, Hutnícka fakulta, Fakulta umenia) a odbornú profiláciu (neekonomické odbory).

V procese vysokoškolského vzdelávania sa akcentuje podnikateľské vzdelávanie ako súčasť celoživotného vzdelávania pre ďalší profesijný rast, počas ktorého študent rozvíja osobnostné vlastnosti, zručnosti a podnikateľské schopnosti. To vedie k naplneniu ďalšieho cieľa. Pre zlepšenie prípravy na život v podmienkach VŠ štúdia je nevyhnutné vytvoriť na

vysokých školách priaznivú klímu pre podnikanie založenom na integrovanom prístupe, ktorého cieľom je nielen zmena postojov, ale i zlepšovanie kompetencií budúcich absolventov.

3. Metodológia výskumu

Skvalitniť prípravu študentov pre podnikateľskú činnosť v prostredí viackultúrnej, globalizovanej spoločnosti predpokladalo zostrojiť merací nástroj, ktorým by sme získali širokospektrálne údaje u študentov Technickej univerzity v Košiciach (TUKE), ktoré sa týkali záujmu podnikať, postojov k podnikaniu, zručností ponímania seba ako silnej osobnosti, a iných kľúčových kompetencií dôležitých pre zvýšenie možnosti uspieť na trhu práce a to v segmente podnikania. Analýza výsledkov umožňuje náhľad na to, ako vnímajú študenti podnikanie, ako ho subjektívne posudzujú hlavne vo vybraných kľúčových kompetenciách ako je *silná osobnosť, tvorivosť, štýl vedenia ľudí, niektoré komunikačné zručnosti, sebariadenie a etický rozmer podnikania*. Zistené údaje nám poskytli obraz „štartovacieho stavu" študentov TUKE, ktorý nám umožní cielenejšiu prípravu pre podnikateľské aktivity na domácom, ale aj zahraničním trhu práce. V dotazníku sa respondenti na škále *1. nesúhlasím, 2. skôr nesúhlasím, 3. rovnako súhlasím ako nesúhlasím, 4. skôr súhlasím, 5. súhlasím,* vyjadrovali k hlavným aspektom osobnosti, k niektorým zručnostiam, v ktorých je všeobecný konsenzus pre úspešnosť v podnikaní v globalizovanej spoločnosti.

Prieskum sme realizovali na šiestich fakultách Technickej univerzity v Košiciach (TUKE) v bakalárskom aj v inžinierskom stupni štúdia (Stavebná fakulta, Banícka fakulta, Elektrotechnická fakulta, Strojnícka fakulta, Hutnícka fakulta, Fakulta umenia). Výber týchto fakúlt bol v súlade s naším zámerom a súčasne sme ho realizovali na tých fakultách, kde Katedra spoločenských vied vyučuje spoločenskovedné predmety v bakalárskom aj v inžinierskom stupni štúdia. Respondentmi prieskumu boli študenti tretieho ročníka bakalárskeho štúdia a prvého a druhého ročníka inžinierskeho štúdia. V tomto bol výber respondentov zámerný. Dotazníky vyplňovali študenti, ktorí bolo v čase zberu dát na vyučovaní. V týchto ročníkoch spomínaných fakúlt študuje 2823 študentov. Reprezentatívnu vzorku tvorilo 149 respondentov v bakalárskom stupni štúdia a 128 študentov v magisterskom, alebo inžinierskom stupni. V uvádzaných výsledkoch sledujeme hlavne vybrané kognitívne a konatívne charakteristiky budúcich podnikateľov tak, ako ich uviedli študenti nášho výskumného súboru.

Zber dát sme uskutočnili v októbri – novembri 2016. Vzhľadom na širokú bázu získaných výsledkov uvedieme len kľúčové zistenia. Spracovaním empirických údajov metódami deskriptívnej štatistiky boli získané hodnotiace údaje, ktoré uvádzame v tabuľkách. Údaje uvedené v tabuľke umožňujú sledovať sebahodnotenie respondentov - študentov TUKE v inžinierskom/ bakalárskom type štúdia.

Získané údaje sme ďalej spracovávali pomocou štatistického balíka MS Excel a neskôr sme použili MS WinStat. Spracovaním empirických údajov metódami deskriptívnej štatistiky - χ^2 boli získané hodnotiace údaje, ktoré uvádzame v tabuľkách.

4. Výsledky výskumu

Vzhľadom na širokú bázu získaných výsledkov uvedieme len kľúčové zistenia, ktoré sa týkajú poznania, na základe ktorého budeme koncipovať prípravu budúcich absolventov

pre trh práce v pozícii podnikateľa. Nevyhnutnosťou života sa stáva diverzifikácia a to aj v oblasti životných rozhodnutí o tom, či sa v živote uplatniť ako zamestnanec alebo ako podnikateľ. Meniace sa podmienky na trhu práce vedú študentov čoraz viac zvažovaniu, či po skončení štúdia dajú prednosť podnikaniu alebo zamestnaneckému pomeru. Výsledky výskumu ukazujú, že časť študentov v 2. stupni VŠ štúdia už má skúsenosť so zamestnaním v rôznych formách zamestnateľnosti – 10% už podnikalo; 4% založili neziskovú organizáciu; 69,50% brigádovalo; 15,90% už pracovalo ako zamestnanci v trvalom pracovnom pomere. Preto predpokladáme, že odpovede študentov sú viac hodnoverné, opierajú sa o vlastné skúsenosti, ktoré už nadobudli v ich pracovnom prostredí. Väčšina študentov bakalárskeho štúdia (72%) pracuje ako brigádnik. Trvalý pracovný pomer uviedlo 2% študentov a vedľajší pracovný pomer uviedli 3% respondentov, pričom vyšší počet je charakteristický pre študentov denného inžinierskeho štúdia. 32,10% bakalárov si plánuje založiť živnosť, kým u študentov inžinierskeho štúdia je to 58,30%. Napriek percentuálnemu nárastu u študentov magisterského/inžinierskeho štúdia sme nezistili štatisticky významné rozdiely. Môžeme však konštatovať, že nárast medzi typmi štúdia je vyšší o 26,20%, čo považujeme za veľmi významné zistenie. Na tento fakt zatiaľ nemáme relevatné vysvetlenie, predpokladáme, že tento postoj môže byť ovplyvnený internými aj externými faktormi, ktoré budú predmetom ďalšieho skúmania. Vysoké percento študentov, bakalárov nevie, kde sa zamestná; u študentov inžinierskeho štúdia to predstavuje 42,10%

Tabuľka 1 poukazuje na fakt, že 74,10% študentov bakalárskeho štúdia sa plánuje zamestnať v súkromnom sektore, zatiaľ čo v inžinierskom štúdiu je to len 57,60%, tento rozdiel je štatisticky veľmi významný na hladine $p < 0,001$.

Tabuľka 1. Kde sa plánujete zamestnať sa skončení VŠ

Plánovanie zamestnania sa po skončení VŠ		p
1	Súkromný sektor	0,003
2	Verejný sektor, alebo štátna správa	0,193
3	Chcem si založiť živnosť	0,279
4	Neviem	0,148

Vo verejnom sektore, alebo štátnej správe sa chce zamestnať 48,30% bakalárov, u inžinierov je to 36,40%. V porovnaní v oboch súboroch sme nenašli štatisticky významné rozdiely. 32,10% bakalárov si plánuje založiť živnosť, kým u študentov inžinierskeho štúdia je to 58,30%. Napriek percentuálnemu nárastu u študentov magisterského/inžinierskeho štúdia sme nezistili štatisticky významné rozdiely. Môžeme však konštatovať, že nárast medzi typmi štúdia je vyšší o 26,20%, čo považujeme za veľmi významné zistenie. Na tento fakt zatiaľ nemáme relevatné vysvetlenie, predpokladáme, že tento postoj môže byť ovplyvnený internými aj externými faktormi, ktoré budú predmetom ďalšieho skúmania. Z interných faktorov sa v ďalšom výskume zameriame na osobnostné charakteristiky, ktoré sú všeobecné v ponímaní Arnettovej teórie mladej dospelosti. Koncept mladej dospelosti v jeho ponímaní obsahovo o. i. znamená, že stať sa dospelým dnes znamená sebestačnosť, naučiť sa byť samostatným a nezávislým (Arnett, 2004, s. 209). Tieto kvality sa môžu prejaviť aj

v podnikateľskom zameraní študentov, čo v našom výskume tvoril prekvapivo vysoký výskyt zámeru podnikať, založiť si živnosť.

Tabuľka 2 Plánovanie podnikania v odbore

Por.	*V akom odbore si viete predstaviť svoje podnikanie?* p	
1.	V odbore, ktorý študujem	0,261
2.	Mimo svoj odbor	0,264
3.	Nie je podstatné v akom odbore budem podnikať	0,495
4.	Neuvažujem o podnikaní	0,264

65,60% (p=0,468) najviac z opýtaných študentov si predstavuje podnikanie v odbore, ktorý študuje; na druhej strane 53,30% (p=0,261) si plánuje podnikanie mimo svoj odbor. 41,00% (p=0,264) študentov o podnikaní neuvažuje. Pre 38,50% (p=0,495) študentov nie je podstatné, v akom odbore budú podnikať.

Tabuľka 3. Motivácia pre začiatok podnikania

Por.	*Motívom pre začiatok podnikania pre mňa je:* p	
1.	Možnosť realizovať svoje vízie	0,529
2.	Možnosť rozhodovať o vlastnom života	0,227
3.	Možnosť riadiť vlastnú prácu	0,219
4.	Možnosť zlepšiť svoje postavenie	0,429
5.	Možnosť zarábať viac	0,381
6.	Možnosť uplatniť svoju kreativitu	0,453
7.	Možnosť sebarealizácie	0,289
8.	Možnosť riadiť prácu iných	0,530
9.	Nenašiel som zamestnanie	0,366

Z uvádzaných výsledkov vyplýva, že študenti, v rámci posudzovania svojich motívov k podnikaniu najvýraznejšie deklarovali možnosť uplatniť svoje záujmy, kreativitu, nápady - 79,50% (p=0,453), následne možnosť rozhodovať o vlastnom živote - 78,70% (p=0,277). Takmer na rovnakej úrovni u 77,30% študentov (p=0,381) je možnosť zarábať viac. Takmer rovnako silným motívom je možnosť sebarealizácie - pre 77,10% študentov (p=0,289) a možnosť riadiť vlastnú prácu – 77,00% (0,219). Zlepšiť si svoje postavenie očakáva - 75,00% (p=0,429). Pre 71,80% študentov (p=0,529) je príťažlivá možnosť realizovať vlastné vízie. Možnosť viesť a riadiť prácu iných je príťažlivé pre 61,90% (p=0,530) študentov. Ako možnosť riešiť prípadnú nezamestnanosť v podnikaní vidí 37,30% študentov (p=0,366).

Medzi charakteristické črty obdobia patrí aj preskúmavanie identity aj v oblasti práce, kde má svoj priestor aj nestabilita, hľadanie samého seba na ceste k zrelej dospelosti. Jako vyplynulo z tab. 1 vysoké percento študentov, bakalárov nevie, kde sa zamestná; u študentov inžinierskeho štúdia to predstavuje 42,10%. Potenciál tohto vývinového obdobia je možné využiť v akademickom prostredí. Patrí medzi nájdenie priestoru pre nadobúdanie profesijných a podnikateľských zručností, ale aj poskytovanie

možností a príležitostí na sebaspoznávanie, sebakreáciu, smerovanie osobnostného rozvoja. V optimalizácii prípravy študentov v globalizovanej spoločnosti je potrebné počítať aj s priestorom, v ktorom sa mladý človek reálne spoznáva, aby bol pre prax osobnostne zrelší a pripravenejší „absorbovať, alebo využívať" nové výzvy, príležitosti, aby robil hodnotné rozhodnutia o svojom pracovnom a kariérovom smerovaní. B. Reichert expert so zameraním na IT a materiálovo-technologické spoločnosti v rannom štádiu tvrdí, že všetci sa rodíme a inovatívnym a podnikateľským inštinktom a z tých, ktorí odolali tlaku konformného vzdelávania a spoločnosti, sa stanú inovatívni a podnikaví ľudia (Startup Sharkshow, Aula Maxima TUKE Košice, 2015, osobné zdelenie). Spomínaná charakteristika súvisí aj s vnímaním seba ako silnej osobnosti.

H_0: Predpokladáme, že medzi študentmi v bakalárskom a v inžinierskom type štúdia nebude v sebahodnotení *Som silná osobnosť* rozdiel.

V šetrení sme teda testovali hypotézu, či medzi študentmi v bakalárskom a v inžinierskom type štúdia bude v sebahodnotení *Som silná osobnosť* rozdiel. Vedomie seba v ponímaní Bandurovho konštruktu *self efficacy* – sebaúčinnosti, vnímaním vlastnej efektivity ako aj Ajzenovovu teóriu plánovaného správania považujeme za kľúčové charakteristiky *silnej osobnosti*. Bandura (1996) hovorí o sebaúčinnosti (*self efficacy*), ako o kľúčovej zložke Ja. Jej obsahom je sebavnímanie spôsobu, ako jedinec funguje v danej situácii. Dôležité je vnímanie očakávania účinnosti správania. Výsledky testovania rozdielov medzi priemermi t- testom nepriniesli štatisticky významné rozdiely medzi študentmi v bakalárskom a magisterskom/inžinierskom type štúdia – AM v bakalárskom type štúdia je 3,05, SD 0,89; v magisterskom/inžinierskom type štúdia AM bol 2,99, SD = 0,90 (t = 0,476, p = 0,635), nemôžeme odmietnuť nulovú hypotézu.

Aj keď dnes neexistuje všeobecne platný univerzálny model „úspešného podnikateľa" uplatnenie vlôh pre podnikanie, ktoré sme získali ako predispozície, môže byť podporené alebo brzdené výchovou, vzdelávaním, ako aj ďalšími životnými skúsenosťami. Aj z tohto aspektu sa javí ako dôležitá súčasť príprav vysokoškolákov pre život *sebaskúsenostné učenie,* ktoré môže byť dôležitou súčasťou hlavne pre budovanie citlivosti k príležitosti a hlavne pre skúsenosť s vlastnou sebaúčinnosťou, s budovaním primeraného sebavedomia ako centrálnej súčasti silného Ja, alebo *„silnej osobnosti"*. Ak chce byť podnikateľ efektívny pre seba a aj ostatných, mal by sa pokúsiť o poznanie seba – predpokladom ďalšieho rozvoja je poznať svoje silné stránky a zamerať sa na problematické slabé stránky. V posledných desaťročiach sa mimoriadna pozornosť venuje poznávaniu, dynamike a význame *pozitívnych stránok osobnosti*. Seligman, Csikszentmihalyi, poprední predstavitelia pozitívnej psychológie, v Manifeste tohto hnutia hovoria o novom poslaní psychológie pre 21. storočie: cieľom pozitívnej psychológie je začа budovať pozitívne kvality" (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000, s. 5). Autori definujú poňatie *pozitívnych kvalít jednak na úrovni jednotlivca, ale aj sociálnych zoskupení*. Hovoria o hodnotných životných skúsenostiach, pozitívnych črtách osobnosti, občianskych cnostiach a osobnejších, ľudskejších inštitúciách.

Predpokladali sme, že medzi študentmi v bakalárskom a inžinierskom štúdiu v poznaní svojich silných a slabých stránok nebude rozdiel. Priemer odpovedí v súbore bakalárov (stupnica 1-5) má hodnotu 3,09 so smerodajnou odchýlkou 0,94. Priemer odpovedí

študentov v druhom stupni (stupnica 1-5) - magisterskom alebo inžinierskom) má hodnotu 3,05 so smerodajnou odchýlkou 0,90 (t=0,329, p=0,742).Štatistické výsledky porovnania dvoch skupín študentov – na bakalárskom a inžinierskom stupni sú nevýznamné, prijímame nulovú hypotézu. Odpovede študentov – voľné výpovede, boli vyhodnotené kvalitatívne v bakalárskom a v inžinierskom type štúdia a pre jednotlivé fakulty.

Predpokladali sme, že v poznaní svojich vlôh a schopností medzi študentmi v bakalárskom a inžinierskom štúdiu nebude rozdiel. Priemer odpovedí v súbore bakalárov (stupnica 1-5) má hodnotu 3,20 so smerodajnou odchýlkou 0,82. Priemer odpovedí študentov v druhom stupni (stupnica 1-5) - magisterskom alebo inžinierskom) má hodnotu 3,20 so smerodajnou odchýlkou 0,78 (t=-0,032, p=0,974). Štatistické výsledky porovnania dvoch skupín študentov – na bakalárskom a inžinierskom stupni sú nevýznamné, prijímame nulovú hypotézu. Odpovede študentov – voľné výpovede, boli vyhodnotené kvalitatívne v bakalárskom a v inžinierskom type štúdia a pre jednotlivé fakulty.

Zvláštne miesto v pozitívnej psychológii má spôsobilosť zvaná *reziliencia*. Aj keď dodnes nie sú ustálené jej charakteristiky a dynamiky, pokladá sa za osobnostnú črtu, ktorá umožňuje nielen prekonanie ťažkostí, riešenie problémov, ale v životoch mnohých ľudí prekonávanie ťažkostí znamená zároveň aj vznik nielen nových osobnostných kvalít, ale aj novej smerovosti života. V kontexte odhaľovania silných stránok sme sa zaujímali o hodnotenia osobnostných predpokladov pre tvorivé a inovatívne riešenie problémov. AM bakalárov v hodnotení predpokladov pre tvorivé a inovatívne riešenie problémov bol 3,09, SD = 1,13; u študentov magisterského/inžinierskeho štúdia AM má hodnotu 3,44, SD = 1,16; (t = -2, 537, p = 0,012), konštatujeme štatisticky významné rozdiely na hladine významnosti p < 0, 01 v prospech študentov 2. stupňa VŠ štúdia. Kvalitatívne však tieto výsledky sú veľmi sľubné v oboch súboroch. Veľmi dôležitým hnacím motorom je mať zážitok úspechu, ktorý je veľmi dôležitý v rôznych fázach podnikania, hlavne na začiatku. Reichertt (Startup Sharkshow, Aula Maxima TUKE Košice, 2017, osobné zdelenie) konštatuje „z neúspechov sa naučíte riešiť problémy a získate odolnosť – schopnosť neprestať sa snažiť. Pre vývoj je to nevyhnutné, nakoľko to pomáha vyrovnať sa s reálnym svetom.“ Neplatí to však univerzálne, niektorých ľudí problémy zlomia, naučí ich to vyhýbať sa im.

Rovnako dôležitým faktorom rozvoja osobnosti ako takej je poznanie možností rozvoja tvorivosti, opäť v súlade s Arnettovou teóriou, keď mladý dospelý experimentuje v osobnom aj pracovnom živote, prekúmava rôzne možnosti, hľadá odpovede, ktoré ho nasmerujú k ďalšiemu osobnostnému rozvoju a smerovaniu. Na otázku, či študenti bakalárskeho štúdia poznajú možnosti rozvoja osobnosti sme zaznamenali AM = 3,03, SD = 1,08; u študentov magisterského/inžinierskeho štúdia AM má hodnotu 3,32, SD = 1,45 (t = -1,906, p = 0,058). Štatistická analýza v položke *Poznám možnosti rozvoja osobnosti* nepriniesla významné zistenia medzi oboma súbormi, nemôžeme teda odmietnuť nulovú hypotézu. Aj v tejto položke v absolútnych odpovediach vidíme dobrý potenciál, na ktorom môžem budovať rozvíjanie tvorivosti.

Medzi oblasti, v ktorých podnikatelia hlavne v počiatočnej fáze majú problémy, patria aj *komunikačné zručnosti*. V globálnom ekonomickom priestore sú krajiny s rôznou rýchlosťou, s rôznou úrovňou podnikateľskej kultúry. Nestačí mať ba nápad, byť inovatívny, ale nemenej dôležité je aj byť primerane „komunikatívne zručný“ – pohotový, výstižný, vedieť zaujať. A. Coppola v najstaršom hight-tech biznise v Silicon Valley, ktorého cieľovou skupinou sú zahraničné spoločnosti usilujúce sa preniknúť na americký trh upozorňuje, že

v takej vyspelej a rýchlej podnikateľskej kultúre padne rozhodnutie o prijatí obchodného rozhodnutia už po druhom stretnutí so záujemcom (Startup Sharkshow, Aula Maxima TUKE Košice, 2017, osobné zdelenie). Z tohoto dôvodu potrebujú mať zahraničné startupy svoje 3 minútové pitchy pripravené profesionálne. Ďalej sme sledovali, či medzi študentmi bakalárskeho a inžinierskeho štúdia v rozvoji komunikačných a sebaprezentačných zručností nebude rozdiel. Priemer odpovedí v súbore bakalárov (stupnica 1-5) má hodnotu 3,04 so smerodajnou odchýlkou 1,01.Priemer odpovedí študentov v druhom stupni (stupnica 1-5) - magisterskom alebo inžinierskom) má hodnotu 3,10 so smerodajnou odchýlkou 0,86 (t=-0,501, p=0,617). Štatistické výsledky porovnania dvoch skupín študentov – na bakalárskom a inžinierskom stupni sú nevýznamné, prijímame nulovú hypotézu. Nadväzujúc na to, nás zaujímalo, ako sa respondenti výskumu hodnotia v spôsobilosti, či sa dokážu primerane a efektívne vyjadrovať slovom aj písmom. AM študentov bakalárskeho štúdia je 3,21, SD = 0,92; u študentov magisterského/inžinierskeho štúdia AM má hodnotu 3,47, SD = 1,28 (t = -1,955, p = 0,052). Štatistická analýza v položke *Dokážem sa primerane a efektívne vyjadrovať slovom a písmom* nepriniesla významné zistenia medzi oboma súbormi, nemôžeme teda odmietnuť nulovú hypotézu. Aj v tejto položke v absolútnych odpovediach vidíme dobrý potenciál, na ktorom môžem budovať rozvíjanie komunikačných zručností. Pre úspešnosť komunikačného procesu je nevyhnutnosťou *identifikovať a prekonávať komunikačné bariéry*. Štatistická analýza v tejto položke priniesla významné zistenia medzi oboma súbormi na hladine významnosti p < 0, 01 v prospech študentov 2. stupňa VŠ štúdia. Predpokladáme, že k nárastu spôsobilostí mohlo dôjsť aj cieleným vzdelávaním v rámci výučby spoločensko-vedných odborov. Zaujímalo nás, ako sú študenti zruční v príprave prezentácií. AM u študentov bakalárskeho štúdia je 3,45, SD = 0,97; u študentov magisterského/inžinierskeho štúdia AM má hodnotu 3,39, SD = 1,22 (t = 0,443, p = 0,658). Nepotvrdili sa nám štatisticky významné rozdiely medzi súbormi, nemôžeme zamietnuť nulovú hypotézu. Študenti magisterského/inžinierskeho štúdia skórovali vyššie, majú viac skúseností s prípravou prezentácií, čo je už nadobudnutá zručnosť, ktoré je dôležitá pre schopnosť „predať sa, alebo predať svoj produkt“.

Ďalšie uvedené údaje umožňujú sledovať *sebahodnotenie respondentov pri posudzovaní svojich vlastností, schopností a zručností dôležitých pre začatie či rozvoj podnikania, samozamestnateľnosti* a to na morálnej úrovni. *Z* uvádzaných výsledkov vyplýva, že *študenti bakalárskeho štúdia* v rámci posudzovania svojich morálnych vlastností, schopností a zručností dôležitých pre podnikanie, najvýraznejšie deklarovali schopnosť dodržiavať nepísané slovné sľuby dohody (M=3,32), schopnosť dodržiavať etické pravidlá (M=3,29), následné schopnosť prílkadne sa starať o svojich zamestnancov (M=3,16). Na druhej strane*, najmenej výrazne deklarovali*, že pre úspech v podnikaní je im známe, čo tvorí základ etického kódexu firmy v podnikaní (M=2,82), nemajú tendenciu ubližovať, klamať (M=2,99), nepísané etické/morálne pravidlá považujú pri podnikaní za jadro úspechu (M=2,96). *Študenti inžinierskeho štúdia* v rámci posudzovania svojich morálnych kompetencií najvýraznejšie deklarovali položky dodržiavam nepísané slovné sľuby a dohody (M=3,28, nemám problém dodržiavať etické pravidlá (M=3,24), pri podnikateľskej činnosti dbám na dodržiavanie morálnych hodnôt (M=3,13). Na druhej strane *najmenej výrazne deklarovali*, že v rámci môjho odborného rastu sú hodnoty a hodnotový rebríček podstatným faktorom môjho ďalšieho rozvoja a smerovania (M=2,96), je mi známe, čo tvorí základ etického kódexu firmy

v podnikaní (M=3,02), neubližujem, neklamem (M=3,07). Na základe týchto údajov možno súhrnne konštatovať, že hodnotenie respondentov pri posudzovaní svojich morálnych vlastností, schopností a zručností dôležitých pre budúcu samozamestnateľnosť sa pohybovalo v pozitívnom spektre hodnotiacej škály. Štatistická analýza nepriniesla významné zistenia medzi oboma súbormi, nemôžeme teda odmietnuť nulovú hypotézu. Knapik (2006) konštatuje, že podnikateľ by mal dodržiavať určité *etické minimum*: správať sa k sebe a k ostatným s úctou, správať sa k ostatným podľa zásady „fair play", neškodiť úmyselne druhým, snažiť sa svojím konaním rozmnožovať šťastie iných, nepoužívať ľudí ako prostriedok na dosahovanie vlastného cieľa. Lebo len „morálne kompetentná osoba nielen morálne rozhoduje, ale aj morálne koná. Jej morálne zmýšľanie sa odrazí v jej následnom morálnom správaní" Lajčiaková (2008). V konečnom dôsledku bez ohľadu na typ podnikateľských aktivít, by mal profesionál - podnikateľ a manažér v jednom dodržiavať tzv. *etické minimum ekonóma*: byť zodpovedný vo vzťahu k všetkým záujmovým skupinám; rozoznať dobro od zla, morálne správne od morálne nesprávneho; konať čestne; zostať sám sebou a neštylizovať sa do pózy niekoho iného; byť empatický k problémom iných ľudí. To je rozhodujúce pre etické rozhodovanie, čím Buchholz a Rosenthal (2005) naznačujú, že etika a podnikanie sú úzko späté.

Významnou oblasťou osobnosti podnikateľov je *selfmanagement,* umenie rozdeliť svoj čas medzi prácu a súkromie. V položke *Snažím sa o rovnováhu medzi pracovným a súkromným životom* sme zaznamenali a štatisticky vyhodnotili ako nevýznamné výsledky medzi oboma súbormi. AM u bakalárov je 3,55, SD = 1,02; u študentov magisterského/inžinierskeho štúdia AM má hodnotu 3,58, SD = 1,31 (t=-0,251, p = 0,802). Ako upozorňujú autorky Flešková, Babiaková, Nedelová (2011, s. 97) mnohé posudzované charakteristiky vo vzťahu k podnikaniu môžu mať iné charakteristiky priamo v podnikaní a iné ako len v proklamovanom zámere, intencii pre podnikanie. Rovnováha medzi prácou a súkromím je dôležitým faktorom pre udržanie dobrého telesného a duševného zdravia. Predpokladali sme, že medzi študentmi v bakalárskom a inžinierskom štúdiu v pozornosti, ktorý sa týka zdravotného stavu nebude rozdiel. Priemer odpovedí v súbore bakalárov (stupnica 1-5) má hodnotu 3,03 so smerodajnou odchýlkou 0,94. Priemer odpovedí študentov v druhom stupni (stupnica 1-5) - magisterskom alebo inžinierskom) má hodnotu 3,00 so smerodajnou odchýlkou 0,91(t=0,245, p=0,807). Štatistické výsledky porovnania dvoch skupín študentov – na bakalárskom a inžinierskom stupni sú nevýznamné, prijímame nulovú hypotézu. Predpokladalisme taktiež, že nebude rozdiel v tom, ako študenti bakalárskeho a inžinierskeho štúdia zvládajú záťažové situácie, že nepodliehajú svojim emóciám a že ich dokážu zvládnuť. Priemer odpovedí v súbore bakalárov (stupnica 1-5) má hodnotu 2,88 so smerodajnou odchýlkou 1,01.Priemer odpovedí študentov v druhom stupni (stupnica 1-5) - magisterskom alebo inžinierskom) má hodnotu 2,86 so smerodajnou odchýlkou 0,92 (t=0,130, p=0,897). Štatistické výsledky porovnania dvoch skupín študentov – na bakalárskom a inžinierskom stupni sú nevýznamné, prijímame nulovú hypotézu. Ak vzniká nepomer práca/súkromie často dochádza k ľahšie, alebo ťažšie odhaliteľným disbalansom v krátkom časovom horizonte, ale celkom zjavným, ak tento stav pretrváva. Dôsledkom sú mnohé „choroby podnikateľov", ktoré patria k základným príčinám ohrozujúcim zdravie moderného človeka: vysoký krvný tlak, cholesterol, obezita, cukrovka (Dvořáček, 2006, s. 83). Tzv. smrtiace kvarteto má svoje konzekvencie aj na sociálnej úrovni vo vzťahu k sebe, ale aj svojmu okoliu. Nielen okrajovým javom je aj prepuknutie duševných porúch,

alebo nezdravých osobných vzťahov. Preto sa dnes venuje pozornosť ochrane zdravia nielen na individuálnej úrovni, ale je záujmom a prioritným zameraním aj v celej Európe. Aktuálnou témou sú Zdravé pracoviská bez stresu. Cieľom Európskej agentúry pre bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci (EU-OSHA) a jej partnerov je podnietiť k väčšej diskusii, aby sa predmetom záujmu stal záujem o stres a psychosociálne riziká na pracovisku. Rovnaká pozornosť smeruje k očakávaniam, aby sa hľadali spôsoby, ako proti nim bojovať. Je známe, že stres súvisiaci s prácou je druhým najčastejším problémom v Európe. Základnú obranu predstavujú *3P pohoda, potrava, pohyb*.

Podnikať dnes v globalizovanej spoločnosti predpokladá poznanie ekonomickej ekológie – poznania legislatívy, exekutívy a fungovanie štátnej správy. Pýtali sme sa respondentov, na názor, či *pre úspešné podnikanie potrebujú poznať legislatívu, exekutívu, fungovanie štátnej správy*. AM u študentov bakalárskeho štúdia je 3,59, SD = 1,20; u študentov magisterského/inžinierskeho štúdia AM má hodnotu 3,47, SD = 1,37 (t = 0,785, p = 0,433). Štatistická analýza nepriniesla významnosť v rozdieloch v oboch súboroch, nemôžeme zamietnuť nulovú hypotézu.

Zaujímala nás aj otázka, či študentov zaujíma vzťah politiky a ekonomiky. Na otázku *Sledujem vzťahy politiky a ekonomiky* odpovedali študenti bakalárskeho štúdia s AM 2,91, SD = 1,35; u študentov magisterského/inžinierskeho štúdia AM má hodnotu 2,68 SD = 1,54 (t = 1,376, p = 0,170). Štatistická analýza nepriniesla významnosť v rozdieloch v oboch súboroch, nemôžeme zamietnuť nulovú hypotézu.

Podnikateľské prostredie je zložitý ekosystém, ktorý tvorí viac elementov. Jedným z nich je štát, ktorého nezastupiteľnou úlohou je podporovať podnikanie a vytvárať preň aj podmienky pre pozitívny rozvoj podnikateľského prostredia. Medzi najvýznamnejší faktor patrí legislatíva – hlavne v jej nastavení je možné vytvárať konštruktívny podnikateľský ekosystém. Odpovede respondentov nášho súboru vypovedajú o tom že sa zaujímajú o vzťahy politiky a ekonomiky, berú do úvahy túto dôležitú premennú.

Tabuľka 4 Záujem navštevovať kurz na získanie podnikateľských zručností

Por.	*Mám záujem zúčastniť sa kurzu podnikateľských zručností*	
1.	Mám záujem zúčastniť sa kurzu podnikateľských zručností	53,20%

p=0,147

Zistenie deklaruje záujem študentov zúčastniť sa kurzu podnikateľských zručností - 53,20% (p= 0,147).

5. Diskusia a záver

Z poznatkov prezentovaných v predkladanej štúdii je možné vyvodiť záver, že uvedené výsledky nepriniesli štatisticky významné rozdiely medzi študentmi bakalárskeho a magisterského/inžinierskeho štúdia, berieme do úvahy skutočnosť, že išlo o subjektívne výpovede študentov, ktoré nemusia korešpondovať so stavom objektívneho hodnotenia a neposlednom rade ani nemusia viesť k reálnej pripravenosti k podnikaniu. Odpovede sme vnímali ako jeden zo zdrojov poznania, pilotný prieskum, ktorý využijeme pri

koncepcii učebnice, ale aj ako cenný zdroj poznania pre výstavbu výučby spoločensko-vedných predmetov.

Tu sa potvrdzuje, že postoje jednotlivcov k podnikateľským aktivitám je možné zmeniť a rozvíjať._Ako možnosť riešiť prípadnú nezamestnanosť formou podnikania vidí 37,30% študentov (p=0,366). Z výsledkov záverov z výskumu vyplynulo, že študenti, v rámci posudzovania svojich motívov k podnikaniu najvýraznejšie deklarovali možnosť uplatniť svoje záujmy, kreativitu, nápady - 79,50% (p=0,453), následne možnosť rozhodovať o vlastnom živote - 78,70% (p=0,277). Takmer na rovnakej úrovni u 77,30% študentov (p=0,381) je možnosť zarábať viac. Takmer rovnako silným motívom je možnosť sebarealizácie - pre 77,10% študentov (p=0,289) a možnosť riadiť vlastnú prácu – 77,00% (0,219). Zlepšiť si svoje postavenie očakáva - 75,00% (p=0,429). Pre 71,80% študentov (p=0,529) je príťažlivá možnosť realizovať vlastné vízie. Možnosť viesť a riadiť prácu iných je príťažlivé pre 61,90% (p=0,530) študentov. Ďalšie zistenia viedli k pozitívnym záverom: deklarovali záujem študentov získať informácie o podnikaní 45,30% (p=0,243).

V intenciách vyššie uvedeného a poznania študentov TUKE v Košiciach (cielený výskum, výpovede študentov) vyvstáva otázka, ako a čím vzdelávať, ale aj vychovávať v podmienkach vysokoškolského štúdia pre lepšiu, odbornejšiu, akčnejšiu pripravenosť absolventov na potreby trhu práce a jeho konkurencieschopnosť. Prepojenie vysokoškolského vzdelávania s potrebami hospodárskej a spoločenskej praxe je nevyhnutnou podmienkou a zodpovedá postulátom súčasnej inovačnej agendy EÚ, t. j. posilniť a zabezpečiť, aby podnikateľské kompetencie boli zaradené do všetkých neekonomických odborov, ak budúci absolvent má byť vysokokvalifikovaným odborníkom – profesionálom – lídrom, manažérom, výkonným pracovníkom a zodpovedným zamestnancom súčasne. Ako dôležité sa javí potreba zvýšiť prepojenie medzi vzdelávaním, výskumom a podnikateľským prostredím, troma stranami tzv. „znalostného trojuholníka“. To znamená:

- vykonať celospoločenskú osvetu o význame podnikavosti pre budúcnosť SR;
- do kurikula zaradiť aj výchovu k podnikavosti či už prostredníctvom nového samostatného predmetu alebo možnosťou rozšírenia výučby podnikateľských zručností v rámci už existujúcich predmetov, tréningami a pod.;
- rozvíjať tzv. metazručnosti, ktorým transmisívne vzdelávanie nevenuje dostatočnú pozornosť, pretože sa viac koncentruje na teoreticko-odborné vedomosti;
- **je nevyhnutné prejsť od vzdelávania založeného na kurzoch k vzdělávániu založenému na výsledkoch a odborných kvalifikáciách;**
- implementovať medzinárodne osvedčené postupy a metódy vo výchove k podnikaniu a úspešnému zamestnaniu sa;
- stimulovať podnikateľské ambície, rozvíjať podnikateľský potenciál a podnikateľské zručnosti potenciálnych podnikateľov.

Snahou je uvedené odporúčania implementovať pre podmienky TU v Košiciach, a to prostredníctvom cielenej praktickej prípravy - vytvoriť p*redmet Základy podnikateľských kompetencií pre neekonómov*, ktorý by bol zameraný na vzdelávanie a tréning základných podnikateľských zručností v rámci neekonomických študijných programov vysokoškolského vzdelávania pre posilnenie aktívneho postoja študentov k vlastnej budúcnosti, pre zvýšenie príťažlivosti podnikania ako príležitosti, pre rozvíjanie podnikateľského myslenia, pre podporenie podnikateľských postojov a rozvíjanie prierezových kompetencií (sociálnych, osobnostných), osobitne kľúčovú kompetenciu „podnikavosť a inovatívnosť“.

Vytvorenie predmetu o podnikaní v neekonomických smeroch vzdelávania je zároveň aktuálnou celospoločenskou požiadavkou, ktorou je umožniť študentom získanie základných psychologických, ekonomických a právnych vedomostí a zručností potrebných pre podnikateľskú činnosť, ktorá bude prínosom pre riešenie nezamestnanosti a tým aj ekonomického rastu. Uvedená myšlienka je zároveň aj východiskovou ideou riešeného projektu. Existuje ale všeobecná zhoda o potrebe podnikateľských kompetencií – vedomostí, zručností, schopností, návykov a postojov, aj keď nie vždy je všeobecná zhoda v tom, ktoré kompetencie sa požadujú ako kľúčové pre príslušné odvetvie. Rovnako existujú rôzne pohľady a prístupy k hodnoteniu kompetencií, ktoré sú užitočné pre trh národy i globálny trh práce. Vo viacerých prístupoch sa presadzujú trendy, ktoré vychádzajú z priameho ekonomického dopadu, dokonca niektoré z nich formujú líniu, že „kompetencie sú prioritné z pohľadu prínosu pre trh práce a vzdelávacie inštitúcie majú jedinú úlohu: formovať kompetencie absolventov pre potreby trhu práce“ (Pavlásek, 2015).

Ekonomická neistota na trhu práce a hrozba nezamestnanosti vyžadujú neustále zvyšovanie úrovne vzdelania a kvalifikácie a taktiež potrebu prijímať zodpovedné rozhodnutia, čo podmienilo nevyhnutnosť prechodu vzdelávacieho procesu na prístup formujúci kompetencie absolventovi vo vzťahu k podnikaniu. V rámci podnikateľského vzdelávania na vysokých školách dominujú skôr len ekonomické predmety. Z výskumných zistení (vzhľadom na prvú časť výskumu) vyplýva aj dôležitosť venovať pozornosť aj možným rozvojovým impulzom, napr. vo vyjasňovaní očakávaní, v smerovaní kariérneho smerovania, v rozvoji zručností, nadobúdaní skúseností z experienciálneho učenia, v poskytnutí priestoru na osobnostné dozrievanie. Aj ak študenti neuvažujú nad podnikaním ako primárnou kariérnou voľbou, nadobudnuté „kvality“ im umožnia lepšie sa uplatniť aj v pozícií zamestnanca. Na základe spracovaných informácií a údajov preto zdieľame spoločný názor s autormi podobných výskumných štúdií (bližšie Blažek a kol., 2011; Lorenco, Jones, 2006; Mwasalwiba, 2010; Souitaris at al., 2007; Fatoki & Olabanki, 2014; Lourenco at al., 2013, Matlay, 2006; Pavlásek, 2015) a to, že podnikateľské vzdelávanie podporuje študentov v kariérnom smerovaní a dáva im motiváciu a zručnosti potrebné k podnikateľským aktivitám, v zakladaní a manažovaní nových firiem. Vhodne zvolená vysokoškolská príprava umožní absolventom zorientovať sa na trhu práce podľa aktuálnej situácie a v praxi si vhodne vybrať formu uplatnenia sa v ekonomicko-spoločenských podmienkach. Či sa vybrať sa cestou nezávislosti a voľnosti alebo ísť cestou „istoty” v podobe zamestnania (Farrington et al., 2011). Pre zlepšenie prípravy na život v podmienkach VŠ štúdia je nevyhnutné vytvoriť na vysokých školách priaznivú klímu pre podnikateľské vzdelávanie založené na integrovanom prístupe, ktorého cieľom je nielen zmena myslenia, ale i zlepšovanie podnikateľských kompetencií budúcich absolventov.

Príspevok bol spracovaný v rámci riešenia grantového proj*ektu MŠVVaŠ SR KEGA č.* 031TUKE-4/2016 pod názvom Edukácia vysokoškolákov technického zamerania pre potreby globálneho trhu práce s dôrazom na podnikateľské aktivity.

Literatúra

ADEYEMO, A. A. a M. P. ONIKOYI. Prospects and Challenges of Large Scale Commercial Poultry Production. *Agricultural Journal*, 2012, roč. 7, č. 6, s. 388–393.

AHMED, I., NAWAZ, M. M., AHMAD, Z., SHAUKAT, M. Z., USMAN, A., REHMAN, W. a N. AHMED. Determinants of Students' Entrepreneurial Career Intentions: Evidence from Business Graduates. *European Journal of Social Sciences*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 145–160.

ALLINSON, C. W., CHELL, E., a J. HAYES. Intuition and entrepreneurial behavior. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2000, roč. 9, č. 1, s. 31–43.

ARNETT, J. *Adolescence and Emerging Adulthood. A cultural approach*. New Jersey: Pearson Education, 2004, 504 s. ISBN 978-0-13-814458-6.

ASHOKAN, N. J. SURESH. A study on the entrepreneurial intention among students. *International Journal of Management,* 2012, roč. 3, č. 3, s. 1–7.

AUTIO, E., KEELEY, R. H., KLOFSTEN, M., PARKER, G. G. C. a M. HAY. Entrepreneurial Intent among Students in Scandinavia and in the USA. *Enterprise and Innovation Management Studies*. 2001, roč. 2, č. 2, s. 145–160.

AIZZAT, M. N., NOOR HAZLINA, A. a E. L. CHEW. Examining A Model of Entrepreneurial Intention among Malaysians using SEM Procedure. *European Journal of Scientific Research,* 2009, roč. 33, č. 2, s. 365–373.

BANDURA, A. Self-efficacy - Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, roč. 84, s. 191–215.

BAUM, J. a E. LOCKE. The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, 2004., roč. 89, č. 4, s. 587–598,

BIRD, B. Towards a theory of entrepreneurial competency. *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth,* 1995, roč. 2, s. 51–72.

BLAŽEK, L., ČÁSTEK, O., KLAPALOVÁ, A., MAJEROVÁ, J., PIROŽEK, P., SEDLÁČEK, M., ŠAFROVÁ DRÁŠILOVÁ, A. a S. ŽÁKOVÁ TALPOVÁ. Nadnárodní společnosti v České republice II. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 345 s.

BUCHHOLZ, R. A. a S. B. ROSENTHAL. Toward a Contemporary Conceptual Framework for Stakeholder Theory. *Journal of Business Ethics,* 2005, roč. 58, č. 1–3, s. 137.

DOUGLAS, E. a D. A. SHEPHERD. Self-employment as A Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions and Utility Maximization. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 2002, roč. 26, č. 3, s. 81–90.

DRIESSEN, M. P., a P. S. ZWART. *The role of the entrepreneur in small business success: the Entrepreneurship Scan,* 2003, s. 1–3. [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: http://www.ondernemerstest.nl/wpcontent/uploads/2010/03/ICSBv5.pdf

DVOŘÁČEK, J. Podnikatel. Pracovní sešit. *Oeconomica*. VŠE Praha, 2006, č. 21 514/79, s. 100.

EC. Key competences for lifelong learning Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, *Official Journal* L 394 [online]. 30. 12. 2006. [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090

EUROPEAN COMMISSION. *Transferability of Skills across Economic Sectors, elaborated by RPIC-ViP in cooperation with experts,* Luxembourg: Publications Offi ce of the European Union. [online]. 2011. [cit. 2017-08-13]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=784&langId=en/

EK. *Akčný plán pre podnikanie*. [online]. Brusel, 9.1.2013 COM/2012, s. 33. [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: www.sbagency.sk/.../entrepreneurship2020-action_p... E

EK. *Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie,* 2006. [cit. 2017-08-13]. Dostupné z: www.minv.sk/?dokumenty-1&subor=212714

CHELL, E. Review of skill and the entrepreneurial process. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 2013, roč. 19, č. 1, 2013, s. 6–31.

FATOKI, O. a O. OLABANJI. Students' Perception of the Effectiveness of Entrepreneurship Education at a South African University. *Mediterranean Journal of Social Sciences,* 2014, roč. 5, č. 20, s. 585–591.

FARRINGTON, S., GRAY, B. a G. SHARP. Perceptions of an Entrepreneurial Career: Do Small Business Owner and University Students Concur. *Management Dynamics*, 2011, roč. 20, č. 2, s. 2–17.

FRANCO, M., HAASE, H. a A. LAUTENSCHLÄGER. Students' Entrepreneurial Intentions: An Inter-Regional Comparison. *Education + Training,* 2010, roč. 52, č. 4, s. 260–275.

FRANK, H., LUEGER, M. a C. KORUNKA. The significance of personality in business start-up intentions, start-up realization and business success. *Entrepreneurship & Regional Development,* 2007, roč. 19, s. 227–251.

GERI, S. Relationship between Entrepreneurial Skills and Tendencies: A Research on Physical Education Students. *International Journal of Business and Social Science*, 2013, roč. 4, č. 5, s. 13.

HYNES, B., a I. RICHARDSON. Entrepreneurship Education A Mechanism for Engaging and Exchanging with the Small Business Sector. *Education + Training,* 2017, roč. 49, č. 8/9, s. 732–744.

GERČÁKOVÁ, M. *Podnikatelske kompetence*. [online], 2003. [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: http://www.ssst.cz/technika/vyukove-materialy/kompetence/kompetence.pdf

GIRD, A. a J. J. BAGRAIM. The theory of planned behaviour as predictor Of entrepreneurial intent amongst final-year University students. *Journal of Psychology*, 2008, roč. 38, č. 4, s. 711–724.

IZQUIERDO, E., DESCHOOLMEESTER, D., a D. SALAZAR. *The Importance of Copetencies for Entrepreneurship: A View from Entrepreneurs and Scholars´ Perspective*. [online]. 2005, s. 1–9. [cit. 2017-05-13]. Dostupné z: http://www.espae.espol.edu.ec/images/documentos/publicaciones/documentos_trabajo/entrepreneurship/Importance.pdf

KARIV, D. Off stage - on stage: men and women entrepreneurs leading change and business growth. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 2012, roč. 6, č. 2, s. 169–184.

KNAPIK, P. *Rokovanie v medzinárodnom obchode*. Bratislava: Ekonóm, 2012, 444 s. ISBN 978-80-225-2992-1.

KOM. *Nové zručnosti pre nové pracovné miesta*. [online]. Brusel, 16. december 2008 [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:SK:PDF

LAGUNA, M. et al. Competencies of Managers and their Business Success. *Central European Business Review*, 2012, roč. 1, č. 3, s. 7–13.

LAJČIAKOVÁ, P. *Psychológia morálky*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2008, 91 s. ISBN 8072045693.

LOURENÇO, F. a O. JONES. Developing entrepreneurship education: comparing traditional and alternative teaching approaches. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 2006, roč. 4, č. 1, s. 111–140.

LOURENÇO, F., TAYLOR, T. G. a D. W. TAYLOR. Integrating education for intrepreneurship in multiple faculties in "half-the-time" to enhance graduate entrepreneurship. *Journal of Small Business & Enterprise Development*, 2013, roč. 20, č. 3, s. 503–525.

LUTHJE, C. a N. FRANKE. The "making" of an entrepreneur: Testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R & D Management*, 2003, roč. 33, č. 2, s. 135–147.

MAASE, S. J. F. M. a B. A. G. BOSSINK. Factors that inhibit partnering for social start-up enterprises. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 2010, roč. 4, č. 1, s. 68–84.

MAN, T., THERESA LAU. W. Y., a K. F. CHAN. The competitiveness of small and medium enterprises a conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing,* 2002, roč. 17, s. 123–142.

MATLAY, H. Researching entrepreneurship and education: Part 2: what is entrepreneurship education and does it matter. *Education + Training,* 2006, roč. 48, č. 8/9, s. 704–718.

MWASALWIBA, E. S. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education+Training*, 2010, roč. 52, č. 1, s. 20–47.

MITCHELMORE, S., a J. ROWLEY. Entrepreneurial competencies: A literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 2010, roč. 16, s. 92–111.

PAVLÁSEK, P. 2015. *Formovanie profilu absolventa pre potřeby trhu práce*. [online], 2015. [cit. 2016-09-09]. Dostupné na internete: http://vysokoskolacidopraxe.cvtisr.sk/sk/aktuality/napisali-k-teme/formovanie-profilu-absolventa-potreby-trhu-prace.html

PENCHEV, P. a A. SALOPAJU. *Entrepreneurial Competencies Needed by Managers in their Work*. [online], 2011, s. 1–65. [cit. 2017-07-13]. Dostupné z: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:419847/FULLTEXT01.pdf/

RAUCH, A. a M. FRESE. Born to be an entrepreneur? Revisiting the personality approach to entrepreneurship.In: J. R. BAUM, M. FRESE A R. a A. BARON (EDS.) *The psychology of entrepreneurship*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007, s. 41–65. ISBN 0805850627.

RAUCH, A. a M. FRESE. Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success. *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 2007, roč. *16*, č. 4, s. 353–385.

SCHWARZ, E. J., WDOWIAK, M. A., ALMER-JARZ, D. A. a R. J. BREITENECKER. The Effects of Attitudes and Perceived Environment Conditions on Students' Entrepreneurial Intent. *Education + Training*, 2009, roč. 51, č. 4, s. 9.

SAXENA, P. A Study of Entrepreneurial Traits Through Organizational Leaders. *International Journal of Management and Business Studies,* 2013, roč. 3, č. 2, s. 40–44.

SEGAL, G., BORGIA, D. a J. SCHOENFELD. The motivation to become an entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research,* 2005, roč. 11, č. 1, s. 42–57.

SELIGMAN, M., a M. CSIKSZENTMIHALYI. Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist,* 2000, roč. 55, č. 1, s. 5–14.

SHANE, S. a S. VENKATARAMAN. The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 2000, roč. 25, s. 217–226.

SITA. *Slovenskí študenti majú tretie najvyššie platové očakávania,* 10. apríl 2013. [cit. 2017-07-13]. Dostupné z: http://www.webnoviny.sk/ekonomika/slovenski-studenti-chcu-zarabat-asp/657253-clanok.html

SINGH, R. P. a S. R. GIBBS. Opportunity recognition processes of black entrepreneurs. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 2013, roč. 26, č. 6, s. 643–659.

SLOVAK BUSINESS AGENCY. Politika štátnej podpory MSP, 2000-2016. [cit. 2016-09-09]. Dostupné z: http://www.sbagency.sk/politika-statnej-podporymsp

SONDARI, C. M. Is Entrepreneurship Education Really Needed?: Examining the Antecedent of Entrepreneurial Career Intention. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014, roč. 115, s. 44–53.

STEVENSON, H. a J. JARILLO. A paradigm of entrepreneurship:Entrepreneurial management. *Strategic Management Journal*, 1990, roč. 11, s. 17–27.

ŠTAINER, M. Podnikatelské kompetence tady a teď. In *Zborník z medzinárodnej konferencie Podnikatelské Kompetence*. Olomouc: Educol, 2008, S. 5-9. ISBN 978-80-254-2075-1.

ŠUPLATA, I. Nezamestnanosť mladých je problém, s ktorým bojujú všetky krajiny Európskej únie. [online]. 12.06.2013. [cit. 2017-07-13]. Dostupné z: http://www.cas.sk/clanok/252971/nezamestnanost-mladych-lame-rekordy-kde-ziskat-peniaze-na-podnikanie.html

TAATILA, V. P. Learning entrepreneurship in Higher education. *Education and Training*, 2010, roč. 52, č. 1, s. 48–61.

TASR. Mladí sa boja podnikať pre nedostatok kapitálu a skúseností. [online]. 20. 9. 2013. [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: http://www.teraz.sk/ekonomika/mladi-podnikaniefinancie-obavy/58845-clanok.html 23

TIMMONS, J. E. *New Venture Creation: entrepreneurship for the 21st century*. Chicago: Irwin Professional Publishing, 1998. 796 p. ISBN 97802561197563.

VAN AUKEN, H., FRY, F. L. a P. STEPHENS. The Influence of Role Models on Entrepreneurial Intentions. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 2006, roč. 11, č. 2, s. 157–167.

VAB GELDEREN, M. Autonomy as the guiding aim of entrepreneurship education. Education and training. 2010, roč. 52, č. 8-9, s. 710–721.

WBN. 2015. *Záujem o podnikanie rastie, hlavne medzi mladými ľudmi rastie.* [online]. 24.11.2015 [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: http://www.webnoviny.sk/ekonomika/clanok/1014 992-zaujem-o-podnikanie-rastie-hlavne-medzi-mladymiludmi//fer/vol28/iss17/2

*Z*MP. *Mladých podnikateľov láka najviac IT sektor*. [online]. 25.5.2013. [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: http://podnikatelskynapadroka.sk/clanok/4193936305/mladychpodikatelov-laka-najviac-it-sektor.html

Motivace jako klíčový předpoklad k dosažení učebních cílů v jazykovém vyučování

Alena Jůvová[1], Ondřej Duda[2]

Abstrakt: V příspěvku se zaměříme na motivaci pro učení se cizích jazyků a budování jazykové kompetence prostřednictvím informálního učení. Cílem kvalitativního výzkumného šetření metodou ohniskové skupiny budeme zjišťovat, jaké jsou hlavní motivy dospělých k učení se cizímu jazyku po ukončení formálního vzdělávání.

Klíčová slova: motivace, samostatně řízené učení, jazykové vyučování, učební cíl, funkční gramotnost, informální, učení neformální vzdělávání, celoživotní učení.

Motivation as a key prerequisite for achieving learning objectives in language teaching

Abstract: The paper focuses on the motivation for learning foreign languages and developing language competence through informal learning. The aim of the qualitative research survey using the focal group method is to investigate the main motives of adults for learning a foreign language after completing formal education.

Key words: motivation, self-directed learning, language teaching, learning goal, functional literacy, informal learning, non-formal education, lifelong learning.

Úvod

Problematika motivace úzce souvisí s nastavením výukových cílů a v současné době se chápe jako jeden z nejdůležitějších předpokladů pro učení. Jak uvádí např. Ferlazzo (2015), existuje souvislost mezi výukovými cíli a výkonností. Jestliže ve formálním vzdělávání je pro žáky/ studenty častou motivací především snaha podat výkon, ve vzdělávání neformálním je již situace poněkud odlišná. Prostřednictvím motivace orientované na tzv. "mastery goals" (učební cíle) se žák snaží o splnění zadaných úkolů s tím, že si osvojí nové vědomosti, případně dovednosti. Jedinec zaměřený na "performance goals" (cíle výkonové) se snaží předvést své schopnosti a dosáhnout úspěchu (srv. Ferlazzo, 2015; Mareš, 2013 ad.). Učitelé i lektoři se tedy pokouší o nalezení takové cesty ke svým studentům, která by umožnila úspěšnou výuku, charakterizovanou vysokou osobní motivací každého ze studentů ke splnění konkrétních učebních cílů.

V současné době je třeba také měnit koncept hodnotové orientace a v souladu se současnými teoriemi procesu učení žákům/studentům vysvětlovat ne pouze co se učit a studo-

[1] PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika, E-mail: alena.juvova@upol.cz
[2] Mgr. Ondřej Duda, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika, E-mail: ondrej.duda@upol.cz

vat, ale společně s nimi si nejprve položit otázku „jak nejlépe“ a vysvětlit „proč“ je třeba osvojit si konkrétní znalost či dovednost. Tepre pak můžeme zaměřit na hledání nejlepšího způsobu a cesty k dosažení hodnotného vzdělání (srv. Siebert, 1999, Hofer, 2004, Jůvová et al., 2015, Cajot, 2016). Učitelé by měli znát význam a hodnotu informálního učení pro studenty a pro výuku cizího jazyka také umět využít i jejich nepřímé strategie. „Strategie učení se cizímu jazyku jsou specifické postupy, činnosti a chování, které si žák volí a využívá ke zlepšení svého učení. Slouží k usnadnění a urychlení učení, ale také činí učení zábavnějším a efektivnějším … Umožňují žákovi řídit proces vlastního učení, a postupně tak přecházet od učení řízeného z vnějšku k učení autoregulovanému“ (Vlčková, Přikrylová, 2011).

Se změnou, kterou přináší pedagogický konstruktivismus, se mění také paradigma vztahu učitele a žáka/studenta. *„V současném konstruktivistickém pojetí procesu učení jde o samostatně řízené učení, v němž žákovi pomáhá učitel prostřednictvím mentoringu, tutoringu či koučování“* (Jůvová, 2017).

V interakcích učitelů a žáků dochází k posunu směrem k samostatně řízenému učení, důraz se klade na vysokou kvalitu pedagogické komunikace mezi žáky a učiteli, na utváření pozitivního pedagogického klimatu, intenzivní motivaci k učení s využitím ICT a všech příležitostí, které poskytuje informální učení.

Informální učení je v procesu celoživotního učení klíčovým činitelem. O informálním učení hovoříme v případě, že jde o učení, které není institučně ukotveno a na rozdíl od formálního či neformálního vzdělávání samo o sobě nevede k získání certifikátu o dosažených vědomostech. Toto učení může probíhat v jakékoliv fázi životního cyklu jedince, na jakémkoliv místě a v jakémkoliv prostředí. Podle toho, zda si jedinec uvědomuje, že nabývá nových vědomostí s určitým cílem či záměrem či nikoliv, rozlišujeme záměrné a nezáměrné informální učení (viz Rabušicová, Rabušic, nedatováno, Straka, 2009).

„Především je třeba zdůraznit, že informální učení neposkytuje ucelený a systematický přehled poznatků v daných vědních disciplínách či v ostatních oborech lidské činnosti. Poskytování informací může být náhodné, chaotické a nemusí poskytovat znalosti, které jsou nutným základem pro hlubší poznání. V reflexi na současné dění docházíme také k závěru, že informální učení může být základem pro sociální patologii jedince“ (srv. Jůvová, 2017).

I přesto je třeba věnovat informálnímu učení velkou pozornost, neboť skýtá značný potenciál pro “longlife learning” (celoživotní učení) a je významným doplněním pro formální i neformální vzdělávání, jejichž výsledky může pozitivně ovlivnit. Efektivitu celoživotního učení ovlivňují také afektivní a sociální strategie učícího se jedince (viz Vlčková, Přikrylová, 2011).

1. Cíle

V tomto příspěvku budeme zjišťovat, jaké typy motivace je možno identifikovat v procesu učení se cizímu jazyku, a to především v oblasti neformálního vzdělávání a informálního učení. Pro dosažení učebních cílů hraje motivace, popř. sebemotivace zásadní roli. Jestliže správně směřovaná motivace může jedince pozitivně ovlivnit (srv. Ferlazzo, 2015), je třeba si položit otázku, jaké mají zájmy, případně jak zlepšit komunikaci a pokračovat ve výuce s využitím jiných strategií, metod či forem.

Pro diskusi o motivech k učení se cizímu jazyku, o zlepšení výuky a o tom, co žáci/studenti čekávají do budoucna, je možno využít např. metodu dialogu, dílny bu-

doucnosti, aktivizační metody apod. V případě dílny budoucnosti jde o aktivizační metodu, která probíhá v několika základní fázích: kritika, představy (fantazie), realizace, kde se prolíná intuitivně-emocionální a racionálně-analytická rovina. V některých případech se v literatuře uvádí jako první ještě etapa přípravy a závěr celého postupu vyúsťuje do tzv. „permanentní dílny" (Schriever, Becker, 2001, s. 11).

2. Projekt Guerrilla Literacy Learners (GuLL) jako platforma pro uskutečnění výzkumného šetření

Hlavním koordinátorem projektu Guerrilla Literacy Learners (GuLL) ERASMUS+ KA2; AGREEMENT NUMBER-2014-1-BE02-KA200-000472), byla belgická UC Leuven-Limburg. Projekt GuLL (Guerrilla Literacy Learners) byl zaměřen na rozvoj gramotnosti v souladu s výzvou Evropské komise ke změně a implementaci nových didaktických metod.

Hlavním cílem projektu bylo budování funkční gramotnosti a rozvoj jazykové kompetence žáka, který se v interakci učitel–žák dostává do středu pozornosti. V projektu Gull byl uplatňován přístup založený na aktivitách spojujících studující a učitele, zkušenosti s akademickým výzkumem gramotnosti, a nabídl tříbodový program:

- Koučování žáků v souladu s autonomním přístupem k učení.
- Zlepšení výuky připojením neformálního a informálního učení.
- Vytvoření prostoru pro inkluzi ve výuce cizích jazyků prostřednictvím ICT (MOOC a Facebook).

Metoda projektu GuLL je založena na poznatcích sociálního a pedagogického konstruktivismu, na přístupu zaměřeného na žáka a na využití méně tradičních vyučovacích metod. Jde například o metodu grafické facilitace/uživatelského designu, motivace studentů k vytváření krátkých videoklipů a jejich aktivizace prostřednictvím narace či tvůrčího psaní. GuLL metoda se vzdaluje od výuky, kdy učitel se zaměřuje na chyby, které studující učinili, a kde je gramatika používána k popisu těchto pochybení. K výstupům projektu také patří www stránky (www.pleasemakemistekes.eu) a eduklipy, v nichž se prostřednictvím vyprávění poukazuje na základní problémy, s nimiž se učitel může při edukaci potýkat. Kromě školní edukace se tyto produkty mohou uplatnit také ve školních či veřejných knihovnách a institucích neformálního vzdělávání. Jsou zde uvedeny atraktivní náměty k podpoře účinné neformální a neformální výuky jazyků pro různé věkové skupiny, a to buď formou workshopů nebo s využitím on-line aktivit. Prostřednictvím aktivit a výstupů projektu GuLL se tak každému jedinci otevírá nekonformní cesta k získávání nových poznatků a prohlubování gramotností nejen v oblasti učení se, ale také v získávání potřebné jistoty v komunikaci v cizím jazyce.

Dalším z přínosů projektu je také podpora funkční gramotnosti, kterou lze definovat jako schopnost jedince být pohotový, iniciativní, pružně reagující na různé životní situace. Všechny tyto změny představují výzvy k učení se v oblasti gramotnosti, a proto vyžadují nový didaktický přístup. *„Kromě toho, že lidé podporují širší sociální rozvoj, lidé oprávněně očekávají, že jejich vzdělávání a odborná příprava jim pomohou získat dobrou práci"* (Thyssen, 2016).

3. Metodologie výzkumného šetření: Klíčové slovo motivace

Cílem výzkumného šetření, pro něž jsme zvolili kvalitativní design, bylo najít motivy, které mají dospělí respondenti ve věku 25–45 let s ukončeným formálním vzděláváním k učení se cizímu jazyku. Použili jsme metodou ohniskové skupiny (focus group). Jednacím jazykem byla angličtina.

Tuto metodu jsme zvolili, protože v případě motivace jde o komplexní problém a bylo třeba, aby účastníci mohli vyjádřit své názory v interakci s ostatními respondenty. Diskuse se uskutečnila v pěti osmičlenných skupinách v rámci projektu Erasmus KA2 Guerrilla literacy learners (GuLL). Každý respondent byl vyzván, aby se pokusil najít svou vlastní motivaci k učení.

Účastníkům ohniskových skupin byly položeny tyto otázky:

1. Jaký je hlavní motiv pro učení se cizímu jazyku?
2. Pro nalezení motivace je důležité najít si vlastní inspiraci. Proto jsme položili další otázku: Kdo je můj vzor? Kdo mě inspiruje?
3. Usoudili jsme také, že někteří studenti si ještě nejsou jistí svou motivací. Když svou motivaci dosud neznají, pak je tedy třeba její nalezení podpořit. Další otázku jsme tedy směřovali do oblasti volnočasových aktivit: Jak mohu využít své jazykové znalosti ve volném čase? Co je dnes v oblasti využívání znalosti cizího jazyka „cool“?

4. Výsledky a diskuse

Problematice motivace se v odborné literatuře z posledních letech věnuje intenzivní pozornost (viz např. Oxford, 1999, Schumann, 2004, 2009, Dörnyei, Ushioda, 2011, Stangl, 2017). Z dosud provedených výzkumů uvedených v dostupné literatuře vyplývá, že lze hovořit o systému motivace s kombinaci vnějších a vnitřních, integrujících a instumentálních faktorů (Apelt 1981, Schumann, 2009). Dalšími motivy pro učení se cizímu jazyku pak mohou být i motivy krátkodobé a specifické (učení se za účelem dosažení určitého stanoveného cíle) nebo dlouhodobé Kleppin (2002). I přesto, že motivace je záležitost individuální, je třeba přihlédnout kromě sociálního postavení jedince také k vlivu jeho sociálního prostředí (srv. Dörnyei, 2001). Jak zmiňuje Stangl (2017), motivace k učení u dospělých může zahrnovat také současnou situaci, touhu po poznání, snahu uchovat si duševní svěžest nebo reagovat na nové příležitosti. „V celoživostním vzdělávání hrají významnou roli především sociální a kognitivní motivy“ (Stangl, 2017).

Odpovědi respondentů, které uváděli v diskusi v rámci ohniskových skupin, lze roztřídit do kategorií, které pro větší přehlednost uvádíme v tabulce 1.

Tab. 1: Kategorie motivace k učení se cizímu jazyku v rámci informálního vzdělávání

A. Kategorie	**Odpověď**
Rozvoj dovedností	Dostat dobrou práci.
	Dostat VŠ diplom.
	Splnit předepsané zkoušky (VŠ, SŠ)
Evropské občanství a Integrace: Překonávání bariér a stavění mostů mezi lidmi.	Poznávat nové kultury. Otevřít dveře do nové kultury.
	Přežít v odlišné kultuře
	Učit se o jiných tradicích.
	Učit se od jiných lidí.
	Láska ke kultuře jiné země.
	Poznat nové a zajímavé lidi a naslouchat jim.
	Pro jednodušší cestování.
	Potkat životního partnera. Navázat vztah.
Porozumění a komunikace – učit se cizí jazyky všude.	Získat přístup k informacím
	Číst knihy v originále.
	Komunikace v cizím jazyce.
	Sledovat filmy, seriály v cizím jazyce
	Moderní je mít „hlášky“ v angličtině.
	Poslech hudby, učení se textů v cizích jazycích.
	Navštěvovat bary a zábavní podniky.
	Hrát deskové hry.
	Usnadnit si komunikaci po celém světě.
	Mluvit s cizinci.
Otevřená mysl	Být výjimečný.
	Být na sebe pyšný.
	Otevřít mysl pro nové struktury.
	Nový způsobu myšlení.
	Lépe vyjádřit pocity.
	Mít „pestré“ sny.

V jednotlivých odpovědích lze rozlišit motivace související s výkonovými i učebními cíli. Respondenti uváděli motivy, které souvisejí s formálním vzděláváním (absolvování školy, zisk diplomu, dobré zaměstnání) nebo s oblastí volnočasových aktivit (cestování, sledování filmů a seriálů, poznání jiné kultury a lidí). Dalšími kategoriemi jsou sociální konstrukty, jako je porozumění a komunikace, integrace a překonávání bariér mezi lidmi. Poslední kategorie Otevřená mysl je zaměřena na osobní pocity: být výjimečný, pokusit se použít nový způsob myšlení, vyjádřit lépe své pocity. Toto vše zahrnuje jazykové vzdělávání. *„Jde o proces, který vyžaduje určitý čas za nejlepších podmínek, kdy student je motivován a má vše k dispozici k dosažení svých cílů. Jazyková praxe musí probíhat v příslušném kontextu a bezpečně, zatímco student samotný provádí úlohy za podpory ze strany*

učitele. Jinými slovy, studenti se budou nejen učit o jazyce, ale také se jej naučí jeho používáním" (Cajot, 2016).

Závěr

Každý učící se jedinec by měl dostat možnost utvářet vlastní nezávislý přístup ke svému jazykovému vzdělání. Na základě poznání jeho individuální motivace pak můžeme podpořit jeho snahu najít svůj nezávislý „Guerrilla" přístup k učení. V podstatě ho tak přimějeme uvědomit si, jak sám uvažuje a pomoci mu tak vypořádat se s touto problematikou v budoucnu.

Použitá literatura

APELT, W. *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag, 1981.

ALAM, K. R. Operational Definition of Literacy for Assessment Purposes: Literacy to Meet Basic Learning Needs, 2004. *Adult Education and Development,* 61, 41-50. [online]. [cit. 2016-07-26]. Dostupné z: https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-612003/

CAJOT, G. Budování mostů. Jazyková akvizice. In Graziano, A. et al. *Samostatně ke gramotnosti, 2016 [online]. [cit. 2015-05-05].* Dostupné z: www.pleasemakemistakes.eu

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal,* 1994, roč. 78, s. 273–284.

DÖRNYEI, Z. a E. USHIODA, *Teaching and Researching Motivation*. London: Routledge, 2011. ISBN 978-1408205020.

EUR-Lex (2000). *Commission Memorandum of 30 October 2000 on Lifelong Learning*. [online]. [cit. 2015-05-05]. Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=uriserv%3Ac11047

EUR-Lex. *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources*, 2013 [online]. [cit. 2015-09-06]. Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389115469384&uri=CELEX:52013DC0654

European Commission. *White Paper* on *Teaching* and *Learning*: *Towards the Learning Society*, 1995. [online]. [cit. 2015-05-06]. Dostupné z: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

FERLAZZO, L. *Increasing Motivation Through Students Setting Goals*, 2015. [01-07-2017]. Dostupné z: https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/larry-ferlazzo/larry-ferlazzo-increasing-motivation-through-students-setting-goals.

HOFER, M. Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch etwas anderes tun. Theorie der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2004, roč. 18, s. 79–92.

JŮVOVÁ, A. et al. Reflection of Constructivist Theories in Current Educational Practice. *Universal Journal of Educational Research*, 2015, roč. 3, č. 5, s. 345–349. http://www.hrpub.org. DOI: 10.13189/ujer.2015.030506.

JŮVOVÁ, A. a J. PLISCHKE. The implementation of 21st century skills in the teachers training. The international comparative study. In Holz, O., Aleksandrovich, M.,

& Zoglowek, H. *Current Trends in Higher Education in Europe: Aktuelle Entwicklungstendenzen im europäischen Hochschulwesen*. Münster: LIT Verlag, 2016.

JŮVOVÁ, A. The Guerrilla Literacy Learners Project: Development of Literacies through Informal Learning. *Acta Technologica Dubnicae*, 2017, roč. 7, č. 1, s. 82-92. DOI:10.1515/atd-2017-0005.

KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? *Deutsch als Fremdsprache,* 2002, roč. 39, č. 1, s. 26–30.

Köln Charter: Aims and Ambitions for Lifelong Learning (1999). [online]. [cit. 2015-05-15].
Dostupné z: http://www.mofa.go.jp/policy/economy/summit/1999/charter.html

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

Modern Teacher. A Revolutionary Platform for Teaching and Learning in the Digital World. [online]. [cit. 2015-05-05]. Dostupné z: https://modernteacher.com/#products.

MORGAN, D., L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

OECD. *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, 2016. [online]. [cit. 2016-09-07]. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en
DOI: http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en

ORR, D., RIMINI, M. a D. VAN DAMME. *Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing, 2015. [online]. [02-12-2015]. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1787/9789264247543-en.

OXFORD, R. L. *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Mãnoa: University of Hawaii, 1999. ISBN 978-0824818494.

RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *O informálním učení v České republice,* nedatováno. [online]. [cit. 2016-05-15]. Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/wupv/home/Documents/mpsv-projekt-prezentace/O%20informalnim%20uceni%20v%20Ceske%20republice.pdf.

SIEBERT, H. *Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied: Luchterhand, 1999. ISBN 978-3-407-25399-6.

STANGL, W. Lernmotive und Lernmotivation, 2017. [online]. [cit. 2017-07-26] Dostupné z: http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml

STRAKA, G. A. *Informal and implicit learning: concepts, communalities and ifferences. [Informální a implicitní učení: pojetí, komunality a rozdíly.]* EJVT, 2009, roč. 48, s. 132–145. [online]. [cit. 2015-07-25]. Dostupné z: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/EJVT48_en.pdf).

THYSSEN, M. *Keynote speech at the launch event of the 'New Skills Agenda for Europe',* 2016. *Brussels*. [online] [cit. 2016-09-06]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/commission/2014-2019/thyssen/announcements/keynote-speech-launch-event-new-skills-agenda-europe-brussels_en.

UNESCO. (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all. Education for All Global Monitoring Report*. [online]. [cit. 2015-05-05]. Dostupné z: http://en.unesco.org/gem-report/report/2014/teaching-and-learning-achieving-quality-all#sthash.hDU9TNzX.dpbs

VLČKOVÁ, K. a J. PŘIKRYLOVÁ. *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚOV, 2011. ISBN 978-80-87063-44-6.

Názory a postoje vzorku žáků základní školy k omamným a psychotropním látkám a k preventivním aktivitám

Petr Kachlík[33]

Abstrakt: Byl realizován průzkum ve vzorku žáků 9. ročníku 3 záměrně vybraných brněnských škol. Kvantitativní výzkumné šetření bylo zaměřené na postoje a názory k návykovým látkám a prevenci závislostí. Bylo využito anonymního dotazníku o 25 položkách. Z výsledků vyplynulo, že téměř pětinu vzorku tvořili kuřáci tabáku, pětinu konzumenti konopných drog. Téměř 40 % souboru pilo alkoholické nápoje. Nejčastěji vedl k užívání drog únik od problémů a potřeba identifikace s partou. Většina žáků důvěřuje rodičům a může se jim svěřit se svými problémy, což však neplatí o školním prostředí. Preventivní aktivity ve školách sice probíhají, ale jsou většinou formální, sporadické, pro žáky málo atraktivní, nedostatečně je motivují ke zdravému životnímu stylu.

Klíčová slova: dotazník, návyková látka, názor, postoj, prevence, škola, výzkum, zdraví, žák

Opinions and attitudes of elementary school pupils sample to narcotic and psychotropic substances and to preventive activities

Abstract: A survey was carried out in a sample of the 9th grade pupils from 3 intentionally selected schools in Brno. The quantitative research survey focused on attitudes and opinions on habit-forming substances and prevention of addictions. An anonymous questionnaire of 25 items was used. The results showed that nearly one-fifth of the sample consisted of tobacco smokers, a fifth of cannabis users. Almost 40 % of the sample drink alcoholic beverages. Most often, drug use has led to leakage from problems and the need for identification with the peer batch. Most pupils trust their parents and can confide their problems, but this does not apply to the school environment. Preventive activities in schools are ongoing, but are mostly formal, sporadic, less attractive for pupils, insufficient motivation for healthy lifestyle.

Key words: questionnaire, habit-forming substance, opinion, attitude, prevention, school, research, health, pupil

[33] doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Poříčí 9/11, 603 00 Brno, kachlik@ped.muni.cz

Úvod

Omamné a psychotropní látky představují riziko, které ohrožuje zejména osoby s nedostatečnými životními zkušenostmi a možnostmi ochrany, tzn. děti a mládež, dále osoby sociálně znevýhodněné, se zdravotním postižením, společensky vyloučené, ve výkonu trestu. Z pohledu drogové epidemiologie představují přirozené rizikové skupiny žáci základních a středních škol a klienti ústavních zařízení (Nešpor, 2000; Zábranský, 2003).

1. Cíle

Výzkumným cílem bylo za pomoci anonymního dotazníkového průzkumu zjistit, jaký postoj k návykovým látkám, ke drogové závislosti a její prevenci zaujímá vzorek žáků 9. tříd 3 základních škol v Brně.

2. Teoretický rámec

2.1 Návykové látky

Omamné a psychotropní látky jsou často jednoduše zmiňovány jako drogy. Termín „droga“ má několik vymezení. V roce 1969 označila komise znalců Světové zdravotnické organizace za drogu *„jakoukoliv látku (substanci), která, je-li vpravena do živého organismu, může pozměnit jednu nebo více funkcí“* (Nožina, 1997, s. 9). Podle Presla (1995) lze drogu chápat jako jakoukoli látku, ať už přírodní nebo syntetickou, která má tzv. psychotropní účinek (ovlivňuje prožívání reality, mění vnitřní naladění, působí na psychiku) a může vyvolávat závislost, existuje u ní tzv. „potenciál závislosti“. Zábranský (2003, s. 14) popisuje drogy jako *„ilegální, nezákonné, státem nepodporované omamné nebo psychotropní látky“*. V minulosti byla jako droga označována usušená rostlinná či živočišná surovina k výrobě léků. Pojem „droga“ pravděpodobně pochází z holandského slova „droog“ (něco suchého). V současnosti se jím rozumí omamná a psychotropní či návyková látka (Escohotado, 2003; Historie, 2016).

Drogy ovlivňují centrální nervovou soustavu člověka. Jsou schopné vyvolat závislost a mohou způsobovat různé duševní poruchy, poruchy chování, psychická i somatická onemocnění. Drogy jsou látky, jejichž užití mění naše prožívání a vnímání okolního světa (Göhlert a Kühn, 2001).

„Závislost lze definovat jako chronickou a progredující poruchu, která se rozvíjí na pozadí přirozené touhy člověka po změně prožívání“ (Kudrle in Kalina a kol., 2003a, s. 107). Hovoříme o onemocnění centrální nervové soustavy, které má negativní dopad pro jedince i společnost. Jedná se o nekontrolovatelnou a neodolatelnou touhu po návykové látce, tendenci ke zvyšování dávek a snahu získat drogu za každou cenu. Člověk přestává být svobodný, jelikož se droga stala součástí jeho života a má na ni vazbu. Rozlišujeme drogovou závislost psychickou (duševní) a fyzickou (tělesnou) (Nožina, 1997; Ganeri, 2001).

„Psychická závislost je duševní stav vzniklý konzumací drogy, který se projevuje přáním drogu opět požívat“ (Nožina, 1997, s. 12). Může jít o pouhé přání nebo neodo-

latelné puzení drogu aplikovat. Nejedná se pouze o samotnou konzumaci návykové látky, ale často je psychická závislost spjata s různými okolnostmi, které požívání drogy provázejí.

Fyzická závislost vzniká většinou po dlouhodobějším užívání drogy a silně ovlivňuje celkový stav organismu, který si již na drogu „zvykl" a přizpůsobil se jí, zahrnul ji do svého metabolismu. Je-li přísun dané látky přerušen, dochází k poruše, kterou označujeme jako abstinenční příznaky (Nožina, 1997).

Abstinenční (odvykací) příznaky se vyskytují u všech návykových látek. Některé z nich jsou nevýrazné, jiné velice intenzivní, mohou ohrozit i život člověka. Abstinenční příznaky se mohou projevovat pocením, zvýšenou teplotou, rozšířenými zorničkami, třesem, nechutenstvím, slzením, pocitem úzkosti atd. *„O souboru odvykacích příznaků, které se typicky vyskytují pohromadě, mluvíme jako o abstinenčním syndromu"* (Nožina, 1997, s. 12).

S drogami též souvisí jev zvaný tolerance, který lze označit jako snášenlivost. Projevuje se snižujícím se účinkem dané návykové látky v průběhu užívání, zdáním, že droga „přestává fungovat", což vede k nutnosti zvyšovat její dávku, aby se udržela intenzita účinků a dosáhlo se očekávaného efektu (Presl, 1995; Ganeri, 2001).

2.2 Protidrogová prevence

Protidrogovou prevencí rozumíme různé druhy opatření, strategií a aktivit, kterými se snažíme předcházet užívání návykových látek. Jejím cílem je snížení škod, které návykové látky působí, jde např. o vznik a rozvoj závislosti, riziko intoxikace, úrazů, zdravotních komplikací. Podstatné je ovlivnění chování cílové populační skupiny žádoucím způsobem ve smyslu ochrany a podpory zdraví (Tyler, 2000; Nešpor, 2001).

Protidrogovou prevenci lze rozdělit do tří stupňů – na prevenci primární, sekundární a terciární (Nešpor a Csémy, 1994).

„Primární prevence se obrací na populaci jako celek nebo na vybrané skupiny uvnitř populace, tzv. cílové skupiny" (Bém in Kalina a kol., 2003, s. 276). Odlišuje se tak od prevence sekundární a terciární, jež jsou zaměřeny na konkrétní jednotlivce. Primární prevence je cílena především na tři oblasti: drogu, člověka a prostředí. Jejím snahou je zabránit užití návykových látek u jedinců, kteří drogu doposud nezkusili, pokusit se ovlivnit jejich názory, postoje a chování, aby nedošlo k ohrožení a poruše zdraví (Presl, 1995; Hajný, 2001).

Zábraně užití návykových látek napomáhá vhodná motivace k různým aktivitám (pohyb, koníčky, kroužky). Je nutné se seznámit s charakterem drog, jejich účinky, možnými riziky a problémy, které s jejich užíváním souvisejí V další oblasti rozhoduje osobnost, charakter a povaha člověka, kdy rizikovými a protektivními faktory jsou především osobnostní charakteristiky. Nízká úroveň sebevědomí, poruchy chování, nevhodné sociální vazby, depresivní stavy, stres i zdravotní postižení přispívají ke zvyšování rizika. Pokud jde o vliv prostředí, hlavní roli hraje rodina, v níž člověk vyrůstá a žije, dále školní prostředí s působením autorit (pedagogů) a vrstevníků (spolužáků, kamarádů) a docházka do různých volnočasových aktivit (kroužků). Složky prostředí by měly svým výchovným působením upevňovat u žáků postoje k životu bez drog (Hajný, 2001; Bém in Kalina a kol., 2003).

Sekundární prevence je zaměřena na osoby, které již získaly nějakou zkušenost s návykovou látkou, ale doposud na ní nejsou závislé. Podstatou je zabránit u nich vzniku a rozvoji závislosti a pokračující konzumaci drogy. Využívá se brzkého odhalení problému,

časné intervence a následné léčby. Klíčová je osobní motivace a touha se z drogového problému vymanit. Sekundární prevence spočívá v poradenství, besedách, přednáškách a terapiích, jejichž cílem je zamezit užívání drog a nedovolit vzniku závislosti na návykových látkách (Presl, 1995).

Terciární prevence se vztahuje k osobám, které drogu trvale užívají a jsou na ní závislé. Snahou je snížení negativních důsledků užívání návykových látek a šance dosáhnout na sociální a zdravotní servis. Terciární prevenci vykonávají specializovaní pracovníci, kteří nabízejí odbornou pomoc, poskytují informační služby o důležitých kontaktech na odborná pracoviště, rizicích spojených s užíváním drog, jejich dopadu na člověka a jeho život, léčebných možnostech (Dvořáček in Kalina a kol., 2003; Kalina in Kalina a kol., 2003). K preventivním programům patří vzdělávání týkající se bezpečného sexu, rozdávání kondomů, ale i sběr a výměna injekčních jehel a stříkaček, což zabraňuje šíření HIV, virových hepatitid a dalších závažných přenosných chorob. V rámci terciární prevence je poskytována i substituční léčba, která se týká především opioidů a je prováděna ve specializovaných zařízeních. U uživatele může dojít ke snižování dávek nebo až k úplné abstinenci. *„Terciární prevence zahrnuje dvě úrovně. Jednou z nich je resocializace či sociální rehabilitace u klientů, kteří prošli léčbou vedoucí k abstinenci. Druhou úrovní je intervence u klientů, kteří aktuálně drogy užívají a nejsou rozhodnuti užívání zanechat“* (Kudrle in Kalina a kol., 2003b, s. 147).

Rodina a rodinné zázemí tvoří nejdůležitější článek ve vývoji člověka a jeho osobnosti. Vlivem rodiny si dítě utváří postoje, návyky i žebříček svých hodnot. V nefunkčním rodinném prostředí hrozí častěji riziko, že dítě bude experimentovat a zkoušet různé návykové látky. S poučením dětí o drogách a jejich nebezpečí by se mělo začít již v útlém věku. Je potřebné poskytovat pravdivé informace, a zároveň se snažit naslouchat a porozumět tomu, co nám dítě sděluje (Göhlert a Kühn, 2001). Důležité je, aby rodiče dětem neustále dávali najevo, že je milují takové, jaké jsou, a pomohli jim nabýt a udržet sebedůvěru a důvěru ve vlastní schopnosti. Pocit méněcennosti a nízká sebedůvěra bývají rizikovými faktory vedoucími ke vzniku problémů s drogami. Rodina by měla podporovat zájmy, koníčky a aktivity dítěte. I samotní rodiče si musejí na své dítě udělat čas (Presl, 1995). Podstatný je jednotný výchovný styl rodičů. Dítě tak ví, na čem je a s čím může počítat. Jsou stanovena pevná pravidla, která mu dodávají pocit jistoty (Nešpor a Csémy, 1994; Nešpor, 2000).

Škola hraje v oblasti prevence velmi důležitou roli. Je místem, kde děti získávají znalosti a dovednosti, podílí se na vytváření jejich postojů a životních hodnot. Protidrogová prevence by měla být součásti školního vzdělávacího programu každé školy. *„Programy prevence drog na školách by měly být časově efektivní a nemělo by být složité je provádět. Efektivní školní preventivní program musí být kvalitně strukturovaný a musí být vhodný pro sociální prostředí, ve kterém se aplikuje“* (Gallá, 2005, s. 33). Mezi poradenské pracovníky na školách patří školní metodik prevence, který vytváří preventivní program školy v oblasti zneužívání návykových látek. Předává nové informace o drogové problematice i ostatním pedagogickým pracovníkům a spolupracuje s nimi. Zabývá se metodickou, koordinační a poradenskou činností (Kalina in Kalina a kol., 2003). V oblasti školní prevence se využívají i tzv. peer programy, do nichž jsou zapojeni vybraní a připravení vrstevníci, kteří podporují zdravý způsob života a bojují proti rizikovým návykům. Mohou být pro ostatní děti dobrým vzorem, poněvadž k nim mají blízko věkem, zájmy a životní orientací, a tak se s nimi děti mohou snáze ztotožnit (Stránky, 2017).

3. Metodologie

Bylo využito metody kvantitativního výzkumu pomocí anonymního dotazníku (Gavora, 2010). Šetření probíhalo v 9. ročníku 3 záměrně vybraných brněnských základních škol: ZŠ Hroznová, ZŠ Pavlovská a ZŠ Jihomoravské náměstí. Vedení škol, třídní učitelé i rodiče dětí byli předem informováni a s výzkumem souhlasili.

V rámci šetření bylo sledováno, zda se již respondenti setkali s návykovými látkami, zda je sami užili či užívají, jaké pro to mají důvody a jaké jsou jejich postoje. Dále bylo hodnoceno rodinné zázemí žáků, výskyt, pestrost, frekvence a kvalita preventivního působení ve školním prostředí.

Dotazníky byly na školách administrovány osobně. Dotazník obsahoval celkem 25 položek, které byly zaměřeny na rodinné prostředí žáků, jejich zkušenosti s návykovými látkami a postoje k prevenci drogových závislostí. Tvořilo jej 20 uzavřených a 5 polouzavřených otázek (Muronová, 2016). Celkem bylo rozdáno 118 formulářů, všechny byly řádně vyplněné navráceny ke zpracování. Výzkumný vzorek tvořilo 50 chlapců (42,4 %) a 68 dívek (57,6 %). Bližší charakteristika sledovaného souboru je k dispozici v Tabulce 1.

Tabulka 1. Rozdělení respondentů dle pohlaví (údaje v %)

Pohlaví	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**
Hoch	42,4	44,2	37,8	44,7
Dívka	57,6	55,8	62,2	55,3

Zkratky použité v tabulkách:

HRO: ZŠ Hroznová, vzorek 43 dětí, tj. 36,4 % výzkumného souboru;

PAV: ZŠ Pavlovská, vzorek 37 dětí, tj. 31,4 % výzkumného souboru;

JMN: ZŠ Jihomoravské náměstí, vzorek 38 dětí, tj. 32,2 % výzkumného souboru.

Byly stanoveny a ověřovány 4 pracovní hypotézy:

1. Nulová hypotéza H_1: Mezi žáky není podstatného rozdílu v získávání informací o drogové problematice z médií a ze školy. Alternativní hypotéza H_1: Žáci získávají více informací o drogové problematice z médií než ze školy.
2. Nulová hypotéza H_2: Ve frekvenci užívání tabákových produktů a alkoholu žáky není podstatného rozdílu. Alternativní hypotéza H_2: Žáci užívají tabákové produkty a alkohol s rozdílnou frekvencí.
3. Nulová hypotéza H_3: Hoši mají obdobnou míru zkušeností s konopnými drogami jako dívky. Alternativní hypotéza H_3: Hoši mají více zkušeností s konopnými drogami než dívky.
4. Nulová hypotéza H_4: Dívky se svěřují se svými problémy rodičům obdobně často jako hoši. Alternativní hypotéza H_4: Dívky se svěřují se svými problémy rodičům častěji než hoši.

Jednotlivé položky dotazníku byly podrobeny statistické analýze s využitím statistického balíku EpiInfo, v. 6en (Dean a kol., 1994). Vzorek byl tříděn dle školy, pohlaví a věku žáků.

Hladina významnosti rozdílů v jednotlivých znacích mezi skupinami po třídění byla ověřována statistickým testem x^2 a jeho modifikacemi dle Yatese, Mantel-Haenszela a Fisherovým exaktním testem (Dean a kol., 1994).

4. Výsledky

Téměř 40 % dotazovaných tráví svůj volný čas doma, čtvrtina sportem, další čtvrtina u počítače, třetina s partou. Hoši preferují aktivity na počítači, dívky se rády pohybují v partě nebo doma (Tabulka 2). Dvě třetiny oslovených žáků žijí v úplné rodině, více než čtvrtina s matkou. U možnosti „jinde" byla uváděna střídavá péče obou rodičů, nebo se o děti starají prarodiče (Tabulka 3).

Tabulka 2. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, jak obvykle tráví svůj volný čas

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Kroužek	8,5	7,0	10,8	7,9	6,0	10,3
Doma	37,3	34,9	43,2	34,2	36,0	38,2
Sport	24,6	25,6	24,3	23,7	26,0	23,5
Počítač	23,7	32,6	21,6	15,8	50,0	4,4
Parta	31,4	30,2	29,7	34,2	26,0	35,3
Jinde	11,0	14,0	13,5	5,3	8,0	13,2

Tabulka 3. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, v jakém rodinném prostředí žijí

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Úplná rodina	61,0	74,4	43,2	63,2	54,0	66,2
Žiji s matkou	28,0	18,6	37,8	28,9	34,0	23,5
Žiji s otcem	2,5	2,3	2,7	2,6	4,0	1,5
Jiné	8,5	4,7	16,2	5,3	8,0	8,8

Data v Tabulce 4 ukazují, že tři čtvrtiny rodičů hochů zajímá, jak a s kým jejich děti tráví své osobní volno, u rodičů dívek jde o více jak 90 %. Nejvyšší míra zájmu rodičů o osobní volno dětí byla pozorována na ZŠ JMN, relativně nižší na PAV. Téměř 60 % souboru se může rodičům bez obav svěřit se svými problémy.

Tabulka 4. Pozitivní odpovědí respondentů (%) na otázku týkající se zájmu rodičů o trávení osobního volna dětí a svěřování se v případě výskytu problémů

Položka	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Zájem rodičů o trávení osobního volna	83,9	83,7	75,7	92,1	74,0	91,2

Svěření se rodičům s problémem	58,6	51,2	59,5	66,7	56,0	60,6

V Tabulce 5 je uvedeno, z jakých zdrojů respondenti čerpají informace o návykových látkách. U hochů dominují média a škola, v menší míře kamarádi, u dívek jasně vede škola, s méně než poloviční četností následují jako zdroje poznatků kamarádi a média. Při analýze pracovní hypotézy H_1 se ukázalo, že existuje významný rozdíl mezi možnostmi „média" a „škola" (x^2=5,13, p=0,0235). Škola představuje v souboru podstatně více preferovaný informační zdroj oproti médiím, zamítáme tedy nulovou verzi hypotézy H_1.

Tabulka 5. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, z jakých zdrojů se nejvíce dozvěděli o drogách

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Škola	46,6	27,9	54,1	60,5	34,0	55,9
Kamarádi	19,5	18,6	27,0	13,2	18,0	20,6
Média	32,2	44,2	16,2	34,2	48,0	20,6
Rodiče	4,2	9,3	2,7	0,0	6,0	2,9
Odnikud	0,8	0,0	2,7	0,0	2,0	0,0

Z Tabulky 6 vyplývá, že dvě třetiny souboru považují alkohol i tabák za návykové látky, přibližně desetina vzorku netuší, jaká rizika jsou s nimi spojená. Rozdíly v odpovědích hochů a dívek nejsou významné. Nebezpečnost srovnatelnou s tzv. „tvrdými drogami" (opioidy, pervitin, kokain) u těchto látek vnímá třetina vzorku, více hoši. Nadpoloviční většina souboru je přesvědčena, že alkohol a tabák představují nižší riziko než „tvrdé drogy", což je zřejmé z Tabulky 7.

Tabulka 6. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, zda považují tabák i alkohol za drogy

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Ano	61,0	72,1	54,1	55,3	62,0	60,3
Ne	28,8	18,6	35,1	34,2	30,0	27,9
Nevím	10,2	9,3	10,8	10,5	8,0	11,8

Tabulka 7. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, zda jsou tabák i alkohol stejně nebezpečné jako tvrdé drogy

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Ano	32,2	37,2	32,4	26,3	38,0	27,9
Ne	55,1	48,8	48,6	68,4	48,0	60,3

Nevím	12,7	14,0	18,9	5,3	14,0	11,8

Konzumaci alkoholických nápojů (pro žáky nelegální) ukazuje Tabulka 8. Necelé 1 % vzorku (dívky) přiznalo jejich denní pití, cca 2 % konzumaci několikrát týdně, v tomto případě šlo o hochy. Asi 7 % souboru pilo alkohol několikrát do měsíce, třetina několikrát do roka, téměř dvě třetiny se považují za abstinenty. V případě častější konzumace alkoholu byly nalezeny rozdíly mezi školami i mezi hochy a dívkami.

Tabulka 8. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, jak často užívají alkohol

Frekvence užití	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Denně	0,8	0,0	2,7	0,0	0,0	1,5
Několikrát týdně	1,7	4,7	0,0	0,0	4,0	0,0
Několikrát měsíčně	6,8	7,0	5,4	7,9	10,0	4,4
Několikrát ročně	33,9	41,9	35,1	23,7	40,0	29,4
Abstinent(ka)	56,8	46,5	56,8	68,4	46,0	64,7

Užívání tabáku je znázorněna v Tabulce 9. Téměř 1 % souboru kouří denně, jde o dívky. Necelá 2 % uvedla kouření během týdne, 5 % během měsíce. Za nekuřáky se označilo téměř 90 % souboru. Mezi hochy a dívkami nebyly nalezeny větší rozdíly. Při analýze pracovní hypotézy H_2 zaměřené na srovnání užívání alkoholu a tabáku se ukázalo, že mezi nimi ve vzorku existuje statisticky významný rozdíl (x^2=29,1, p=0,001). Zamítáme tedy nulovou verzi hypotézy H_2, žáci častěji konzumují alkoholické nápoje než tabákové výrobky.

Tabulka 9. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, jak často užívají tabák

Frekvence užití	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Denně	0,8	0,0	2,7	0,0	0,0	1,5
Několikrát týdně	1,7	0,0	2,7	2,6	2,0	1,5
Několikrát měsíčně	5,1	2,3	5,4	7,9	6,0	4,4
Několikrát ročně	4,2	2,3	2,7	7,9	4,0	4,4
Nekuřák(-čka)	88,1	95,3	86,5	81,6	88,0	88,2

Vlastní zkušenosti vzorku s konopnými drogami ilustruje Tabulka 10. Více než 80 % souboru dosud nemá žádnou vlastní zkušenost s konopím, u hochů je patrná vyšší míra prevalence celoživotní zkušenosti oproti dívkám, i když nepříliš významně. Daleko závažnější je zjištění, že dívky ve vzorku přiznávají pravidelnou konzumaci konopí několikrát týdně či měsíčně, zatímco u hochů zůstalo u stádia ojedinělých pokusů. S ilegálními „tvrdými“ drogami uvedla vlastní zkušenost asi 2 % vzorku, zejména se jednalo o dívky, které se chovaly oproti předpokladům rizikověji než chlapci. Při analýze pracovní hypotézy H_3 se však ukázalo, že globální rozdíl ve zkušenosti s konopnými drogami není při

porovnání odpovědí dle pohlaví statisticky významný (x^2=1,05, p=0,306). Nulovou verzi hypotézy H_3 tedy nezamítáme.

Tabulka 10. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, zda mají zkušenost s konopnými drogami

Frekvence užití	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Pravidelně, alespoň. 2x týdně	0,8	0,0	2,7	0,0	0,0	1,5
Pravidelně, 1x - 2x měsíčně	2,5	0,0	8,1	0,0	0,0	4,4
Pokus,více než 10x	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Pokus, 6 - 10x	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Pokus, 3 - 5x	0,8	2,3	0,0	0,0	0,0	1,5
Pokus, 1 - 2x	13,6	14,0	8,1	18,4	22,0	7,4
Žádná zkušenost	82,2	83,7	81,1	81,6	78,0	85,3

Žáci nemají téměř žádnou zkušenost s tzv. „tvrdými drogami“. Oproti předpokladu, že se dívky budou chovat méně rizikově, bylo v souboru zjištěno, že jsou v některých ohledech naopak rizikovější skupinou než hoši. Nabídka těchto látek se nejčastěji uskutečnila v partě, na diskotéce, v pohostinství, v menší míře dokonce ve škole. V Tabulce 11 jsou uvedeny nejčastější důvody, které respondenty vedly k užití návykových látek vč. alkoholu a tabáku. Nejčastěji bylo zmiňováno oproštění od problémů (psychických, tělesných) a vliv party, snaha do ní zapadnout. Na třetím místě se jako důvod objevovala zvědavost.

Tabulka 11. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, jaké jsou důvody pro užívání návykových látek (bylo možno zvolit více položek současně)

Důvody užití drog	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Nuda	19,5	16,3	24,3	18,4	24,0	16,2
Zvědavost	49,2	44,2	59,5	44,7	40,0	55,9
Úleva od problémů	66,9	67,4	73,0	60,5	60,0	72,1
Vliv party	60,2	53,5	62,2	65,8	46,0	70,6
Požitek	11,0	11,6	16,2	5,3	8,0	13,2
Relaxace	16,1	18,6	13,5	15,8	16,0	16,2
Jiný důvod	9,3	11,6	8,1	7,9	8,0	10,3

V Tabulce 12 jsou prezentovány odpovědi na dotaz, zda rodiče respondentů pijí alkoholické nápoje, kouří či užívají jiné návykové látky. Jsou patrné dvě téměř stejně rozsáhlé skupiny, kdy v jedné jsou podle mínění žáků nějaké návykové látky užívány, ve druhé nikoli. Znalost

osoby, která v okolí užívá tzv. „tvrdé drogy“, se u žáků pohybuje okolo 20 % (22 % dívek, 14 % hochů).

Tabulka 12. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, zda jejich rodiče užívají nějakou návykovou látku (včetně alkoholu a tabáku)

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Ano	46,6	58,1	29,7	50,0	52,0	42,6
Ne	45,8	30,2	64,9	44,7	46,0	45,6
Nevím	7,6	11,6	5,4	5,3	2,0	11,8

Prakticky všichni respondenti jsou nezletilí, podle platných zákonných norem by tedy neměli mít v obchodní síti přístup k alkoholu a tabáku. Téměř tři čtvrtiny souboru se nepokoušely tyto látky v obchodě koupit. Desetině souboru se však jejich zisk bez větších obtíží zdařil (Tabulka 13). Finance ke koupi nejčastěji získali z brigád nebo z kapesného.

Tabulka 13. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, zdali jim v obchodní síti prodali tabák či alkohol bez problému

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Ano	11,9	7,0	2,7	26,3	12,0	11,8
Ne	15,3	16,3	18,9	10,5	10,0	19,1
Nezkoušel(a)	73,7	79,1	78,4	63,2	78,0	70,6

V Tabulce 14 jsou uvedeny reakce respondentů na případ, kdy by jejich přítel(-kyně) užíval(a) drogy. Téměř čtvrtina souboru (38 % hochů, 13 % dívek) by tento fakt zcela ignorovala a nijak neřešila. Přibližně třetina by se o pomoc obrátila na rodiče nebo kamarády, pětina na odbornou organizaci, která se zabývá léčbou a prevencí závislostí. Hoši by spíše preferovali rady rodičů, dívky kamarádů. Je smutné, že pomoc a poradenství pedagogických pracovníků by vyhledalo jen kolem 8 % vzorku, více chlapci. Z analýzy pracovní hypotézy H_4 cílené na zjišťování rozdílu mezi reakcí hochů a dívek vůči rodičům v případě výskytu drogového problému u jejich blízkého vyplynulo, že nebyl nalezen významný rozdíl (x^2=0,25, p=0,618), nulovou verzi hypotézy H_4 tedy nezamítáme.

Tabulka 14. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, na koho by se obrátili v případě, že jejich přítel(-kyně) užívá drogy (bylo možno zvolit více položek současně)

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Rodiče	30,5	30,2	24,3	36,8	28,0	32,4
Kamarádi	34,7	32,6	40,5	31,6	16,0	48,5

Pedagog	8,5	9,3	2,7	13,2	14,0	4,4
Organizace	21,2	16,3	32,4	15,8	18,0	23,5
Jinam	15,3	25,6	16,2	2,6	6,0	22,1
Neřeším to	23,7	25,6	13,5	31,6	38,0	13,2

Zkušenosti respondentů se školní protidrogovou prevencí a poskytnutím relevantních informací o ní ukazuje Tabulka 15. Prakticky tři čtvrtiny souboru získaly vlastní zkušenosti se školními preventivními projekty. U zbytku souboru se lze domnívat, že nějaké preventivní aktivity na školách sice probíhají, ale neoslovily všechny žáky daného zařízení. Téměř 80 % vzorku míní, že má o prevenci závislostí dostatek informací. Pozitivně se vyjádřilo více dívek (87 %) než hochů (68 %).

Tabulka 15. Pozitivní odpovědí respondentů (%) na otázku zkušenosti se školními preventivními programy a dostatku informací o prevenci drog

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Zkušenost se školní prevencí drog	71,2	60,5	81,1	73,7	74,0	69,1
Dostatek informací o prevenci drog	78,8	72,1	78,4	86,8	68,0	86,8

Podle Tabulky 16 hodnotí pouhá třetina žáků školní preventivní programy pozitivně, více jde o dívky. Téměř dvě třetiny vzorku na prevenci ve škole nemají žádný jasný názor, což může znamenat, že je aktivity neoslovují a nemotivují, nejsou systematické a dlouhodobé.

Tabulka 16. Četnost odpovědí (%) na otázku, jak hodnotí zkušenost se školní prevencí

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Pozitivně	29,7	25,6	37,8	26,3	24,0	33,8
Negativně	4,2	2,3	2,7	7,9	6,0	2,9
Nemám názor	66,1	72,1	59,5	65,8	70,0	63,2

Z Tabulky 17 je patrné, že v 60 % jde o protidrogové aktivity realizované pouze jedenkrát během školního roku, v 16 % pak jednou za pololetí, což je nedostatečné. Pětina souboru (zejména dívky) přiznala, že preventivní programy na škole neprobíhají, resp. jsou formálně vykazovány, ale ne už realizovány v terénu.

Tabulka 17. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, jaká je frekvence preventivních programů v rámci školy

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
1x za pololetí	16,1	4,7	35,1	10,5	18,0	14,7

2x za pololetí	5,1	0,0	8,1	7,9	4,0	5,9
>2x za pololetí	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
1x ve školním roce	59,3	58,1	51,4	68,4	66,0	54,4
Neprobíhají	19,5	37,2	5,4	13,2	12,0	25,0

Vztah školy k osobě respondentů je znázorněn v Tabulce 18. Třetina souboru, zejména dívky, jej vnímá jako pozitivní, je přesvědčena, že se škola zajímá o jejich problémy a v případě potřeby je pomáhá řešit. Téměř pětina vzorku zastává opačný názor, zejména jde o hochy, 46 % oslovených neumí zaujmout jasné stanovisko. Chápou školu pouze jako vynucenou vzdělávací instituci bez osobnějšího vztahu k nim.

Tabulka 18. Četnost odpovědí respondentů (%) na otázku, jak vnímají vztah školy k sobě

Možnosti odpovědí	**Celý soubor (n=118)**	**HRO (n=43)**	**PAV (n=37)**	**JMN (n=38)**	**Hoši (n=50)**	**Dívky (n=68)**
Pozitivní	36,4	37,2	21,6	50,0	30,0	41,2
Negativní	17,8	18,6	21,6	13,2	22,0	14,7
Nemám názor	45,8	44,2	56,8	36,8	48,0	44,1

5. Diskuze

Prezentované výsledky je třeba brát s rezervou, poněvadž se jedná o průzkum realizovaný na poměrně malém vzorku respondentů, která navíc nebyl náhodně vybrán. Zobecnění výstupů není tedy v plném rozsahu možné. Přesto lze ve vzorku zaznamenat řadu trendů, které jsou varující a shodují se s publikovanými velkými studiemi v podobných populačních segmentech, jakými jsou např. ESPAD a HBSC. Za epidemiologicky nepříznivý lze označit fakt, že některé formy rizikového chování jsou častější u dívek, nebo se poměr jeho výskytu mezi hochy a dívkami vyrovnává. Za velmi varující lze považovat negativní vnímání školy jako vnucené vzdělávací instituce, která se příliš nezajímá o problémy žáků, dále nízkou míru důvěru k pedagogickým pracovníkům, jimž by se žáci svěřili v případě výskytu drogového problému. Preventivní aktivity zaměřené na závislostní chování se sice ve školách vykazují, avšak jejich nabídka je malá a neatraktivní, často nepokrývá širší spektrum závislostí spadajících pod tzv. virtuální drogy (mobilní telefon, počítač, internet, společenské sítě, …). Školní primární prevence má velmi proměnlivou úroveň, mnohdy je realizována pouze formálně, sporadicky, bez zpětné vazby, užšího kontaktu se žáky a ohledu na jejich potřeby.

U nevhodně zvolených forem preventivního působení hrozí dokonce tzv. nežádoucí návodný efekt, kdy se jev z okruhu sociálních patologií, který se dříve ve sledované skupině osob nevyskytoval, po nevhodně provedené intervenci v ní náhle objeví (Nešpor a Csémy, 1994; Nešpor, 2001).

Podle v současné době poslední studie ESPAD uskutečněné v roce 2015 se ukazuje, že užívání drog mezi dospívajícími v Evropě klesá, avšak zkušenosti českých náctiletých zůstávají nadprůměrné. Jde o šestou vlnu sběru dat od roku 1995. Celkem se do studie zapojilo téměř 100 tisíc šestnáctiletých studentů z 35 evropských zemí. V ČR byly součástí sledovaného souboru téměř 3 tisíce respondentů narozených v roce 1999. Hlavním cílem

projektu ESPAD je podat přehled o rozsahu užívání legálních a nelegálních drog mezi mládeží (ve věku 15–16 let) a porovnat jej se situací v ostatních evropských zemích. Studie byla v roce 2015 nově rozšířena o hraní počítačových her, hazardních her a další internetové aktivity (Chomynová a kol., 2016).

Výsledky studie ESPAD 2015 u české mládeže naznačují zřetelný pokles užívání návykových látek, k němuž došlo u pravidelného kouření, u časté konzumace vysokých dávek alkoholu i u nelegálních drog. Důvodem může být větší zájem dospívajících o své zdraví a vzhled vlivem intenzivního sdílení informací na společenských sítích (Chomynová a kol., 2016).

Náctiletí sice méně pijí alkoholické nápoje, ale konzumace nadměrných dávek alkoholu stále přetrvává. Zatímco v roce 2011 uvedlo pravidelné pití nadměrných dávek alkoholu (alespoň 1x týdně) 115 tisíc dospívajících a pravidelnou opilost 23 tisíc, v roce 2015 šlo v případě pravidelného pití o 56 tisíc dospívajících a pravidelné opilosti o 8 tisíc. Pozitivní vliv mohou hrát soustavné informační kampaně a rozsáhlé policejní kontroly nalévání alkoholu mladistvým. V pití nadměrných dávek, tj. 5 a více sklenic alespoň jednou v posledních 30 dnech, se ČR stále pohybuje nad evropským průměrem. České děti vnímají dostupnost alkoholu všeho druhu jako velmi snadnou, a to jak v restauracích či barech, tak i v obchodní síti. Svoji první sklenici alkoholu děti vypijí před 13. roku věku (Chomynová a kol., 2016; Kraus a kol., 2016).

Náctiletí kouří méně, ale každý den si cigaretu zapálí až 20 % z nich. Ve srovnání s rokem 2011 došlo k výraznému poklesu kouření cigaret, a to jak u jednorázových zkušeností s tabákem, tak u denního a silného kouření (kouření 11 a více cigaret denně). Výraznější pokles byl zaznamenán u chlapců, rozdíly mezi chlapci a dívkami se stírají. V roce 2011 denně kouřilo 140 tisíc dospívajících, z nich přibližně 44 tisíc tvořili silní kuřáci, v roce 2015 denně kouřilo 76 tisíc dospívajících, z nich přibližně 21 tisíc představovali silní kuřáci. I když se situace zlepšuje, překračujeme evropský průměr jak v denním, tak i v silném kouření. Děti vykouří svoji první cigaretu kolem 12. roku věku (Chomynová a kol., 2016; Kraus a kol., 2016).

Náctiletí mají méně zkušeností s nelegálními drogami, vede konopí. V roce 2015 pokračoval pokles zkušeností mládeže s nelegálními drogami, a to u všech sledovaných látek včetně konopných. V roce 2015 téměř 38 % žáků vyzkoušelo v životě nelegální drogu, nejčastěji konopné deriváty. K významnému poklesu zkušeností s užitím konopných látek došlo u chlapců, u dívek se situace v posledních letech nezměnila. Věk žáků v době, kdy vykouřili svůj první joint, činil 14,5 roku (Chomynová a kol., 2016).

Subjektivně vnímaná dostupnost cigaret a alkoholu zůstává dlouhodobě vysoká, a to i přesto, že se jedná o látky, které by dětem a mládeži rozhodně neměly být volně k dispozici. Velmi snadno získá cigarety a pivo 80 % souboru, jiné alkoholické nápoje a konopné drogy 50 %. Od roku 2007 narůstá podíl respondentů, kteří vnímají zdravotní rizika spojená s intenzivním kouřením a intenzivní konzumací alkoholu. Poklesl však podíl žáků, kteří považují za velké riziko experiment s konopnými drogami a pervitinem (Chomynová a kol., 2016; Kraus a kol., 2016).

Ze studie dále ESPAD vyplynulo, že až 28 % dotázaných hraje denně nebo téměř denně počítačové hry, 84 % denně surfuje na internetu a 41,5 % stráví v běžný všední den na internetu 4 a více hodin. Více než 9 % vzorku hrálo během posledního roku hazardní hry (Chomynová a kol., 2016; Kraus a kol., 2016).

Od roku 2003 se výrazně zvýšil podíl dospívajících, kteří tráví volný čas surfováním na internetu, naopak došlo k poklesu podílu respondentů, kteří tráví osobní volno s přáteli chozením po venku, a k výraznému poklesu těch, kteří chodí pravidelně večer ven za zábavou. V řadě evropských zemí bylo zaznamenáno, že děti chodí méně ven, více času tráví ve virtuálním prostoru, resp. doma, kde je nižší pravděpodobnost užívání legálních i nelegálních drog. Jsou však vystaveny jiným rizikům, zejména závislosti na společenských sítích, na hraní počítačových nebo hazardních her, nadužívání počítače a mobilního zařízení. Díky rozšíření informací o výskytu drog se v posledních letech na školách snižují problémy spojené s kouřením, alkoholem i nelegálními drogami, naopak dochází k nárůstu agrese, šikany a zejména kyberšikany, což významně souvisí s používáním nových technologií (Kraus a kol., 2016).

Největší evropská výzkumná studie Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) mapuje životní styl mladé generace. Je do ní zapojeno 220 tisíc školáků ze 42 zemí světa. Výzkum probíhá pod záštitou Světové zdravotnické organizace, v ČR jej garantuje Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Studie HBSC, do níž je ČR zapojena od roku 1994, mapuje úroveň pohybové aktivity, trávení volného času, šikanu, užívání alkoholu, tabákových výrobků, marihuany a další determinanty zdraví v sociálním kontextu rodiny, školy a vrstevníků ve vzorku dospívajících jedenácti-, třináctia patnáctiletých dětí (Inchley a kol., 2016; Madarasová Gecková a kol., 2016).

Většina českých dětí hodnotí své zdraví a svou životní spokojenost pozitivně. Naprostá většina dětí v ČR (cca 80 %) má nedostatek pohybové aktivity, většina dětí zároveň tráví příliš mnoho času u televize a počítače. Trávení volného času u počítače roste s věkem. Úroveň nadváhy a obezity u jedenáctiletých činí 29 %, u třináctiletých 28 % a u patnáctiletých chlapců 23 %. U dívek je výskyt nadváhy a obezity přibližně poloviční. České děti se v tomto ohledu neliší od mezinárodního průměru (Inchley a kol., 2016; Madarasová Gecková a kol., 2016).

České děti začínají ve srovnání s mezinárodním průměrem výrazně dříve pít alkohol, kouřit cigarety a marihuanu. Pravidelně pije alkohol 20 % patnáctiletých chlapců a 14 % patnáctiletých dívek. Opakovanou opilost uvádí přibližně třetina patnáctiletých, což je výrazně více než mezinárodní průměr zemí HSBC. Cigarety kouří pravidelně 11 % patnáctiletých chlapců a 16 % patnáctiletých dívek. I když oproti údajům z roku 2012 došlo ke zlepšení, ČR se ve srovnání se zeměmi HBSC stále jeví jako nadprůměrná. Zkušenosti s marihuanou uvedlo 23 % patnáctiletých dívek i chlapců, což představuje v mezinárodním měřítku vysoký nadprůměr (Inchley a kol., 2016; Madarasová Gecková a kol., 2016).

Výrazně méně českých dětí oproti průměru v dalších zemích HBSC uvádí zkušenosti se šikanou (do 5 %) a kyberšikanou (do 2 %), opačná je situace ve výskytu brachiální agrese. Necelá čtvrtina patnáctiletých má zkušenosti s pohlavním stykem, české děti v mezinárodním srovnání častěji používají kondom či hormonální antikoncepci (Inchley a kol., 2016; Madarasová Gecková a kol., 2016).

Závěr

Kvantitativní dotazníkové šetření realizované na 3 brněnských základních školách ukázalo, že převážnou část sledovaného souboru tvoří nekuřáci (88 %), alkoholické nápoje však konzumovalo více než 40 % žáků, konopné drogy opakovaně vyzkoušelo 18 % souboru.

Ojediněle byly zaznamenán kontakty s tzv. „tvrdými“ drogami, zejména u dívek, které se v tomto ohledu chovaly rizikověji než hoši. Žáci uvedli jako nejčastější důvody užívání návykových látek oproštění od problémů a zapadnutí do party. Většina respondentů vyrůstá v úplné rodině, svým rodičům důvěřuje a může se jim svěřit se svými problémy. Na sledovaných školách sice probíhají preventivní protidrogové aktivity, v řadě případů jsou však jen formální, sporadické, krátkodobé a málo pestré, takže žáky vhodně nemotivují a neoslovují pozitivním způsobem. Nezanedbatelný je také fakt, že pouze třetina souboru školu chápe jako přátelské prostředí, v němž je patrný zájem o jeho problémy a nastolená atmosféra vzájemné důvěry.

Použitá literatura

BÉM, P. Úvod do primární prevence: východiska, základní pojmy a přístupy. In KALINA, K. et al. *Drogy a drogové závislosti II. Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, s. 275–281. ISBN 80-86734-05-6.

DEAN, A. G. et al. *The Epi Info manual: version 6.02. A word processing, database and statistics systém for public health on IBM-compatible microcomputers*. London: Brixton Books, 1994, 470 s. ISBN 9781873937211.

DVOŘÁČEK, J. Detoxifikace, léčba odvykacího syndromu. In KALINA, K. et al. *Drogy a drogové závislosti I. Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, s. 304–308. ISBN 80-86734-05-6.

ESCOHOTADO, A. *Stručné dějiny drog*. Praha: Volvox Globator, 2003, 176 s. ISBN 80-7207-512-8.

GALLÁ, M. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí: příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2005, 156 s. ISBN 80-86734-38-2.

GANERI, A. *Drogy: Od extáze k agonii*. Praha: Amulet, 2001, 149 s. ISBN 80-86299-70-8.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GÖHLERT, F. CH. a F. KÜHN. *Od návyku k závislosti*. Praha: Ikar, 2001, 144 s. ISBN 80-7202-950-9.

HAJNÝ, M. *O rodičích, dětech a drogách*. Praha: Grada Publishing, 2001, 136 s. ISBN 80-247-0135-9.

Historie drog – historie užívání drog [online]. Praha: CZInfo.org, 2016, 13. 11.2016 [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: http://www.historie-drog.apu.cz/index.html.

CHOMYNOVÁ, P. et al. Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD) 2015. *Zaostřeno*, 2016, roč. 15, č. 5, s. 1–16. ISSN 2336-8241.

INCHLEY, J. et al. *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey*. Copenhagen: WHO: Regional Office for Europe, 2016, 292 s. ISBN 978-92-890-5136-1.

KALINA, K. Úvod do drogové politiky: základní principy, pojmy, přístupy a problémy. In KALINA, K. et al. *Drogy a drogové závislosti I. Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, s. 15–22. ISBN 80-86734-05-6.

KRAUS, L. et al. *ESPAD Report 2015 Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Luxembourg: European Monitoring Centre on Drugs and Drug Addiction, 2016, 104 s. ISBN 978-92-9168-919-4.

KUDRLE, S. Psychopatologie závislosti a kodependence. In KALINA, K. et al. *Drogy a drogové závislosti I. Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003a, s. 107–112. ISBN 80-86734-05-6.

KUDRLE, S. Bio-psycho-sociálně-spirituální model závislosti jako východisko k primární, sekundární a terciární prevenci. In KALINA, K. et al. *Drogy a drogové závislosti I. Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003b, s. 145–148. ISBN 80-86734-05-6.

MADARASOVÁ GECKOVÁ, A. et al. *Mezinárodní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků na základě výzkumu studie Health Behaviour in School-aged Children realizované v roce 2014: Česká republika, Slovenská republika, Maďarsko, Ukrajina a Polsko*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016, 68 s. ISBN-.

MURONOVÁ, Ž. *Postoje žáků k návykovým látkám a k prevenci drogových závislostí*. Brno: 2016. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Petr Kachlík.

NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál, 2000, 150 s. ISBN 80-7178-432-X.

NEŠPOR, K. *Vaše děti a návykové látky*. Praha: Portál, 2001, 157 s. ISBN 80-7178-515-6.

NEŠPOR, K. a L. CSÉMY. *Alkohol, drogy a vaše děti: Jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat, jak je zvládat*. 3. vyd. Praha: Sportpropag, 1994, 160 s. ISBN-.

NOŽINA, M. *Svět drog v Čechách*. Praha: KLP (Koniasch Latin Press), 1997, 347 s. ISBN 80-85917-36-X.

PRESL, J. *Drogová závislost: Může být ohroženo i Vaše dítě?* 2. vyd. Praha: Maxdorf, 1995, 88 s. ISBN 80-85800-25-X.

Stránky o závislosti – možnosti léčby [online]. Praha: MeDitorial, 2017, 28. 6. 2017 [cit. 2017-07-01]. Dostupné z: http://www.substitucni-lecba.cz/moznosti-lecby.

TYLER, A. *Drogy v ulicích: Mýty-fakta-rady*. Praha: Ivo Železný, 2000, 436 s. ISBN 80-237-3606-X.

ZÁBRANSKÝ, T. *Drogová epidemiologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 95 s. ISBN 80-244-0709-4.

Výskyt syndrómu vyhorenia u učiteľov stredných škôl

Lenka Krajčíková[1], Irena Bobyleva[2][34]

Abstrakt: V predkladanom článku sa pojednáva o syndróme vyhorenia medzi učiteľmi. V teoretickej časti článku bude popísaný syndróm vyhorenia, jeho fázy a v závere odporúčania, ako s ním bojovať, či sa mu v ideálnom prípade úplne vyhnúť. Keďže je syndróm vyhorenia typický pre pomáhajúce profesie a profesie charakteristické prácou s ľuďmi, bude v empirickej časti popísané výskumné šetrenie na dvoch odborných stredných školách a jednom gymnáziu. Použitý bol dotazník MBI v jeho českom preklade, respondenti boli 54 učitelia troch stredných škôl v Juhomoravskom kraji. Výsledky ukázali alarmujúci počet vyhorených pedagógov, pričom najviac sa vyhorenie manifestuje v emocionálnom vyčerpaní.

Kľúčové slová: syndróm vyhorenia, učiteľská profesia, stres, prevencia

Burnout syndrome among secondary school teachers

Abstract: Presented article deals with burnout syndrome among teachers at secondary education level. Main goal of the theoretical part is to define burnout, its´ fazes and prevention. As the burnout syndrome is typical for helping professions, the empirical part describes a research study conducted on three secondary schools. Teachers were presented with MBI questionnaire, 54 participants filled the questionnaire and results showed alarming facts about burnout syndrome among participants. The most affected area seems to be an emotional exhaustion.

Key words: burnout syndrome, teachers, stress, prevention

Úvod

Za posledných päť rokov sa počet dní, kedy sú zamestnanci v práci v strese, zvýšil o jednu štvrtinu a zároveň dve tretiny pracovníkov vo výskume Líkařovej (2014) potvrdilo, že im nadmiera informácií a tlak na nich bráni v sústredení sa na svoju prácu. Stres sa v práci stáva normou. Človek však neriešime len pracovné problémy, ale i stres v osobnom živote a vzťahoch, nezanedbateľné sú i ekonomické a zdravotné faktory (Morschitzky, 2014). U pomáhajúcich profesií vstupuje do tohto celkového obrazu i fakt, že pracovníci sú

[34] Mgr. Lenka Krajčíková, Mendelova univerzita v Brně, VÚ Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 61300 Brno, e-mail: lenka.krajcikova@mendelu.cz
[2] Irena Bobyleva, Mendelova univerzita v Brně, VÚ Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 61300 Brno, e-mail: xbobylev@node.mendelu.cz

neustále vystavení ľudskému kontaktu a príliš často sa im nedostáva pozitívna spätná väzby (Horská, 2009). Práve tieto dva faktory (práca v pomáhajúcich profesiách a kontakt s ľuďmi) spolu s dlhodobým pôsobením stresu sú živnou pôdou pre vznik syndrómu vyhorenia. Učiteľská profesia spĺňa všetky požiadavky na to, aby bola považovaná za jednu z najrizikovejších práve s ohľadom na výskyt syndrómu vyhorenia medzi zamestnancami. Stresorom je i neustály šum a ruch v triedach, ktorému je učiteľ vystavený. I Buchwaldová (2013) vo svojom výskume hodnotí učiteľskú profesiu ako jednu z najrizikovejších voči stavom úzkosti, vyčerpania a výskytu chorôb zo stresu. Pre učiteľskú profesiu je typické počiatočné zapálenie pre svoju prácu, vysoké ciele, často nerealistické očakávania od seba samého. Aby sme mohli vyhorieť, musíme najskôr pre svoju prácu horieť.

1. Ciele

Cieľom predkladaného článku je uviesť čitateľa do problematiky syndrómu vyhorenia, teoreticky zakotviť tento pojem a v teoretickej časti využitím odborných zdrojov poskytnúť pohľad autorov na spomínaný fenomén, na jeho fázy a prípadnú prevenciu či riešenie. Cieľom empirického šetrenia uskutočneného na troch stredných školách v Juhomoravskom kraji je zistenie miery výskytu syndrómu vyhorenia u participantov, analýza troch faktorov, v ktorých sa syndróm vyhorenia manifestuje a určenie faktoru zasiahnutého vyhorením najčastejšie.

2. Teoretická časť

Syndróm vyhorenia (tzv. burnout) je fenomén vyskytujúci sa u pomáhajúcich profesií, ktorý vzniká hlavne pôsobením dlhodobého stresu (Braun, 2014). Dlhodobý stres, práca s ľuďmi, nedostatok ocenenia, to sú faktory ovplyvňujúce zásadne rozvoj syndrómu vyhorenia u jedinca. Jedná sa o emočné a kognitívne vyčerpanie jedinca, pocit nedocenenia, strata záujmu o aktivity a činnosti s prácou spojené (Horská, 2009). Burnout ale môže za určitých podmienok postihnúť aj oblasti života mimo pracovné a kariérne pôsobenie, napríklad môže ísť o človeka dlhodobo sa starajúceho o vážne chorého príbuzného, či hendikepované dieťa. Termín sa vyskytol prvýkrát v sedemdesiatych rokoch v práci Freudenberga, ktorý ho popisuje ako kritické vyčerpanie všetkých energetických zdrojov človeka, ktorý intenzívne pracuje (Křivohlavý, 1998). Často je sprevádzaný pocitmi zlyhania, stratou zmyslu práce a v konečnej fáze i depresie a stratou zmyslu života (Borysenko, 2011).

Syndróm vyhorenia vzniká pôsobením faktorov pracovného života, ako sú napríklad prehnane zvýšené požiadavky na výkon v zamestnaní, nedostatočný odpočinok, pocit nedocenenia (Kopřiva, 2011). S tým súvisí i workoholizmus, ktorý charakterizujeme ako nutkavú potrebu pracovať. V pedagogickej profesii vidíme častý workoholizmus, kedy jedinec svoju prácu vníma ako poslanie a preberá všetku zodpovednosť za prospech svojich žiakov (Holeček, 2014). Pedagóg následne pociťuje márnosť svojho snaženia, problémy sa presúvajú i do osobného života, pridružujú sa zdravotné problémy. V extrémnych prípadoch dokonca myšlienky na smrť a pocit bezvýchodiskovej situácie.

Vyhorenie sa vyskytuje ako finálna fáza dlhodobého procesu. Nebýva výsledkom krátkeho namáhavého obdobia v práci, ktoré ale odznie a človek sa z neho dokáže rýchlo

zregenerovať. Jedná sa o roky pôsobenia stresu a negatívnych pocitov spojených s prácou. Priess (2015) popisuje fázy procesu, ktorý vyúsťuje až v pracovné vyhorenie. Poplachová fáza je typická snahou o riešenie vzniknutej situácie, pocitmi strachu a obáv, silným stresom, s ktorým sa telo snaží vyrovnať a tým čerpá energetické rezervy. Fáza odporu je charakteristická hnevom. Nejde už o obavy, ale o konflikt, hnev namierený voči nevyhovujúcej situácii (množstvo práce, nadštandardne náročné úlohy v práci) alebo osobe (nadriadený, žiak, rodič). Vo fáze vyčerpania už hovoríme o znakoch vyhorenia. Energetické rezervy sa blížia svojmu limitu, odpor predošlej fázy je zbytočný a neúčinný, Chronický stres sa stáva súčasťou života, jedinec si ho už neuvedomuje, no prichádzajú fyzické a psychické problémy. Vo finálnej fáze ústupu pozorujeme u postihnutého jedinca vyhorenie v plnom rozsahu. Hnev sa obracia dovnútra voči sebe samému, jedinec nie je schopný odpočívať, neuvedomuje si sám vážnosť svojho stavu. Objavuje sa apatia v zamestnaní i v osobnom živote, strata motivácie (Priess, 2015). Renaudová (1993) upozorňuje, že ani jedinci odolní voči stresu, na prvý pohľad plní energie, nie sú imúnni voči vzniku syndrómu vyhorenia. Toto potvrdzuje aj Křivohlavý (1998, s. 11): „*Nejnadšenější lidé upadají do nejtěžších forem vyhoření (burnout) nejčastěji. Závažnost jejich fyzického a psychického stavu je do určité míry ukazatelem jejich původního nadšení*“.

Obranou proti vzniku syndrómu vyhorenia je vyváženie práce a odpočinku (tzv. work-life balance), pozitívny prístup a ako hovorí Priess (2015) i istá dávka zdravého egoizmu v práci. Učiteľ má často pocit, že nesmie sklamať dôveru žiakov a rodičov. Je ale nutné priznať si, že každý žiak je individualita a pristupuje k školským povinnostiam inak. Nie je možné uspokojiť každého. Pomoc pri počiatočných fáza vzniku syndrómu vyhorenia predstavuje hlavne sociálne okolie jedinca. Priatelia a rodina, ktorí dokážu spozorovať varovné signály. Podpora z okolia môže byť vo forme pochvaly (aby jedinec nemal pocit, že pracuje len pre peniaze), snahy o vyváženie práce a voľného času, povzbudenie a empatia. Mladý začínajúci pedagóg môže nedostatok skúseností kompenzovať nadšením, ktoré ale veľmi často vedie k úbytku energie hlavne ak nie je opätované pochvalou a pocitom uznania. Buchwaldová (2013) tento problém v učiteľskej profesii vidí ako investíciu, ktorá je často nevýhodná a nezisková. Frustrácia z vloženia množstva energie do činnosti bez zjavného výsledku a uznania okolia vedie k zdravotným problémom, môže dokonca vyústiť až v závislosti na alkohole a v krajných prípadoch i drogách. Vo výskume Křivohlavého (1998) sa ukazujú ženy ako náchylnejšie k vzniku syndrómu vyhorenia medzi učiteľmi, ale to môže byť spôsobené faktom, že v posledných desaťročiach sa učiteľská profesia stala doménou žien.

Učiteľ sa v pracovnom prostredí stretáva s problémami spojenými so žiakmi, vedením školy, rodičmi a všetko toto vyúsťuje do stresu. Preto musí byť učiteľ osobnosť silná a odolná, aby tento každodenný tlak uniesol a nepodľahol syndrómu vyhorenia.

3. Metodológia

3.1 Materiál

Cieľom výskumného šetrenia bolo zistiť mieru vyhorenia učiteľov na troch stredných školách. K tomuto účelu bol použitý dotazník MBI – Maslach Burnout Inventory. Autorkami sú americké psychologičky Christine Maslach a Susan E. Jackson (Žídková,

2015). Dotazník je štandardizovaný a preložený do českého jazyka. Skladá sa z 22 otázok zoskupených do troch celkov, ktoré kopírujú tri rizikové faktory.

EE – EMOCIONÁLNE VYČERPANIE. Zo všetkých troch uvedených faktorov je najpodstatnejší a jeho vysoké hodnoty sú najpresnejším ukazovateľom syndrómu vyhorenia. Okrem absolútnej absencie motivácie je previazaný s extrémnou únavou a pocitom permanentného vyčerpania.

DP – DEPERSONALIZÁCIA. Jedná sa o odcudzenie, rezervovanosť voči druhým ľuďom, v tomto šetrení hlavne k žiakom. Často sa vyskytuje u jedincov, ktorí očakávajú nie len pozitívnu spätnú väzbu k svojej práci, ale i pocit vďačnosti.

PA – OSOBNÉ USPOKOJENIE Z PRÁCE. K jeho zníženiu dochádza u jedincov, ktorí trpia malou sebadôverou, neveria svojim schopnostiam. Osobné uspokojenie z práce sa tak postupne znižuje (Křivohlavý, 1998).

U negatívne ladených faktorov **EE** a **DP** značí zistenie vysokej hodnoty súčasne i zvýšené riziko vyhorenia. Oproti tomu u pozitívne ladeného faktoru **PA** značia nízke hodnoty vyššie riziko vyhorenia.

V dotazníku respondent hodnotí mieru súhlasu s tvrdeniami na škále od 0 do 7. Nulová hodnota znamená absolútny nesúhlas s tvrdením, hodnota 7 zase úplný súhlas.

Dotazník bol respondentom predložený vo papierovej forme a respondenti boli uistení o anonymite. Niektoré položky dotazníku boli upravené, slovo klient (pacient) bolo nahradené slovom žiak.

3.2 Respondenti

Respondenti boli učitelia dvoch stredných odborných škôl a jedného gymnázia v Juhomoravskom kraji. Návratnosť dotazníka bola 77,14 %, kompletných dotazníkov bolo vyplnených 52, dva dotazníky nemali vyplnenú jednu demografickú charakteristiku (vek, dĺžku praxe), no autorky sa rozhodli dotazníky spracovať i napriek tomu. Z toho vyplýva, že respondentov bolo 54. Šetrenia sa zúčastnilo viac žien, konkrétne 72 %, jeden respondent pohlavie neuviedol. Väčšina respondentov vekovo spadá do kategórie medzi 30 a 50 rokov (konkrétne 68 %), respondentov mladších 30 rokov bolo 17 % a starších 50 rokov 15 %. Čo sa týka dĺžky praxe, súbor je pomerne vyrovnaný, 30 % respondentov uvádza dĺžku praxe do 10 rokov, 39 % do 20 rokov a 30 % nad 20 rokov. Jeden respondent dĺžku praxe neuviedol.

4. Výsledky

4.1 Vyhodnotenie dotazníka

Z celkového počtu 22 položiek v dotazníku je 9 zameraných na stav **emocionálneho vyčerpania,** 5 na stav **depersonalizácie** a 8 na mieru **osobného uspokojenia z práce**.

Vyhodnotenie spočíva v súčte všetkých bodov v otázkach, ktoré spadajú pod daný faktor.

EE stavom emocionálneho vyčerpania sa zaoberajú položky: 1,2,3,6,8,13,14,16,20.

DP stav depersonalizácie riešia položky: 5,10,11,15,22.

PA stav osobného uspokojenia z práce riešia položky: 4,7,9,12,17,18,19,21.

4.2 Normy (Žídková, 2015)

***Emocionálne vyčerpanie* (Tab. 1)**

0 – 16 bodov nízky či žiadny stupeň vyhorenia
17 – 26 bodov mierny stupeň vyhorenia
27 a viac bodov – vyhorenie v plnom rozsahu
Priemerná hodnota je 19,0 bodov.

***Depersonalizácia* (Tab. 2)**

0 – 6 bodov nízky či žiadny stupeň vyhorenia
7 – 12 bodov mierny stupeň vyhorenia
13 a viac bodov – vyhorenie v plnom rozsahu
Priemerná hodnota je 6,6 bodov .

***Osobné uspokojenie z práce* (Tab. 3)**

39 a viac bodov – vysoký stupeň uspokojenia
38 – 32 bodov – mierny stupeň uspokojenia
31 – a menej bodov – vyhorenie, chýba uspokojenie z práce
Priemerná hodnota je 36,8 bodov.

4.3 Výsledková časť

V nasledujúcej časti budú v tabuľkách zhodnotené jednotlivé faktory, v ktorých sa manifestuje syndróm vyhorenia. V každej tabuľke bude na základe porovnania s normami uvedený počet respondentov, ktorí spadajú do konkrétnych kategórií, najpodstatnejšie bude zistenie, koľko percent respondentov šetrenia vykazuje podľa dotazníka vyhorenie v konkrétnej oblasti.

Tabuľka 1. Emocionálne vyčerpanie

EE	**Respondenti**	**Relatívna početnosť**
Nízke	13	24%
Mierne	19	35%
Vyhorenie	22	41%
Celkom	**54**	**100%**

Zdroj: vlastné spracovanie

Alarmujúcim výsledkom je zistenie vyhorenia vo forme emocionálneho vyčerpania u 22 učiteľov (41 %).

Tabuľka 2. Depersonalizácia

DP	**Respondenti**	**Relatívna početnosť**
Nízky stupeň	21	39%
Mierny stupeň	15	28%
Vyhorenie	18	33%
Celkom	**54**	**100%**

Zdroj: vlastné spracovanie

Vyhorenie vo forme depersonalizácie bolo zistené u 18 učiteľov (**33 %**).

Tabuľka 3. Osobné uspokojenie z práce

PA	**Respondenti**	**Relatívna početnosť**
Vysoké	19	35%
Mierne	21	39%
Vyhorenie	14	26%
Celkom	**54**	**100%**

Zdroj: vlastné spracovanie

Vyhorenie charakteristické absenciou uspokojenia z práce bolo zistené u 14 učiteľov (26 %).

Výsledky šetrenia ukazujú najčastejšie vyhorenie v oblasti emocionálneho vyčerpania, ktorá je autormi dotazníka považovaná za najsmerodajnejší ukazovateľ syndrómu vyhorenia. Vyhorenie bolo reflektované u 22 respondentov (41 %). V oblasti depersonalizácie je stav vyhorenia zaznamenaný u 18 respondentov (33 %). Vyhorenie v oblasti osobného uspokojenia z práce bolo zaznamenané u 14 respondentov (26 %).

Výsledky, podávajú pomerne skutočný odraz psychických strastí učiteľov na stredných školách. Potvrdilo sa tvrdenie a poznatky psychológov z teoretickej časti o vysokom riziku vyhorenia u pedagogických pracovníkov.

Aj napriek tomu, že mnohé odpovede na položky z dotazníka ukazujú veľmi optimistické čiastkové výsledky, výsledky jednotlivých respondentov sú za kritickou hranicou priemerných hodnôt.

Z hlbšej analýza odpovedí na jednotlivé položky v dotazníku (Tab. 4; v tabuľke sú uvedené absolútne početnosti) vyplynulo, že väčšina učiteľov cíti empatiu k svojim žiakom (položka *„Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků“*), považuje sa za schopných pomôcť v prípade problémov (položka *„Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých žáků“*). Žiakov učitelia väčšinou vnímajú ako živé, sociálne bytosti. O žiakov sa zaujímajú a nie sú im ľahostajní (položka *„Mám pocit, že někdy s žáky jednám jako s neosobními věcmi“*). Subjektívne podľa dotazníka učitelia vo väčšine prípadov pristupujú k práci optimisticky

s dobrou náladou. Aj Křivohlavý (2012) hovorí o výskumoch, ktoré potvrdzujú pozitívny vplyv optimizmu na človeka v pracovnom procese.

Naopak z iných odpovedí vyplynulo, že kritickou oblasťou je pre učiteľov pokles energie z pracovného tlaku i z každodenného kontaktu s ľuďmi (položky *„Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá“* a *„Práce s lidmi mi přináší silný stres“*). Tiež pocity márnosti zo svojej činnosti sa v dotazníku ukázali ako častý fenomén učiteľskej profesie (položka *„Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení“*). Snaha byť čo najlepší, svedomito plniť úlohy, to sú šetrením potvrdené aspekty vedúce k vyhoreniu. Vlastná iniciatíva jedinca byť vo všetkom dobrý, nesklamať seba ani svoje okolie, je stavebným kameň syndrómu vyhorenia (položka *„Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává“*). Pocit, že učiteľ investuje viac snahy a času než sa mu vráti, postupne nakloní misku váh smerom k pocitu nedocenenia.

Tabuľka 4. Súhrnná tabuľka výsledkov. Úplný nesúhlas - 0; úplný súhlas - 7.

č.	***Otázky***	***0***	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***
1	Práce mne citově vysává	9	5	11	9	9	7	3	1
2	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil	3	5	9	13	8	7	4	5
3	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a	8	9	8	8	9	9	3	0
4	Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků	1	3	4	7	5	11	16	7
5	Mám pocit, že někdy s žáky jednám jako s neosobními věcmi	23	9	10	3	1	2	4	2
6	Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.	8	8	5	13	4	5	6	5
7	Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých žáků	2	3	5	5	11	17	9	2
8	Cítím “vyhoření”, vyčerpání ze své práce	8	8	8	8	9	10	3	0
9	Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňují a nalaďuji.	1	2	4	7	13	16	6	5
10	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem	22	7	8	6	6	3	2	0
11	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým	19	8	6	5	7	3	2	4
12	Mám stále hodně energie	2	3	10	12	10	3	12	2
13	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení	8	9	13	6	9	3	6	0
14	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává	1	4	11	11	8	10	6	3
15	Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky	20	5	10	6	8	4	1	0
16	Práce s lidmi mi přináší silný stres	8	12	16	10	0	5	2	1
17	Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru	0	7	1	2	12	15	13	4
18	Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými žáky	0	4	7	7	10	16	6	4
19	Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal hodně dobrého	0	5	3	6	8	10	20	2
20	Mám pocit, že jsem na konci svých sil	14	8	14	7	4	6	0	1
21	Citové problémy v práci řeším velmi klidně –	1	3	3	12	8	8	17	2

	vyrovnaně.								
22	Cítím, že žáci mi přičítají některé své problémy	11	7	7	11	6	6	3	3

Zdroj: vlastné spracovanie

5. Diskusia

Cieľom šetrenia bolo zmapovať výskyt vyhorenia u učiteľov v troch konkrétnych stredných školách. Hoci šetrenie postihuje len malú skupinu respondentov a nie je možné ho spoľahlivo generalizovať na celú populáciu učiteľov, jeho závery sú pomerne zaujímavé. Použitý dotazník MBI je štandardizovaný nástroj analyzujúci syndróm vyhorenia u respondenta v troch oblastiach: emocionálne vyčerpanie, depersonalizácia a pokles uspokojenie z práce. V uskutočnenom šetrení sa vyhorenie preukázalo ako pálčivý problém vo všetkých troch faktoroch, no až 41 % respondentov vykazuje podľa výsledkov vyhorenie v oblasti emocionálnej. Je alarmujúce, že takmer polovica respondentov spadá do rizikovej kategórie vyhorenia v oblasti emocionálneho vyčerpania. V emocionálnej oblasti je vyhorenie typické práve u pomáhajúcich profesií, kde je človek nútený svoje emócie zvládať a inhibovať ich. Veľmi dobrým príkladom sú profesie zdravotnícke, kde je človek vystavený emocionálne náročným situáciám a tie ho vyčerpávajú (Horská, 2009; Křivohlavý, 1998). Učiteľ však nie je výnimkou, kontrolovanie svojich emócií v školskom prostredí nie je o nič menej vyčerpávajúce. V predkladanom šetrení by sme chceli upozorniť na položky 3 (učitelia sa cítia unavení už pri pomyslení na prácu pri rannom vstávaní), 6 (učitelia považujú prácu s ľuďmi za namáhavú), 14 (majú pocit, že plnenie úloh usilovne ich vyčerpáva). Tieto položky predstavujú zástupcov faktoru emocionálneho vyčerpania. Povšimnite si počty respondentov, ktorí s týmito položkami do určitej miery súhlasia (čím vyššie číslo na škále 0 – 7, tým silnejší súhlas).

V oblasti depersonalizácie sme zistili, že jedna tretina respondentov je v rizikovom pásme vyhorenia. V tejto oblasti sa vyskytli aj pozitívne výsledky, napríklad len veľmi málo respondentov súhlasilo s tvrdením, že so žiakmi zaobchádzajú ako s neosobnými vecami a tiež nesúhlasili s tým, že by sa stávali menej citliví k ľuďom. U položky 11 už sú výsledky nejednoznačné, nájdu sa aj takí, ktorí sa pokladajú za citovo tvrdších vplyvom svojho povolania a niektorí cítia, že žiaci ich vinia za svoje problémy.

Najmenej rizikovým faktorom vo výskumnom vzorku je pokles uspokojenie z práce, ktorý vykazuje v kritických hodnotách jedna štvrtina respondentov. I to je však mnoho. Pozitívne je, že respondenti majú často pocit, že rozumejú svojim žiakom, dokážu im pomôcť pri riešení problémov a dokonca majú pocit, že ich žiaci pozitívne ovplyvňujú. Nájdu sa ale i takí, ktorí majú pocit, že nedokážu riešiť pracovné problémy vyrovnane a pokojne, a preto môžu byť ohrození stresom.

Záver

Záverom by sme chceli dodať, že hoci sú učitelia silne rizikovou skupinou s ohľadom na výskyt syndrómu vyhorenia, vyhorenie nie je nevyhnutné. Existujú cesty, ako sa vyhoreniu v profesionálnom živote vyhnúť. Je dôležité, aby sme včas rozpoznali varovné signály, aby sme dodržiavali určité primerané rozdelenia práce a odpočinku v rámci dňa a aby sme cítili podporu a uznanie z nášho okolia, čo silne podporuje pozitívne myslenie (Akhtar, 2015; Borysenko, 2011). Závery predložené v šetrení sú postavené na malej vzorke učiteľov, čo určite môže byť istým limitom práce. A hoci je dotazník štandardizovaný, nie je vylúčené,

že normy sú na našu populáciu príliš prísne nastavené. Preto by bolo vhodné dotazník i normy overiť na väčšej vzorke respondentov a na viacerých školách. Tiež navrhujeme v budúcnosti porovnať výsledky učiteľov základných škôl a škôl stredných. Na záver by bolo vhodné upozorniť, že príčiny vyhorenia v tak širokom meradle, ako sme objavili v našom šetrení, sú zatiaľ len domnienkami a táto otázka by vyžadovala hlbšiu analýzu.

Použitá literatúra

AKHTAR, M. *Pozitivní psychologií proti depresi*. Praha: Grada Publishing, 2015, 184 s. ISBN 978-80-247-4839-9.

BORYSENKO, J. *Vnitřní mír*. Praha: Pragma, 2011, 176 s. ISBN 978-80-7349-268-7.

BRAUN, R., et al. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014, 216 s. ISBN 978-80-262-0176-2.

BUCHWALD, P. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013, 104 s. ISBN 978-80-266-0159-3.

HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014, 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009, 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2011, 147 s. ISBN 978-80-7367-922-4.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998, 136 s. ISBN 80-7169-551-3.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Praha: Grada Publishing, 2012, 144 s. ISBN 978-80-247-4007-2.

LÍKAŘOVÁ, Z. Na vlnách stresu. *Moje psychologie*. Praha: CN Invest, 2014, roč. 10, č. 1, s. 70.

MORSCHITZKY, H a S. SATOR. *Deset tváří úzkosti*. Praha: Portál, 2014, 256 s. ISBN 978-80-262-0688-0.

PRIESS, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření*. Praha: Grada Publishing, 2015, 176 s. ISBN 978-80-247-5394-2.

RENAUDOVÁ, J. *Co je stres a jak se mu vyhnout*. Praha: Práce, 1993, 137 s. ISBN 80-208-0297-5.

ŽIDKOVÁ, Z., *Metódy*. [online]. [cit. 2017 - 13 - 06]. Dostupné z: http://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/

Přínos výuky společenskovědních předmětů na technické univerzitě

Jaroslav Lindr[35]

Abstrakt: Profil absolventa technické vysoké školy mluví o dosažení odbornosti a o rozvoji klíčových kompetencí nutných pro úspěšné budoucí profesní uplatnění. K tomu je třeba najít rovnováhu mezi zastoupením všeobecných a odborných předmětů v akademických plánech na nehumanitní univerzitě, která napomáhá kultivaci studentů. Příspěvek se zamýšlí nad výukou společenskovědních předmětů na vybrané fakultě VUT v Brně. Uvádí průzkumnou studii o vnímání přínosu výuky společenskovědního předmětu *Etika v podnikání* samotnými studenty na základě zpětnovazební agendy hodnocení kvality výuky a dotazníku mapujícího faktory, které přínos ovlivňují. Příspěvek prezentuje kvantifikované výsledky přínosu. Rozebírá faktory, které souvisí s vnímáním předmětu, jako je např. přínos pro budoucí práci, pro osobní rozvoj, souvislost předmětu s oborem aj. S využitím statistického testování hypotéz je předložena komparace vybraných faktorů ovlivňujících přínos. Je posouzena jejich významnost s ohledem na vnímání společensko-vědního předmětu pro rozvoj studentů.

Klíčová slova: společenskovědní předměty, všeobecnost a odbornost, humanizace technického vzdělávání, všestranný rozvoj, přínos předmětu, hodnocení kvality výuky, faktory přínosu, statistické zpracování

Contribution of teaching social science subjects at technical university

Abstract: A graduate's profile speaks about reaching the expertise and the development of key competences needed for successful work placement of university graduates. From this follows a need to find an optimal balance between general and specialised subjects in academic study plans at non-humanistic university which helps to cultivate graduates. The paper thinks about the teaching of the social science subjects at a selected faculty at BUT. It presents an exploratory case study of the contribution of social science subject *Ethics in business* from students' perspective based on the feedback agenda evaluation of teaching quality and on the questionnaire mapping factors affected the contribution. The paper presents the quantified results of contribution. It discusses factors related to the perception of subject, e.g. contribution for the future work, contribution for personal development, the relationship of the subject with the study specialisation etc. Using of statistical hypothesis testing is presented a comparison of selected factors affecting the contribution. It is assessed their significance with regard to the perception of social science subject to students' development.

[35] RNDr. Mgr. Ing. Mgr. Bc. Jaroslav Lindr, Ph.D., Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební, Ústav společenských věd, Veveří 331/95, 602 00 Brno, e-mail: lindr.j@fce.vutbr.cz

Key words: social science subjects, generality and specialisation, humanisation of technical education, general development, subject contribution, teaching quality assessment, contribution factors, statistical proceedings

Úvod

Současná doba klade vysoké nároky na vzdělanostní úroveň absolventů vysokých škol. Zdůrazňování konceptu vzdělání pro konkurenceschopnost upřednostňuje především odbornost. S tím vzniká tlak na profesionalitu a schopnost úspěšného začlenění absolventů do profesní praxe. Na místě je proto otázka, zda vysoké školy skutečně připraví studenty tak, že je „vybaví na cestu" do života všemi potřebnými znalostmi a dovednostmi, které dále využijí.

Jakkoliv se tyto úvahy mohou jevit jako již vyřešené a uzavřené, představy o optimální podobě vzdělávacího systému, o akademických studijních plánech, o rozsahu a obsahu předmětů, o repertoáru vyučovacích předmětů – stručně řečeno představy o modernizaci ve vzdělávání jsou stále vysoce aktuální. Stěžejním důvodem pro všestranný rozvoj se jeví lepší uplatnitelnost absolventů v praxi a odkaz na univerzalitu osobnosti absolventů schopných úspěšného začlenění do pracovního prostředí.

Cílem optimální podoby vzdělávání je najít rovnováhu mezi všeobecnými a odbornými předměty tak, aby student si student osvojil všechny klíčové kompetence. Zařazení společenskovědních předmětů do studijních plánů přispívá ke kultivaci absolventů. Vede k celkové humanizaci vzdělávacího prostředí na vysokých školách.

1. Cíl průzkumné studie a její charakteristika

Není pochyb o tom, že naplnění profilu absolventa fakulty jako určitého ideálu vzdělávání vyžaduje ruku v ruce také optimální proporční zastoupení předmětů rozvíjejících klíčové a odborné kompetence. Zdůvodnění zastoupení společenskovědních předmětů na technické univerzitě je užitečné porovnat s praktickými zkušenostmi s výukou, jsou-li k dispozici.

Na vybrané fakultě VUT v Brně takové výsledky již jsou. Je žádoucí zjistit, jaké výsledky proces začlenění společenskovědních předmětů do akademických plánů na technické univerzitě přináší. Je zároveň prospěšné poodhalit, jaký je skutečný přínos výuky společenskovědních předmětů pro studenty, jak ho studenti sami vnímají.

Z toho plyne cíl průzkumu, resp. průzkumné případové studie, který zní: *Jak se osvědčila výuka společenskovědních předmětů se zacílením na vnímání jejího přínosu studenty?*

Rozpracování výzkumného cíle vede následně k formulaci dílčích výzkumných otázek, a to konkrétně:

- *VO1: Jaký přínos má výuka společenskovědních předmětů na technické univerzitě pro odborný a osobní rozvoj studentů?*
- *VO2: Jaké faktory tento přínos ovlivňují?*
- *VO3: Je možné vysledovat významnost faktorů jednotlivě, event. ve vzájemných kombinacích?*

K zodpovězení na výzkumné otázky posloužila jednak zpětnovazební anketa *Hodnocení kvality výuky* v letech 2011–2017, ve které studenti sami vyjadřovali své hodnocení příslušného společenskovědního předmětu na bodové škále 1–6, přičemž 1=malý přínos a 6=velký přínos. K vyjádření odpovědi (názoru) slouží sémantický diferenciál.

Dále se výzkum soustředil na analýzu vybraných faktorů, které tento přínos ovlivňují. Nespokojíme se jen s konstatováním, že přínos dosáhl určité hodnoty, ale průzkum směřoval k vysledování příčin, proč tomu tak je. Studenti byli skrze anonymní dotazníkové šetření požádáni, aby se blíže a konkrétněji vyjádřili k důvodům svého hodnocení přínosu.

Ke kvantitativnímu vyjádření kvalitativní odpovědi posloužil sémantický diferenciál 1–7 v rámci dotazníku, pomocí něhož studenti odpovídali na (ambivalentní) dvojice otázek, např. *„1=předmět je pro mě zajímavý – 7=předmět je pro mě nezajímavý“*, předmět *„1=představuje přínos pro mou budoucí práci – 7=nepředstavuje přínos pro mou budoucí práci“* aj. Na základě toho bylo možné stanovit významnost kritérií na vyjádření přínosu a následně porovnávat faktory navzájem pomocí aparátu statistického testování hypotéz. Byl použit dvouparametrický t-test nezávislých proměnných v softwaru STATISTICA 12.

Výsledky vlivů jednotlivých faktorů na přínos jsou prezentovány v tabulce 2. Vybrané kombinace faktorů, které spolu souvisejí, jsou prezentovány v tabulce 3. Statistické zpracování dat a vyhodnocení statistických hypotéz (pomocí *p*-hodnoty jako rozhodného statistického kritéria) pomohlo hmatatelně určit významnost jednotlivých faktorů a jejich vliv, který by se mohl jinak jevit pouze jako intuitivní. Zejména konkrétní *p*-hodnoty jako takové mohou vyjevit mnohé o „těsnosti“ kombinace jednotlivých faktorů, což ponouká k dalšímu kvantitativnímu šetření odhalování faktorů vnímání přínosu, příp. jejich kombinací.

Vybraným předmětem pro hodnocení je předmět A: *Etika v podnikání*. Předmět představuje náhodný reprezentativní vzorek ze skupiny povinně volitelných společenskovědních předmětů, které mají za cíl kultivovat studenty všeobecně.

Cílem předmětu *Etika v podnikání* je seznámit studenty s etickým myšlením, principy a etickým povědomím, aby chápali etiku jako vědu a nespoléhali se pouze na intuitivní hodnotové cítění. Předmět formuje osobnost. Od obecných otázek etiky přechází do implementace etiky v podnikání, přičemž se snaží aplikovat obecná teoretická východiska do sféry firemní praxe. Spoléhá přitom na to, že mládež bude nositelkou nové nezkažené morální kultury, která pomůže zlepšit úroveň jak mezilidského, tak podnikatelského prostředí obecně. Výuka však často naráží u studentů na neznalost etiky jako vědy a na rozporuplnost vnímání etiky současného podnikání v praxi, což poněkud znesnadňuje chod výuky jako takové.

Výzkumného šetření se každoročně zúčastňují desítky až stovky studentů. Přestože přínos každého předmětu ovlivňuje řada faktorů (např. vstupní znalosti studentů, vztah studentů k předmětu, vnímání přínosu předmětu pro budoucí práci a osobní rozvoj, osobnost vyučujícího, odborná a pedagogická erudice, rozsah a obsah probíraných témat a jejich atraktivita aj.), je možné se o hodnotící názory studentů spolehlivě opřít.

2. Stručný pohled na teoretická zdůvodnění všeobecnosti ve vzdělávání

Vztah mezi všeobecností a odborností není přímo exaktně cíleně tematicky či monograficky zpracován. Téma patří do oblasti úvah o hledání optimální podoby školství z funkčního, sociologického, pedagogického a didaktického hlediska. Představuje téma transdiciplinární, neboť se dotýká propojení pedagogických, metodologických, didaktických a funkčně-organizačních aspektů. Přesto lze najít četné inspirativní literární, výzkumné a úvahové zdroje, které nabízejí jisté vodítko k uchopení problematiky.

Začněme z širší perspektivy, a to představením školy jako „učící se organizace". Tento pojem převzatý z obecné teorie fungování organizací lze aplikovat i na oblast školství. *„Obecně se hovoří o povinnosti škol skládat účty ze své práce nebo o vnější odpovědnosti škol, příp. o tzv. akontabilitě… Je možné vidět pojítko mezi profesionální akontabilitou… a synergií autoevaluace s vnější evaluací a monitorováním různých aspektů práce škol."* (Pol, 2009, s. 41). Přestože jsou úvahy o akontabilitě otázkou spíše inspirativní patřící do sféry školského managementu, akontabilita představuje rámec úvah, u kterého tvorba plánů začíná, a u níž také končí. Naplnění akontability představuje nejen konkrétní hmatatelné výsledky práce školy, ale též celkový rezultát výuky viditelný ve výuce studenta.

S tím souvisí potřeba inovace ve školství. Rýdl (2003) ve svých úvahách a výzkumech reflektuje koncept tzv. „dobré školy" zejména jako školy inovující. K charakteristikám dobré školy patří např. naplňování celospolečenských cílů, změny obsahu vzdělávání, metody a formy pedagogické práce, vnitřní organizace školy, úroveň pedagogických pracovníků, orientace školy na zájmy žáka aj. (srv. Rýdl, 2003, s. 45–47). Obdobně se autor vyjadřuje i v dalších svých pracích k autoevaluaci škol. Hodnotící procesy chápe jako nástroje k vlastnímu rozvoji, sebekontrole a vymezení rozhodování uvnitř škol a z vnějšího prostředí.

Škola musí reflektovat vzdělanostní potřeby společnosti s ohledem na daný sociokulturní kontext a moderní dobu. *„Držet ve škole krok s rozvojem vědeckého poznání, a to rozšiřováním požadavků o nové poznatky, jak je přináší věda, výroba, moderní technika nebo měnící se způsob života lidí."* (Maňák a kol., 2008, s. 30). V prostředí technické univerzity to znamená sledovat tempo technického pokroku v praxi a přenášet ho do odborných předmětů – to je priorita odborného vzdělávání. Nelze však zapomínat, že dnešní svět nevystačí pouze s jednosměrným rozvojem odbornosti. Je třeba studenta vychovávat celostně ve všech klíčových kompetencích, aby v úspěšném zařazení do praxe obstál.

Povšimněme si též nenápadné, ale věcně velmi hodnotné myšlenky související s učitelským působením ve výuce. *„Základem všech kompetencí učitele jako "průvodce žáka" ve světě hodnot, by měla být kompetence hodnotová – životně-orientační."* (Horká, 2008, s. 96) Otázka formování obecných hodnot současnému odbornému vzdělávání mnohdy chybí. Rozvoj studentů hodnotově velí, aby byly rozvíjeny klíčové kompetence podmiňující celkovou úspěšnost absolventa v životě. Učitel jako první musí na tento rozvoj náležitě dbát.

Historický a sociálně kulturní kontext vybízí k provázanosti v pěstování jak technické gramotnosti, tak celkové vzdělanosti jedince. *„Edukační praxe byla vždy a je nucená k rutinnímu praktikování jistých předepsaných postupů na úkor často podstatně*

důležitějších věcí,..., a tím vzniká rozpor mezi „školní gramotností" a „funkční gramotností" potřebnou pro život v současné společnosti." (Kožuchová, 2009, s. 146)

Závěrem přehledu podnětných myšlenek ještě uveďme dva názory. Jeden reprezentuje syntézu technického, rozumového, intelektuálního a celostně kulturního vidění světa, přičemž konstatuje, že *„rozumová výchova sama o sobě nestačí. Výchova duševní, která zahrnuje i hodnoty, vpravuje jedince do harmonie vědy, umění i života a vytváří podmínky pro cílevědomé užívání nadání ve službě společnosti a kulturního bohatství."* (Semrád, 2009, s. 55). Druhý názor vybízí ke spojení hodnot, které by měl sdílet budoucí inženýr v sociálním prostředí, které formuje a ve kterém žije. *„Jestliže se dnes ještě setkáme s tím, že někteří technici neuznávají společenskovědní poznání jako hodnotu nebo ho pokládají za problémový okruh, jde o subjektivní postoj, věcně dávno překonaný."* (Skalková, 2008, s. 142)

Ať už se na problematiku všeobecnosti a odbornosti podíváme z pohledu akontability (Pol, 2009), inovace školských systémů (Rýdl, 2003), pojetí kurikula a klíčových kompetencí (Maňák, 2008), pohledem sociálně orientované pedagogiky (Semrád, 2009), obecné role učitele (Horká, 2008), kurikula technického vzdělávání (Kožuchová, 2009), nutnosti kooperace společenskovědního a technického vzdělávání (Skalková, 2008) aj. – z toho všeho vysvítá, že je třeba propojit všeobecnost s odborností.

Přestože východiska odbornosti a všeobecnosti představují odlišné koncepce, myšlení a cíle, neměly by konfrontačně stát proti sobě, nýbrž vytvářet organickou jednotu ve vzdělávání mládeže. Právě analýza úspěšnosti mladých v životě přivedla pedagogické výzkumníky k formulaci klíčových kompetencí. Proto hledejme rovnováhu odbornosti a všeobecnosti.

3. Metodologické zpracování přínosu společenskovědních předmětů a rozbor ovlivňujících faktorů

K získání údajů o přínosu výuky společenskovědních předmětů byla použita zpětnovazební agenda *Hodnocení kvality výuky*, která je každoročně vyhodnocována na vybrané fakultě technické univerzity v Brně. Slouží ke zpětnovazební reflexi výuky s cílem permanentního zlepšování její kvality. Na tomto místě zdůrazněme významný, byť nenápadný fakt, že tam, kde zpětnovazební vyhodnocení probíhá, se daří neustále zlepšovat úroveň výuky.

Názory studentů, jejich pochvalné a kritické postřehy jsou cennými informacemi, jak zkvalitnit výuku, zlepšit koncepci předmětu, obohatit výuku o nová témata a zlepšovat metodologii. Položka *Přínos předmětu* ze zmiňované agendy reflektuje ty náležitosti, které jsou pro zpracování analýzy nejdůležitější – tedy v čem vidí studenti smysl výuky daného společenskovědního předmětu pro svůj profesní a osobní rozvoj na nehumanitní vysoké škole.

Pro účely případové studie byl náhodně vybrán jeden povinně volitelný společenskovědní předmět. Bude označován jako společenskovědní předmět A: *Etika v podnikání*. Studenti vyjadřují svá hodnocení přínosu společenskovědního předmětu na číselné škále 1–6, (*1=malý, 6=velký*).

Anonymní zpětnovazební anketa byla administrována elektronicky. Sběr dat byl uskutečňován v rozmezí let 2011–2017. Tuto hromadnou anketu vyplnilo n=252 studentů v předmětu *Etika v podnikání*. Získané výsledky jsou zaznamenány za příslušné semestry a akademické roky, ve kterých je předmět vyučován. Údaje jsou kromě základních

popisných statistických charakteristik dále zpracovány metodou nejmenších čtverců, z nichž rezultuje regresní přímka, jejíž rovnice je uvedena. Umožňuje vysledovat současný stav a předpověď vývoje, což je užitečná retrospektivní reflexe a impuls do budoucna.

Kromě toho se analýza zaměřila na rozbor možných faktorů, které tento přínos ovlivňují. Studenti se v anonymním dotazníku na škále 1–7 vyjadřovali ke vztahu předmětu, jak předmět vnímají a proč se jim předmět zdá/nezdá přínosný. Na číselné škále zakroužkovali odpověď na konkrétní (ambivalentní) položky dotazníku, přičemž záměrem bylo poznat svět zkoumaných a pokusit se „kvantifikovat" jejich kvalitativní názor a vysledovat faktory, které přínos ovlivňují. Následně byly takto získané údaje statisticky zpracovány. V této části vyhodnocení se opíráme o menší počet dobrovolně vyplněných dotazníků, který činí n=86. Dotazníkové šetření proběhlo v letech 2016–2017.

Příkladem navržených faktorových dvojic, mezi kterými studenti vybírali, jsou takto formulovaná ambivalentní rozrůznění *„1=potřebný pro můj osobní rozvoj – 7=nepotřebný pro můj osobní rozvoj"*, *„1=baví mě – 7=nebaví mě"*, *„1=praktický – 7=(zbytečně) teoretický"* aj. Podařilo se tím získat podklady pro statistické testování hypotéz příslušných dvojic faktorů, k čemuž posloužil dvouparametrický t-test. Výsledky statistického testování skrze p-hodnotu jsou uvedeny v tabulce č. 3. Je možné přehledně zjistit, která hypotéza je na základě p-hodnoty přijímána a která naopak zamítána.

Tímto postupem je celkově možné odhalit faktory ovlivňující vnímání přínosu předmětu, které spolu souvisejí nebo naopak nesouvisejí. Získané výsledky tím získávají určitou plastičnost, zpětnovazební reflexi. Umožňují poznat „vnitřní svět" zkoumaných s ohledem na to, jak vnímají význam společenskovědního předmětu, příp. se pokusit o zobecnění získaných údajů. Statistická analýza vybraných faktorů může následně učiteli pomoci v didaktickém postupu vedení výuky ve snaze o zvýšení kvality a efektivity výuky.

Z hlediska dalšího možného výhledového zpracování údajů uveďme, že by bylo možné v tomto případě provést ještě párový t-test, který by umožnil vidět názory jednotlivých studentů v uspořádaných dvojicích faktorů tak, jak je vyjadřoval konkrétní jedinec. Předpokládáme však, že výsledky párového t-testu by byly podobné jako výsledky dvouparametrického t-testu; došlo by tím sice k detailnějšímu rozboru, a to by bylo přínosné zejména z matematicko-statistického, nikoliv pedagogicko-didaktického hlediska.

Dále je samozřejmě metodologicky možné výsledky předmětu *Etika v podnikání* komparovat s výsledky jiných společenskovědních předmětů v akademickém plánu univerzity a následně se pokusit o zobecnění výsledků. Další možnosti vyhodnocení se nabízejí v rozšíření počtu faktorů, k nimž se studenti vyjadřují, příp. jejich následné seskupování podle jednotlivých kritérií na další skupiny/podskupiny atp.

Možnými výhledy metodologických postupů lze naznačit, kam se získané výsledky mohou ještě ubírat a jaké „nedozírné" možnosti zpracování se ještě nabízejí. Proto považujme výsledky, které jsou v kapitole 5 uvedeny, jako rozbor stávajících údajů. Představují přehled zvolených faktorů ovlivňujících přínos s uvedením významnosti μ a s konkrétním konstatováním, zda daná párová kombinace faktorů je statisticky významná (p-hodnota). To umožní čtenáři základní orientaci v problematice, která může být startovací platformou pro další statistické zpracování (párový t-test), faktorovou analýzu, kvantitativní vícekriteriální zpracování (ANOVA), příp. možnost komparace s dalšími společenskovědními předměty.

Na závěr konstatujme, že vyplnění ankety je zcela anonymní, přičemž zvolený způsob sběru dat neumožňuje dohledání respondentů. Studentům byly dány k vyplnění anonymní

dotazníky, ve kterých (číselně) vyjádřili své názory a mínění k přínosu. Statistické zpracování, vyhodnocení získaných údajů a jejich interpretace jsou čistě v rukou výzkumníka a slouží pro vědecké účely. Vyučující daného předmětu, má-li zájem, může posléze získané výsledky využít pro pedagogicko-didaktické účely zvyšování kvality a efektivity výuky v předmětu.

4. Přehled zjištěných výsledků

Základní zjištění případové studie reprezentují tabulka 1 a graf 1 přínosu vybraného společenskovědního předmětu A: *Etika v podnikání*. Ukazuje se, že přínos předmětu je studenty vnímán jako průměrný. Regresní analýza trendu přínosu naznačuje, že přínos v čase vykazuje mírně rostoucí tendenci.

Mezi nejčastější důvody průměrného a někdy i mírně rozporuplného vnímání společenskovědních předmětů patří odlišnost charakteru společenskovědních předmětů oproti předmětům technickým. Z toho pramení nezvyk studentů přijmout jiný způsob výuky. Mnohdy je u studentů zřetelná též absence znalostí společenskovědní problematiky ze středních škol, což může vnímání předmětu ovlivnit.

Svou roli může hrát také převládající způsob studia technických předmětů, který klade důraz na odbornost, technickou přesnost, konvergentní myšlení, řád, systém a převažující logicko-analytické myšlení. Naproti tomu společenskovědní předměty pěstují spíše myšlení v souvislostech, divergentní uvažování, kladou důraz na postoje, zvnitřnění hodnot, reakce na probíraná témata, na diskusi a na hledání odpovědí. Orientují se na budování rozmanitého názorového spektra převážně hledajícího než nabízejícího striktně daná vysvětlení.

4.1 Analýza výsledků přínosu pro předmět *Etika v podnikání*

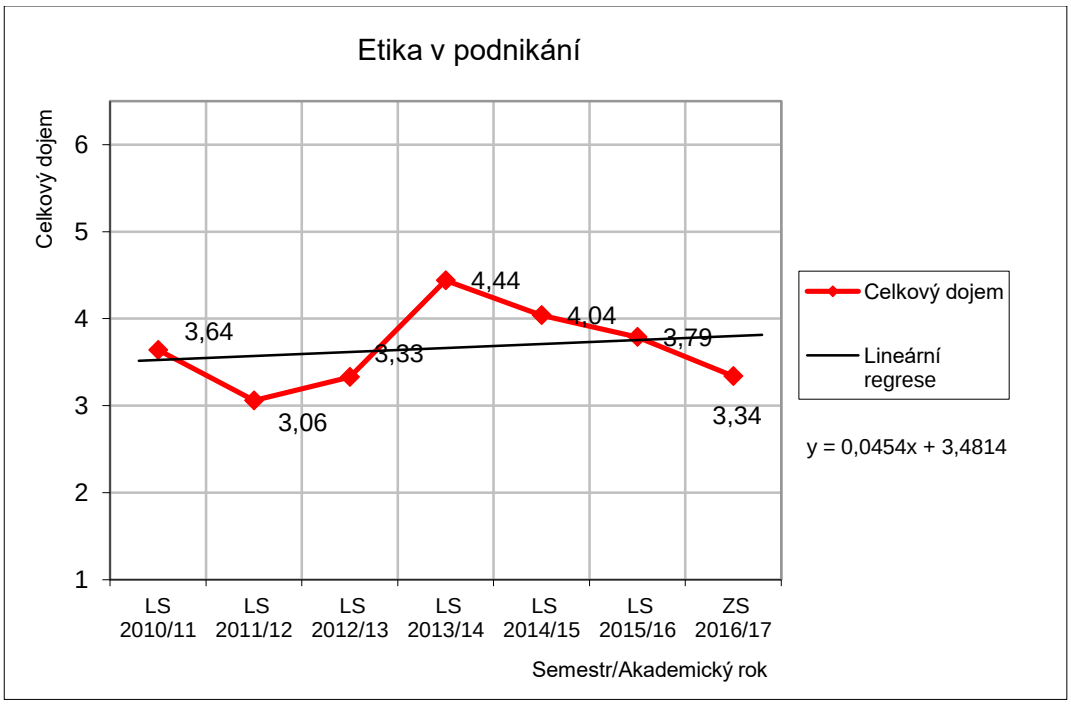
Společenskovědní předmět A: *Etika v podnikání* má hlavní cíl probudit ve studentech zájem o etiku jako vědu a její aplikaci do sféry podnikatelské a firemní praxe. Výsledky přínosu (celkového dojmu) předmětu ukazuje tabulka 1. Přínos je matematicky charakterizován takto: (počet respondentů n=252, aritmetický průměr μ=3,340; rozptyl σ^2=1,465).

Tabulka 1. Přínos předmětu A: *Etika v podnikání*

Společenskovědní předmět/Semestr		Přínos předmětu na škále 1–6 *(1=malý, 6=velký)*
CZ52 Etika v podnikání	LS 2010/11	3,46
CZ52 Etika v podnikání	LS 2011/12	3,06
CZ52 Etika v podnikání	LS 2012/13	3,33
CZ52 Etika v podnikání	LS 2013/14	4,44
CZ52 Etika v podnikání	LS 2014/15	4,04
CZ52 Etika v podnikání	LS 2015/16	3,79
CZ052 Etika v podnikání	ZS 2016/17	3,34
Průměr		*3,34*

Počet respondentů: *n*=252
Zdroj: *Hodnocení kvality výuky 2011/12–2016/17*

Grafickou vizualizaci zjištěných údajů dle jednotlivých semestrů s vyjádřením rovnice trendu (lineární regresní přímka) pro předmět A: *Etika v podnikání* zachycuje obrázek 1.



Počet respondentů: *n*=252

Obrázek 1. Graf přínosu předmětu A: *Etika v podnikání*

4.2 Analýza faktorů ovlivňujících přínos předmětu *Etika v podnikání*

Nyní přejděme k podrobnějšímu rozboru výsledků. Souhrnné vyjádření přínosu za jednotlivé roky/semestry je cenné pro poznání stavu a vývoje v čase. Z hlediska poznání názorů studentů je zapotřebí se blíže podívat na to, co způsobuje, že přínos je právě takový. K tomu slouží zpracování dotazníků mapujících jednotlivé faktory, které přínos významnou měrou ovlivňují.

V tabulce 2 je zachycen přehled vybraných faktorů ovlivňujících přínos předmětu, ke kterému se studenti vyjadřovali na škále 1–7 (sémantický diferenciál) v jednotlivých položkách dotazníku. Vyjádření studentů reprezentuje pro jednoduchost pouze střední hodnota μ směrodatná odchylka σ. Další popisné statistické charakteristiky (šikmost, špičatost souboru, normalita rozdělení, krabicové diagramy aj.) jsou z důvodu stručnosti vynechány; byly využity pro statistické testování hypotéz v části vyhodnocení kombinace jednotlivých sledovaných faktorů (viz tabulka 3). Normalita rozdělení byla testována u všech sledovaných faktorů. Rozdělení je vždy statisticky normální.

Tabulka 2. Přehled vybraných faktorů ovlivňujících vnímání přínosu předmětu

Č.	Vybrané ambivalentní faktory souhrnný přehled (na škále 1–7)	Vyjádření studentů	
		Střední hodnota	Směrodatná odchylka

		μ	σ
1.	1 = Zajímavý – 7 = Nezajímavý	3,6875	1,6620
2.	1 = Inspirativní – 7 = Neinspirativní	3,5882	1,7698
3.	1 = Moderní – 7 = Zastaralý	3,5000	1,5916
4.	1 = Pro mě příjemný, 7 = Pro mě nepříjemný	3,9375	2,0155
5.	1 = Potřebný pro osobní rozvoj – 7 = Nepotřebný pro můj osobní rozvoj	3,1250	1,7078
6.	1 = Souvisí s mým oborem – 7 = Nesouvisí s mým oborem	4,8125	2,1362
7.	1 = Potřebný pro mou budoucí práci – 7 = Nepotřebný pro moubudoucí práci	3,4706	1,8411
8.	1 = Baví mě – 7 = Nebaví mě	4,0000	2,0330
9.	1 = Je „výchovně“ působící na mou osobu – 7 = Není „výchovně“ působící na mou osobu	2,8750	1,7078
10.	1 = Podporuje nadšení (zájem) – 7 = Nepodporuje nadšení (zájem)	4,3125	1,3524
11.	1 = Vyučující předmětu mě pozitivně ovlivnil – 7 = Vyučující předmětu mě pozitivně neovlivnil	3,8125	1,7212

Počet respondentů: n=86

V tabulce 3 následuje přehled kombinací jednotlivých vybraných faktorů, které s přínosem souvisejí. Smyslem testování vybraných faktorů je zejména zjištění, které faktory spolu mohou přímo souviset (přijetí nulové hypotézy H_0: $\mu=\mu_0$) a které spolu nesouvisejí (zamítnutí nulové hypotézy H_0: $\mu=\mu_0$). Výsledky jsou cenné z vědeckého a metodicko-didaktického hlediska, neboť plasticky poodhalují názory studentů na přínos předmětu. Zahrnují v sobě otázky přístupu ke studiu předmětu, k hodnocení významu předmětu pro budoucí praxi a pro osobní rozvoj a další možné vlivy. Jedná se o autorem vybrané kombinace.

Tabulka 3. Kombinace vybraných faktorů a jejich posouzení z hlediska statistiky

Faktor 1		Faktor 2		p-hodnota	Nulová hypotéza H_0: $\mu=\mu_0$ *(o shodě středních hodnot)*
Zajímavý – Nezajímavý	μ=3,688 *σ=1,662*	Souvisí s mým oborem – Nesouvisí s mým oborem	μ_0=4,813 *σ=2,316*	0,106791	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*
Inspirativní – Neinspirativní	μ=3,588 *σ=1,770*	Potřebný pro mou budoucí práci – Nepotřebný pro mou budoucí práci	μ_0=3,471 *σ=1,841*	0,850557	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*
Inspirativní – Neinspirativní	μ=3,588 *σ=1,770*	Potřebný pro můj osobní rozvoj – Nepotřebný pro	μ_0=3,125 *σ=1,708*	0,450480	Nezamítáme *(na hladině významnosti*

		můj osobní rozvoj			*α=0,95)*
Zajímavý – Nezajímavý	μ=3,688 *σ=1,662*	Podporuje nadšení – Nepodporuje nadšení	μ_0=4,313 *σ=1,352*	0,252527	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*
Pro mě příjemný – pro mě nepříjemný	μ=3,937 *σ=2,016*	Potřebný pro můj osobní rozvoj – Nepotřebný pro můj osobní rozvoj	μ_0=3,125 *σ=1,708*	0,228176	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*
Pro mě příjemný – pro mě nepříjemný	μ=3,937 *σ=2,016*	Potřebný pro mou budoucí práci – Nepotřebný pro mou budoucí práci	μ_0=3,471 *σ=1,841*	0,491952	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*
Potřebný pro můj osobní rozvoj – Nepotřebný pro můj osobní rozvoj	μ=3,125 *σ=1,708*	Potřebný pro mou budoucí práci – Nepotřebný pro mou budoucí práci	μ_0=3,471 *σ=1,841*	0,580807	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*
Moderní – Zastaralý	μ=3,500 *σ=1,592*	Potřebný pro mou budoucí práci – Nepotřebný pro mou budoucí práci	μ_0=3,471 *σ=1,841*	0,961271	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*
Baví mě – Nebaví mě	μ=4,000 *σ=2,033*	Vyučující předmětu mě pozitivně ovlivnil – Vyučující předmětu mě pozitivně neovlivnil	μ_0=3,813 *σ=1,721*	0,612460	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*
Baví mě – Nebaví mě	μ=4,000 *σ=2,033*	Potřebný pro můj osobní rozvoj – Nepotřebný pro můj osobní rozvoj	μ_0=3,125 *σ=1,708*	0,197421	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*
Je „výchovně působící“ na mou osobu – Není „výchovně působící“ na mou osobu	μ=2,875 *σ=1,662*	Potřebný pro můj osobní rozvoj – Nepotřebný pro můj osobní rozvoj	μ_0=3,125 *σ=1,708*	0,681791	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*
Zajímavý - Nezajímavý	μ=3,688 *σ=1,662*	Vyučující předmětu mě pozitivně ovlivnil – Vyučující předmětu mě pozitivně neovlivnil	μ_0=3,813 *σ=1,721*	0,835885	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*
Vyučující předmětu mě pozitivně ovlivnil – Vyučující předmětu mě pozitivně neovlivnil	μ=3,813 *σ=1,721*	Potřebný pro můj osobní rozvoj – Nepotřebný pro můj osobní rozvoj	μ_0=3,125 *σ=1,708*	0,267509	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*

Vyučující předmětu mě pozitivně ovlivnil – Vyučující předmětu mě pozitivně neovlivnil	μ=3,813 σ=1,721	Potřebný pro mou budoucí práci – Nepotřebný pro mou budoucí práci	μ_0=3,471 σ=1,841	0,586123	Nezamítáme *(na hladině významnosti α=0,95)*

Počet respondentů: n=86

5. Diskuse nad zjištěnými výsledky

Ukazuje se, že studenti přijímají společenskovědní předmět *Etika v podnikání* v akademickém plánu technické univerzity průměrným přínosem, který vykazuje v čase mírně rostoucí lineární trend.

Při detailnějším zdůvodnění tohoto hodnocení dospějeme k závěru, že studenti si uvědomují si přínos předmětu pro rozvoj své osobnosti (μ=3,125) a pro svoji budoucí profesi (μ=3,471) lehce nadprůměrně (výsledky za r. 2016 a 2017). Přestože vnímání přínosu nemusí být vždy vzestupné a objevují se vzestupy a pády, předmět u studentů dlouhodobě neztrácí důvěru. Jisté oscilace mohou souviset s různorodostí studijních skupin a také s individuálními rozdíly jednotlivců v přístupu ke společenskovědním předmětům obecně.

Příčin tohoto stavu může být několik; některé jsou obecné, jiné jsou odvislé od charakteru daného předmětu. Dotkněme se alespoň ve stručnosti některých z nich:

1. Předně je třeba se zamyslet nad zcela odlišnou povahou společenskovědních předmětů. V humanitních předmětech je kladen důraz na kognitivní a afektivní výukové cíle. Studenti mívají často pocit, že tyto cíle nejsou tak významné jako technické znalosti, což vyúsťuje v určité rozpaky nad posláním a charakterem společenskovědních předmětů. V krajním případě může docházet až k jejich odmítání s poukazem na zbytečnost, což se ale nepotvrdilo (viz komparace *„potřebnost pro osobní rozvoj – potřebnost pro budoucí práci“* (p=0,581) nebo komparace *„inspirativní – potřebný pro mou budoucí práci“* (p=0,851) a *„inspirativní – potřebný pro můj osobní rozvoj“* (p=0,450)). Z toho plyne, že studenti význam společenskovědních předmětů vnímají pozitivně, přičemž akcentují zejména odborný rozvoj.
2. Evidentní výsledky plynou z porovnání *„zajímavý/nezajímavý“* versus *„souvisí/nesouvisí s mým oborem“* (p=0,107), kde statistické kriterium formálně vzato prošlo s „malou“ *p*-hodnotou. Potvrdilo se, že studenti nevidí atraktivitu společenskovědního předmětu vzhledem ke zvolenému oboru studia. To by mohlo svědčit o tom, že studenti předmět přijímají jen formálně, protože je požadován.
3. Vraťme se ještě k posouzení smysluplnosti předmětu pro studenty. Poněkud překvapí výsledky kombinace *„potřebný pro můj osobní rozvoj – potřebný pro mou budoucí práci“* (p=0,581), kde bychom zřejmě čekali těsnější sepětí. Z toho plyne, že studenti odlišují osobní rozvoj od odborné kultivace své osobnosti. Jinak řečeno: mohou být studenti, kteří společenskovědní předmět chápou jako osobnostně kultivující, aniž by to nutně muselo souviset s odborným růstem a naopak. Společenskovědní vzdělávání může vést k vyšší hodnotové dimenzi než jen odborný růst – humanizuje technické prostředí a vychovává mladé lidi k poznání, k hodnotám a k „pěstění“ osobnosti.

4. Vnímání přínosu předmětu pro osobní rozvoj ve vazbě na „příjemnost“ předmětu (p=0,228) a také vnímání přínosu předmětu pro osobní rozvoj s ohledem na celkovou atraktivitu předmětu vyjádřenou stručným zvoláním „baví mě“ (p=0,197) vykazuje nižší *p*-hodnoty. Pozitivně studenti hodnotí modernost předmětu v souvislosti s přínosem pro budoucí rozvoj (p=0,961), což svědčí o permanentním zlepšování kvality a úrovně výuky na základě vyjádření studentů ze zpětnovazebního hodnocení.
5. Obdobně se studenti vyjadřují k otázce inspirativnosti předmětu vzhledem k potřebnosti pro osobní rozvoj (p=0,450) a inspirativnosti vzhledem k potřebnosti pro mou budoucí práci (p=0,850). V této komparaci se potvrdilo, že studenti kladou větší důraz na využití poznatků v profesní praxi než v osobním rozvoji. Jsou pragmatičtí.
6. Za zmínku stojí též charakteristiky, které jsou spojené s osobností vyučujícího daného předmětu. Ukazuje se, že osobnost vyučujícího je studenty nejvíce vnímána v souvislosti s odborným rozvojem (p=0,586) a zajímavostí (atraktivitou) předmětu (p=0,836). Vliv vyučujícího na přínos pro osobní rozvoj je viděn méně (p=0,268). Je zřejmé, že tyto charakteristicky závisí na vyučujícím a jeho odborných a pedagogických kvalitách. Přesto mohou tyto charakteristiky mnohé napovědět o tom, jak studenti pohlížejí na předmět. Výsledky mají vliv na pedagogicko-didaktické pojetí vyučovacího procesu, metodické zvládnutí výuky a naplnění cíle předmětu.
7. Poslední poznámka se týká afektivních cílů výuky, což zjišťovala položka týkající se toho, zda předmět *„výchovně působí na mou osobu“* (μ=2,875). Je to patrno z kombinace faktoru *„výchovného působení“* a *„přínosu pro osobní rozvoj“* (p=0,682), který se ukázal jako těsný. Z toho plyne, že společenskovědní předmět A: *Etika v podnikání* naplňuje ideu „skrytého kurikula“ a může pozitivně kultivovat studenty.

Závěrem shrňme odpovědi na výzkumné otázky:

K VO1 *„Jaký přínos má výuka společenskovědních předmětů na technické univerzitě pro odborný a osobní rozvoj studentů?“* lze konstatovat, že přínos společenskovědního předmětu A: *Etika v podnikání* je studenty viděn jako průměrný, přičemž vykazuje lineárně mírně vzestupný trend (μ_{pr}=3,34).

K VO2 *„Jaké faktory tento přínos ovlivňují?“* lze uvést, že mezi faktory, které zipůsobují vyšší hodnocení přínosu předmětu z pohledu studentů, lze zařadit tyto: předmět *„souvisí s mým oborem“* (μ=4,813), *„podporuje nadšení a zájem“* (μ=4,313) a *„baví mě“* (μ=4,000).

Mezi faktory, které způsobují průměrné hodnocení přínosu předmětu z pohledu studentů, lze zařadit tyto: předmět je *„pro mě příjemný“* (μ=3,938), *„vyučující předmětu mě pozitivně ovlivnil“* (μ=3,813), předmět je *„zajímavý“* (μ=3,688), je *„inspirativní“* (μ=3,588) a *„moderní“* (μ=3,500).

Mezi faktory, které způsobují nižší hodnocení přínosu předmětu z pohledu studentů, lze zařadit tyto: předmět *„je výchovně působící na mou osobu“* (μ=2,875), *„potřebný pro osobní rozvoj“* (μ=3,125), *„potřebný pro mou budoucí práci“* (μ=3,471).

K VO3 *„Je možné vysledovat významnost faktorů jednotlivě, event. ve vzájemných kombinacích?“* lze uvést, že při vzájemných kombinací jednotlivých faktorů nebyla zamítnuta žádná ze statistických hypotéz. Mezi faktory, které vykazují vyšší *p*-hodnotu lze zařadit tyto kombinace: *„moderní – potřebný pro mou budoucí práci“* (p=0,961), *„inspirativní – potřebný pro mou budoucí práci“* (p=0,851), *„zajímavý – vyučující mě*

pozitivně ovlivnil“ (p=0,836), *„baví mě – vyučující předmětu mě pozitivně ovlivnil“* (p=0,682).

Mezi faktory, které vykazují malou *p*-hodnotu lze zařadit tyto kombinace: *„zajímavý – souvisí s mým oborem“* (p=0,107), *„baví mě – potřebný pro můj osobní rozvoj“* (p=0,197), *„pro mě příjemný – potřebný pro můj osobní rozvoj“* (p=0,228) a *„zajímavý – podporuje nadšení*“ (p=0,253).

Většinové hodnocení přínosu předmětu je pozitivní. Ukazuje se, že mladí lidé mají zájem o rozvoj osobnosti, a to i v oblastech, které přímo nestudují. Studenti si sami uvědomují, že poznatky předávané ve společenskovědních předmětech jsou užitečné pro odborný profesní rozvoj a osobní růst. Bylo by rovněž zajímavé statisticky porovnat obdobné faktory přínosu u předmětů přírodovědných a odborných, abychom mohli vyslovené teze dále zobecňovat.

6. Závěrečná shrnutí a doznívání myšlenek

Vyřešení otázky optimální proporce zastoupení všeobecných a odborných předmětů ve studijním plánu technické univerzity je obtížné. Je patrné, že současná doba klade vysoké nároky na všestranný rozvoj studentů, tudíž by ani na technických univerzitách neměla být opomenuta všeobecná dimenze vzdělávání. Rovněž praxe mnohdy potvrzuje, že čím rozvinutější absolvent z vysoké školy je, tím větší šance na důstojné pracovní uplatnění posléze má. Zvýšený akcent kladený na odbornost nestačí.

Rozbor přínosu společenskovědního předmětu A: *Etika v podnikání* opírající se o zpětnovazební agendu hodnocení kvality výuky ukázal, že studenti technického oboru studia vnímají zařazení předmětu do studijního plánu jako průměrně přínosné s mírně rostoucím lineárním trendem.

Z analýzy faktorů v dotazníku, které vnímání přínosu předmětu nejvíce ovlivňují, zdůrazněme, že studenti nejvíce posuzují význam předmětu pro svůj odborný profesní růst. Faktor *„potřebnost pro budoucí práci“* převažuje nad faktorem *„potřebnost pro osobní rozvoj“*. Toto vidění posléze ovlivňuje také další sledované parametry jako je *„zajímavost“* předmětu, *„modernost“*, *„příjemnost“*, posouzení, zda předmět *„mě baví“* atp. Stejnou měrou studenti hodnotí osobnost vyučujícího a „výchovně formující“ charakter předmětu.

Ukázalo se také, že *„přínos předmětu pro osobní rozvoj“* studenti poněkud upozaďují, i když si tohoto faktoru také všímají. V obecnosti lze říci, že faktor *„potřebnost pro osobní rozvoj“* stejnou (i když poněkud méně těsnou) měrou ovlivňuje další sledované parametry jako je *„zajímavost“* předmětu, *„modernost“*, *„příjemnost“*, zvolání *„baví mě!“* a dále osobnost vyučujícího a „výchovný charakter“ předmětu. Všechny konkrétní výsledky jsou podrobněji diskutovány a vyčísleny v kapitole 6.

Příčin tohoto postoje může být několik. Ukazuje se, že jistý vliv může mít relativní osamocenost společenskovědního předmětu v akademickém plánu fakulty a odlišnost společenskovědních předmětů od předmětů ostatních, zejména odborných. Proto studenti hůře přivykají jinému metodickému pojetí předmětu s důrazem na kreativitu, divergentní myšlení, afektivní výukové cíle a formování postojů, často s poukazem na fakt, že si tyto předměty ke svému studiu nevybrali.

Závěrem konstatujme, že všestranný rozvoj absolventů školy s ohledem na další profesní vzdělávání je aktuální a nutnou záležitostí. Jde o proces, jak pojmout výuku všech

předmětů tak, aby jejich zvládnutí pomohlo studentům obstát v náročných požadavcích pracovního trhu, v profesní konkurenci a při zkvalitnění profesního a osobního života.

Přestože nalezení optimální podoby vzdělávání je nelehkým úkolem, který provází řada problémů, nedokonalostí, námětů a kritiky, nesporně má smysl se nad otázkou všestranného vzdělávání zamýšlet. Jde přece o výchovu současné a budoucí mladé generace.

Použitá literatura

HORKÁ, H. Hodnotová dimenze učitelského vzdělávání. In: FRANIOK, P. a D. KNOTOVÁ (eds.) *Učitel a žák v současné škole*. Vyd. 1. Brno: ČPdS, 2008, s. 11–19. ISBN 978-80-210-4752-5.

KOŽUCHOVÁ, M. Kurikulum technických vzdelávacích predmetov v Štátnom programe výchovy a vzdelávania v SR. In: JANÍK, Tomáš a kol. (eds.). *K perspektivám školního vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2009, s. 135–150. ISBN 978-80-7315-193-5.

MAŇÁK, J. a kol. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

POL, M. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: MU, 2009, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. 281 s. ISBN 80-86642-17-8.

SEMRÁD, J. Tvořivost jako sociálně pedagogický problém. In: JANÍK, Tomáš a kol. (eds.). *K perspektivám školního vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2009, s. 51–59. ISBN 978-80-7315-193-5.

SKALKOVÁ, J. Rozvíjení hodnotové orientace v přípravě techniků jako budoucích učitelů. In: FRANIOK, P. a D. KNOTOVÁ (eds.). *Učitel a žák v současné škole*. Vyd. 1. Brno: MU a ČPdS, 2008, s. 140–144. ISBN 978-80-210-4752-5.

Hodnocení kvality výuky 2011/12 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2012 [cit. 2013-05-20]. Dostupné z: <http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>.

Hodnocení kvality výuky 2012/13 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2013 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>.

Hodnocení kvality výuky 2013/14 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2014 [cit. 2015-10-14]. Dostupné z: <http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>.

Hodnocení kvality výuky 2014/15 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2015 [cit. 2015-08-23]. Dostupné z: <http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>.

Hodnocení kvality výuky 2015/16 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2016 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: <http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>.

Hodnocení kvality výuky 2016/17 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2017 [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>.

Legislatívne, inštitucionálne a finančné predpoklady vzdelávania vo verejnej správe

Milena Majorošová[36]

Abstrakt: Súčasné dynamické spoločensko-ekonomické prostredie, rastúca zložitosť práce, špecializácie i nároky na ňu a z toho vyplývajúca nutnosť zvyšovania kvalifikácie v priebehu profesijnej kariéry zamestnancov vo verejnej správe, podmieňujú požiadavku na ich celoživotné vzdelávanie. V systéme verejnej správy dochádza po roku 1990 k mnohým organizačným, či systémovým zmenám, ktoré spôsobujú tlak na zvýšenie odborných a kvalifikačných predpokladov zamestnancov a volených predstaviteľov vo verejnej správe. V súvislosti s uvedeným je potrebná, okrem vysokých škôl a fakúlt poskytujúcich vzdelávanie v študijnom odbore verejná správa, aj kvalitná sieť ďalších externých vzdelávacích ustanovizní zabezpečujúcich odbornú prípravu zamestnancov vo verejnej správe. Na Slovensku existuje veľmi netransparentný, nesystematický a nekoordinovaný systém vzdelávacích inštitúcií pre zamestnancov vo verejnej správe. Cieľom príspevku bude identifikovať legislatívne, inštitucionálne a finančné predpoklady vzdelávania vo verejnej správe.

Kľúčové slová: vzdelávanie, verejná správa, zamestnanec

Legislative, institutional and financial assumption for education in public administration

Abstract: The current dynamic socio-economic environment, the increasing complexity of labour, specialization and requirements for it, and resulting therefrom the necessity of raising qualifications during the professional career of employees in public administration, underlie the requirement for their lifelong learning. There have been many organizational and systemic changes since 1990 in the system of public administration, which put pressure on the increase of professional and qualification assumptions of employees and elected representatives in public administration. In addition to this, it is necessary, besides universities and faculties providing education in the field of public administration, to have a good network of other external educational institutions providing training in public administration. There is a very non-transparent, non-systematic and uncoordinated system of educational institutions for public servants in Slovakia. The aim of this article is identify the legislative, institutional and financial prerequisites for education in public administration.

Key words: education, public administration, employee

[36] Ing. Milena Majorošová, PhD., Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy, Katedra verejnej správy, Furdekova 16, 851 04 Bratislava 5, e-mail: milena.majorosova@vsemvs.sk.

Úvod

„Vzdelávanie napomáha formulovať myšlienky, akceptovať aj kritické pripomienky, ktoré dokáže účastník vzdelávacieho procesu spracovať, obohatiť a využiť pre svoj rozvoj. Vzdelávanie a rozvoj pracovných zručností sa má považovať za sústavný celoživotný proces obohacovania sa. Len motivovaní zamestnanci, ktorí sú schopní a ochotní prijímať kontinuálne nové poznatky, dokážu pomôcť svojmu podniku presadiť sa, a byť úspešnými na súčasných globálnych trhoch“ (Brezániová, M. 2011).

Poslaním a cieľom inštitúcií verejnej správy ako reprezentantov výkonnej moci v štáte je poskytovanie kvalitných služieb štátu, občanom a iným subjektom. Schopnosť učiť sa a prispôsobovať je pre organizácie verejnej správy podľa Wrighta a Nemca (2003, s. 170) dôležitá, nakoľko podliehajú externej kontrole, t.j. kontrole zákonodarných orgánov a verejnosti. Inštitúcie verejnej správy sú preto vystavené vysokému tlaku a je nevyhnutné, aby boli schopné neustále sa učiť a prispôsobovať meniacim sa podmienkam. Vzhľadom k uvedenému patrí téma vzdelávania vo verejnej správe k stále aktuálnym a sledovaným.

Vzdelávanie je v súčasnosti považované za najúčinnejší faktor uchovávania a rozvoja duchovných hodnôt jedinca. „V príprave ľudí by malo ísť najmä o systematické formovanie perspektívneho kvalifikačného profilu kompetentných subjektov manažmentu, ktorí budú primerane požiadavkám pracovných funkcií a rozvoji osobnej spôsobilosti tvorivo, racionálne a samostatne myslieť a konať“ (Provazník, J., 2003, s. 466). Spôsob, akým možno zabezpečiť primerané vzdelávanie pracovníkov vo verejnej správe, sa prirodzene odvíja od charakteru a stanovenia funkcií spravovacích mechanizmov v štáte, vzhľadom na meniace sa historické, sociálno – politické a iné kontexty.

„Základným cieľom vzdelávania zamestnancov vo verejnej správe je kvalitné, efektívne a systematické prehlbovanie ich kvalifikácie v rámci svojich odborov. Vzdelávanie zamestnancov verejnej správy môžeme považovať za súčasť celoživotného vzdelávania občanov. Vo verejnej správe vzdelávanie predstavuje nástroj, prostredníctvom ktorého by sa priebežne sprostredkovávali nové znalosti a zručnosti nevyhnutné pre skvalitňovanie práce zamestnancov verejnej správy“ (Hamalová, 2014).

Na základe koncepcie vzdelávania vo verejnej správe sú na realizáciu systematického vzdelávania zamestnancov vo verejnej správe stanovené nasledovné základné druhy vzdelávania:

- „adaptačné štúdium (zahrňujúce adaptačné vstupné štúdium a adaptačné prípravné štúdium),
- prehlbovanie kvalifikácie,
- funkčné štúdium,
- zvyšovanie kvalifikácie,
- rekvalifikácia“ (Koncepcia vzdelávania vo verejnej správe, 2000).

Adaptačné vstupné vzdelávanie

Je základnou odbornou prípravou novoprijatých zamestnancov verejnej správy. Jeho účelom je získať vedomosti najmä o pracovnom a organizačnom poriadku úradu, princípoch jeho vnútorného administratívneho a technického chodu a osvojiť si základné pracovné postupy pri vybavovaní agendy podľa pracovnej náplne.

Adaptačné prípravné vzdelávanie (nadväzná odborná príprava)

Adaptačné prípravné vzdelávanie je odbornou prípravou zamestnancov verejnej správy, nadväzujúcou na adaptačné vstupné vzdelávanie, s účelom získať osobitné kvalifikačné predpoklady na vykonávanie činností v určitom odbore verejnej správy. Adaptačné prípravné vzdelávanie sa spravidla člení na teoretickú a praktickú časť. Teoretická časť sa uskutočňuje spravidla individuálnym štúdiom učebných textov a štúdiom uskutočňovaným vo vzdelávacích zariadeniach, prípadne dištančnou formou. Praktická časť sa uskutočňuje na úrade, pod vedením školiteľa, určeného úradom.

Prehlbovanie kvalifikácie

Prehlbovanie kvalifikácie je zamerané na priebežné udržiavanie, aktualizáciu, zdokonaľovanie, doplňovanie vedomostí, schopností a zručností potrebných na výkon činností podľa dohodnutej pracovnej náplne zamestnanca. Ide najčastejšie o inovačné, jazykové alebo špecializačné vzdelávanie.

Funkčné vzdelávanie

Funkčné vzdelávanie je odbornou prípravou na získanie osobitných kvalifikačných predpokladov na vykonávanie riadiacich činností (funkcií). Je zamerané na získanie a prehĺbenie teoretických vedomostí najmä o efektívnom riadení, rozhodovaní, organizácii práce, asertívnom správaní a komunikácii s ľuďmi a schopností a zručností uplatniť ich pri výkone riadiacich činností (funkcií) vo verejnej správe.

Zvyšovanie kvalifikácie

Zvyšovanie kvalifikácie je odbornou prípravou na získanie kvalifikácie s cieľom splniť predpoklady na výkon činností na inom (štátno)zamestnaneckom mieste v súlade s potrebou úradu.

Rekvalifikácia

Rekvalifikácia je teoretická a praktická príprava, ktorá umožní zamestnancovi zachovať, zvýšiť, rozšíriť alebo zmeniť doterajšiu kvalifikáciu, alebo ju prispôsobiť technickému rozvoju na účely udržania zamestnanca v zamestnaní.

1. Cieľ teoretickej štúdie

Cieľom príspevku je identifikovať legislatívne, inštitucionálne a finančné predpoklady vzdelávania vo verejnej správe.

2. Teoretický rámec

Vývoj a smerovanie vzdelávania zamestnancov a vedúcich predstaviteľov vo verejnej správe závisí od systémových riešení v manažmente ľudských zdrojov a od legislatívnych, inštitucionálnych a finančných predpokladov na realizáciu procesu vzdelávania.

„Systémový pristup ako metodologický nástroj musí byť nevyhnutne formulovaný konštruktívnym spôsobom, teda tak, aby umožňoval riešiť konkrétne problémy a bol pružný. Systémový pristup je problematické zavádzať v malých a stredných podnikoch, ale

vo veľkých organizáciách s ujasnenou stratégiou by nemal chýbať. Takou je aj verejná správa. Při uplatňovaní systémového prístupu ku vzdelávaniu zamestnancov je důležité prostredie, v ktorom sa systém utvára“ (Prusáková, 2015).

Legislatívne podmienky vzdelávania vo verejnej správe

Každá správa sa musí vykonávať v rámci práva a podľa právnych noriem. Manažérom a úradníkom pôsobiacim v štátnej správe ukladajú práva a povinnosti ako aj ďalšie podmienky vyplývajúce z ich činnosti zákon č. 313/2001 Z. z. o verejnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov a zákon č. 400/2009 Z. z. o štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Samosprávnym manažérom, t.j. voleným predstaviteľom samosprávy ukladá právomoci zákon č. 396/1990 Zb. o obecnom zriadení.

Kým zákon o štátnej službe stanovuje povinnosti a podmienky pre výkon štátnej správy širšie a vecnejšie, zákon o obecnom zriadení stanovuje práva a povinnosti voleným predstaviteľom skôr rámcovo. Vyplýva to zo samosprávnej podstaty. O spôsobe výkonu samosprávnych úloh rozhodujú volení predstavitelia samosprávy podľa svojho uváženia, pričom nesú zodpovednosť za svoje rozhodnutia pred svojimi voličmi. Pre vzdelávanie zamestnancov územnej samosprávy nie sú zákonom stanovené presné kritériá. V zákone o obecnom zriadení č. 369/1990 Zb. sa v § 5, v odseku 8 hovorí iba: „V záujme plnenia úloh obec spolupracuje s orgánmi štátu. Orgány štátu poskytujú obciam pomoc v odborných veciach a potrebné údaje z jednotlivých evidencií vedených orgánmi štátu a podieľajú sa na odbornej príprave zamestnancov obcí a poslancov obecných zastupiteľstiev. Obce poskytujú orgánom štátu potrebné údaje pre jednotlivé evidencie vedené orgánmi štátu alebo pre úradné konania v rozsahu vymedzenom osobitnými zákonmi.“ (Zákon o obecnom zriadení č. 369/1990 Zb.) Z tohto vyplýva, že nie je presne stanovený obsah a rozsah vedomostí a zručností, ktoré by mal ovládať zamestnanec samosprávy.

Vplyv duálneho modelu verejnej správy na Slovensku na vzdelávanie zamestnancov

V roku 1990 bola na Slovensku uskutočnená prvá etapa reformy verejnej správy a bol vytvorený duálny model verejnej správy. Vzhľadom k tomu identifikujeme aj v oblasti vzdelávania mnohé rozdiely medzi dvoma základnými subsystémami verejnej správy. Každá z relatívne samostatných oblastí vzdelávania má svoje výrazné špecifiká. Ťažiskom vzdelávania zamestnancov štátnej správy je vzdelávanie podľa zákona c. 312/2001 Z. z. o štátnej službe, keď relevantné vzdelávacie programy ponúka niekoľko subjektov, medzi nimi najvýznamnejšie Inštitút pre verejnú správu, Vzdelávací a technický ústav, ale aj Academia Istropolitana, Slovenská agentúra životného prostredia a regionálne vzdelávacie centrá.

Zamestnanci a volení predstavitelia druhého základného subsystému verejnej správy (samosprávy) majú tiež rôzne možnosti vzdelávania. Najviac využívajú kurzy a školenia zabezpečované regionálnymi vzdelávacími centrami (viď nasledujúca podkapitola). Pre tento subsystém sú charakteristické neustále legislatívne, či systematické zmeny a preto je potreba aktuálnych informácií základom ich práce. Významná je aj prirodzená potreba neustáleho rozširovania, obnovovania a upevňovania kvalifikačných schopností v mnohoodborovom systéme verejnej správy.

Inštituciálne predpoklady vzdelávania vo verejnej správe

Vzdelávanie zamestnancov vo verejnej správe zabezpečujú akreditované vzdelávacie inštitúcie. V súčasnosti neexistuje jedna, či dve inštitúcie, ktoré by poskytovali komplexné vzdelávanie pre zamestnancov štátnej správy a volených predstaviteľov samosprávy, ale množstvo inštitúcií. Existujúci stav je sčasti výsledkom neexistujúcej transparentnej a jasnej právnej úpravy v tejto oblasti.

Popri mnohých inštitúciách, ktoré zabezpečujú vzdelávanie zamestnancov vo verejnej správe v rôznom rozsahu a rôznych formách si kľúčovú pozíciu uchováva v súčasnosti inštitúcia „Inštitút pre verejnú správu“. Táto inštitúcia pôsobí od roku 1968, kedy niesla názov „ Inštitút Slovenskej národnej rady pre národné výbory“. Počas 45 rokov pôsobenia prešla mnohými zmenami. Inštitút pre verejnú správu bol do 31. 12. 2012 príspevkovou organizáciou s právnou subjektivitou, zriadenou zriaďovacou listinou Ministerstva vnútra Slovenskej republiky. Dňom 1. januára 2013 prestáva byť Inštitút samostatným právnym subjektom a včleňuje sa ako stredisko pod príspevkovú organizáciu Ministerstva vnútra Slovenskej republiky: Centrum účelových zariadení, Rekreačná 13, 921 01 Piešťany.

B. Činnosť strediska Inštitút pre verejnú správu je zameraná na:

- realizáciu odbornej prípravy štátnych zamestnancov vymenovaných do štátnej služby,
- kvalifikačné kurzy,
- odborné semináre resp. výklad aktuálnych právnych predpisov pre zamestnancov štátnej správy a samosprávy,
- poradenskú, metodickú a informačnú činnosť v oblasti vzdelávania vo verejnej správe. (Inštitút pre verejnú správu).

Základným poslaním Inštitútu v zmysle zriaďovacej listiny je odborná príprava zamestnancov miestnej štátnej správy, zamestnancov zriaďovateľa a podieľanie sa na odbornej príprave ďalších zamestnancov verejnej správy a volených predstaviteľov územnej samosprávy.

Okrem vzdelávacej činnosti inštitútu, ktorá sa realizuje v sídle inštitútu v Bratislave, od 1. 6. 2014 patria pod stredisko IVS Bratislava dve zariadenia: Školiace zariadenie vzdelávania a prípravy (Slovenská Ľupča) a Školiace zariadenie vzdelávania a prípravy (Spišská Nová Ves).

V nasledujúcej časti príspevku uvádzame zoznam vybraných sodborných seminárov, ktoré boli realizované v prvom polroku 2017:

- Odborná príprava zamestnancov okresných úradov odborov pozemkových a lesných,
- Daň z príjmov,
- Správa majetku štátu,
- Správne konanie – aplikácia správneho poriadku v praxi,
- Správa registratúry okresných úradov a nová e - komunikácia,
- Zvládanie stresu a sebariadenie,
- Verejné obstarávanie,
- Diplomatický protokol a etiketa v pracovnom a spoločenskom styku
- Novela zákona o sociálnych službách,
- Príprava projektov pre programové obdobie 2014 – 2020,
- Zákon o sťažnostiach,
- Finančný manažment projektu,
- Nariadenie MV SR č. 98/2016 o registratúrnom poriadku,

- Skúsenosti z čerpania eurofondov a nové výzvy vzhľadom na nový zákon o verejnom obstarávaní,
- Školenie na predĺženie platnosti osvedčenia odbornej spôsobilosti na úseku civilnej ochrany obyvateľstva,
- Zákon o rozpočtových pravidlách verejnej správy.

Úspešnosť a účinnosť jednotlivých vzdelávacích aktivít je monitorovaná aj realizáciou spätnej väzby. Následne po ukončení seminára dostanú účastníci na vyplnenie anketu týkajúcu sa spokojnosti so seminárom, môžu sa vyjadriť ku kvalite výučby, poukázať na spokojnosť či nespokojnosť s lektorom, navrhnúť rôzne metódy zlepšenia jednotlivých seminárov, resp. zdôrazniť veci, ktoré sa im na seminári nepáčili.

Okrem Inštitútu pre verejnú správu je druhou kľúčovou vzdelávacou ustanovizňou určenou najmä pre volených predstaviteľov a zamestnancov samosprávy Regionálne vzdelávacie centrum. V súčasnosti pôsobí na Slovensku 9 regionálnych vzdelávacích centier (Košice, Martin, Michalovce, Nitra, Prešov, Rovinka, Senica, Trenčín, Trnava), ktoré sú združené v Asociácii vzdelávania samosprávy. Asociácia vzdelávania samosprávy je združenie, ktoré je právnickou osobou v súlade zo zákonom č.83/1990 Zb. z. o združovaní občanov ako dobrovoľné a nezávislé združenie fyzických a právnických osôb so spoločnými záujmami v oblasti vzdelávania zástupcov územných samospráv.

Ciele činnosti združenia sú

a) podporovať tvorivosť, efektívnosť a schopnosť územných samospráv reagovať na potreby a požiadavky občanov, obcí a regiónov v súlade s platnou legislatívou,

b) poskytovať koordinovaný systém vzdelávania volených predstaviteľov a zamestnancov územných samospráv.

Združenie vyvíja aktivity zamerané na dosiahnutie cieľov činnosti. K základným činnostiam združenia patrí najmä:

a) podporovať a koordinovať aktivity jednotlivých členských Regionálnych vzdelávacích centier a realizovať vlastné aktivity na dosiahnutie cieľov združenia,

b) vytvárať spoločnú ponuku aktivít a podujatí, pripravovať a realizovať projekty vrátane akreditovaných produktov s regionálnou a celoslovenskou pôsobnosťou,

c) vytvárať a rozvíjať partnerské vzťahy s organizáciami a inštitúciami podobného zamerania doma i v zahraničí, súčasne sa uchádzať o členstvo v medzinárodných vzdelávacích inštitúciách,

d) podporovať a organizovať pravidelné stretnutia výkonných zamestnancov členských RVC s cieľom rozvoja ich osobnostného a odborného rastu,

e) vydavateľská a publikačná činnosť,

f) iné aktivity a služby smerujúce k napĺňaniu cieľov činnosti podľa rozhodnutí orgánov AVS. [http://www.avs-rvc.sk/avs/clanok/28/stanovy-organizacie]

AVS zabezpečuje priebežné vzdelávanie profesijných skupín v samospráve - starostov obcí a primátorov miest, prednostov úradov miestnej samosprávy, hlavných kontrolórov, poslancov mestských a obecných zastupiteľstiev, matrikárov, ekonómov a účtovníkov, zamestnancov rozpočtových a príspevkových organizácií, zamestnancov stavebných úradov, sociálnych pracovníkov, vedúcich školských jedální, zamestnancov obecných a mestských polícií, kronikárov obcí a miest a ďalších skupín zamestnancov obcí a miest.

AVS poskytuje svojim členom možnosť odborného a osobnostného rastu prostredníctvom vzdelávacích aktivít, pracovných porád, študijných ciest a výmenných pobytov, pravidelných vyhodnocovaní štandardov činnosti RVC.

Do systematického procesu vzdelávania samosprávy patrí aj odborná literatúra, šitá na mieru pre jednotlivé profesijné skupiny, ktorú vydávajú v edícii Vzdelávanie v samospráve (napr. tituly ako Diár samosprávy, Rozvoj ľudských zdrojov v samospráve, Manažérske kompetencie v miestnej a regionálnej samospráve, Imidž predstaviteľa samosprávy, Miestna samospráva - základné princípy fungovania, Účtovné súvzťažnosti v samospráve).

K ďalším aktivitám AVS patrí aj vytváranie a poskytovanie pracovného priestoru na spoluprácu medzi partnerskými organizáciami, sprostredkovania konzultácií a ďalšie aktivity smerujú k efektívnejšiemu výkonu samosprávy.

Regionálne vzdelávacie centrá ponúkajú členstvo pre všetkých, ktorí sa chcú zúčastniť vzdelávacích aktivít, ktoré poskytuje Regionálne vzdelávacie centrum. Sú financované z členského príspevku jednotlivých obcí. Medzi problémy, ktoré umocňujú netransparentnosť týchto vzdelávacích ustanovizní patrí aj skutočnosť, že Regionálne vzdelávacie centrá nemajú rovnaký právny štatút. Niektoré majú právnu subjektivitu, iné nie, niektoré pôsobia ako záujmové združenia miest a obcí, iné ako nezisková organizácia. Ďalším výrazným rozdielom sú rôzne ekonomické mechanizmy, napr. platba členského v rôznej výške a rôznym spôsobom. Svoje služby ponúkajú aj iným, nečlenským obciam, ale spravidla za vyššiu cenu.

Okrem regionálnych vzdelávacích centier je významnou organizáciou poskytujúcou vzdelávacie aktivity Inštitút vzdelávania PROEKO založený v roku 1994. Hlavným poslaním uvedenej organizácie je realizácia odborného vzdelávania podľa potrieb organizácií štátnej správy, samosprávy a odbornej podnikateľskej praxe.

Obsahom vzdelávacích aktivít sú aktuálne otázky týkajúce sa predovšetkým legislatívnych ustanovení zákonov, nariadení, ich úprav, zmien a vykonávacích vyhlášok so zameraním napr. na oblasť pracovno-právnu, mzdovú, sociálnu, ekonomickú, finačnú a investičnú, rozpočtovú a účtovnú, oblasť súvisiacu s nakladaním s majetkom štátu, VÚC, obcí, atď. Významný okruh vzdelávacích podujatí je zameraný na oblasť verejného obstarávania (PROEKO).

Finančné predpoklady vzdelávania vo verejnej správe

Finančné predpoklady sú determinované duálnym modelom verejnej správy a vo výraznej miere odlišujú sa v jednotlivých subsystémoch verejnej správy. Vzdelávacie aktivity pre zamestnancov v štátnej správe sú v značnej miere financované zo štátneho rozpočtu (predovšetkým prostredníctvom Inštitútu pre verejnú správu). Na druhej strane, zamestnanci a volení predstavitelia samosprávy absolvujú väčšinou vzdelávacie aktivity v regionálnych vzdelávacích centrách, ktoré sú združené v Asociácii vzdelávania samosprávy. Financovanie seminárov, kurzov a školení je zabezpečené prostredníctvom členských príspevkov jednotlivých členských obcí. Každé regionálne vzdelávacie centrum má presne stanovený koeficient, koľko eur ročne musí zaplatiť obec na jedného obyvateľa.

Spomenuté dve hlavné vzdelávacie inštitúcie len veľmi rámcovo podávajú pohľad na financovanie vzdelávania vo verejnej správe. Nakoľko zamestnanci vo verejnej správe majú poskytované vzdelávanie zo štátneho rozpočtu a zamestnanci samosprávy si musia sami prispievať na fungovanie regionálnych vzdelávacích centier. Nakoľko sú to kľúčové

inštitúcie v sfére zabezpečovania vzdelávania, môžeme konštatovať jasnú nesystémovosť, nekoordinovanosť a neefektívnosť vo financovaní vzdelávania verejnej správy v SR.

Diskusia a záver

Na Slovensku existuje vysoký počet vzdelávacích inštitúcií, ktoré zabezpečujú vzdelávanie. Môžeme skonštatovať, že počet akreditovaných inštitúcií v posledných rokoch ešte stúpa. Existencia netransparentného systému vzdelávacích ustanovizní je jedným z faktorov, ktorý prehlbuje regionálne rozdiely. Systém vzdelávania zamestnancov vo verejnej správe neumožňuje sústavné a koordinované vzdelávanie. Navrhujeme znížiť počet inštitúcií zabezpečujúcich vzdelávanie, jasné vymedzenie ich predmetov činnosti a skoordinovanie týchto inštitúcií. Ďalším problémom, na ktorý je treba poukázať, je rovnosť šancí na vzdelávanie pre volených a výkonných predstaviteľov samosprávy v porovnaní so zamestnancami v štátnej správe.

Vzdelávanie vo verejnej správe má niektoré nedostatky. Najmä vo vzťahu k územnej samospráve sa štát nerád prihlasuje k svojej zodpovednosti. Združenie miest a obcí Slovenska je toho názoru, že ak zamestnanci štátnej správy, ktorá je časťou základného subsystému verejnej správy, majú možnosť využívať na vzdelávanie štátne zariadenia a čerpať prostriedky zo štátneho rozpočtu, potom musia mať aj volení predstavitelia a zamestnanci miestnej samosprávy plniaci prenesený výkon štátnej správy, rovnaké podmienky na ďalšie vzdelávanie.

Hindická (2015) konštatuje, „že v súčasnej dobe nie je zabezpečená koordinácia a riadenie vzdelávania vo verejnej správe ako súčasť riadenia a rozvoja ľudských zdrojov v celej verejnej správe, nie je vytvorený fungujúci systém celoživotného vzdelávania. Ďalšie vzdelávanie vo verejnej správe zostalo roztrieštené a nesystémové“.

Uvedený príspevok je výstupom z výskumného projektu: VEGA č. 1/0355/2016 Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých.

Použitá literatúra

Knihy

HAMALOVÁ, M., BELAJOVÁ, A., GECÍKOVÁ, I. a V. PAPCUNOVÁ. *Teória, riadenie a organizácia verejnej správy*. Bratislava, 2014. ISBN 978-80-8168-140-0.

PROVAZNÍK, J. *Celostní management. Pilíře kompetence v řízení.* Bratislava: Sprintsfra, 2003, 512 s. ISBN 80-89085-05-9.

WRIGHT, G., a J. NEMEC. *Management veřejné správy. Teorie a praxe.* EKOPRESS, 2003, ISBN 80-86119-70-X.

Dokumenty z internetu

Ministerstvo vnútra SR. Bratislava. [cit. 2017-07-12]. Dostupné na: https://www.minv.sk/swift_data/scripts/search/search.php?text=koncepcia+vzdel%C3%A1vania+vo+verejnej+spr%C3%A1ve&sidlo=

PROEKO. Bratislava. [cit. 2017-07-12]. Dostupné na: http://www.proeko.sk/profil-firmy.html

Inštitút pre verejnú správu. [cit. 2017-07-11]. Dostupné na http://www.ivs.sk/index.html.

Asociácia vzdelávania samosprávy. [cit. 2017-07-12]. http://www.avs-rvc.sk/avs/clanok/28/stanovy-organizacie.

Zborníky z konferencií

HINDICKÁ, E. Analýza súčasného stavu vzdelávania vo verejnej správe. In: MATÚŠOVÁ, S. a kol. *Manažérstvo vzdelávania vo verejnej správe*, Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, 2015, s. 97, ISBN: 978-80-89654-21-5

PRUSÁKOVÁ, V. Systémový prístup k vzdelávaniu vo verejnej správe. In: MATÚŠOVÁ, S. a kol. *Manažérstvo vzdelávania vo verejnej správe*, Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, 2015, s. 60, ISBN: 978-80-89654-21-5

Zborník príspevkov z medzinárodného vedeckého seminára

Brezániová, M. *Vzdelávanie ako nevyhnutný nýástroj rozvoja verejného sektora*. In: *Aktuálne trendy v manažmente verejnej správy*. Bratislava. Crr.sk s.r.o., 2011. s. 436. ISBN 978-80-8137-001-4.

Právne normy

Zákon č.369/1990 Zb. o obecnom zriadení v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 313/2001 Z. z. o verejnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 400/2009 Z. z. o štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 83/1990 Zb. z. o združovaní občanov ako dobrovoľné a nezávislé združenie fyzických a právnických osôb so spoločnými záujmami v oblasti vzdelávania zástupcov územných samospráv.

Koncepcia práce s chybou ako atribút rozvoja metakognitívneho myslenia žiakov

Gabriela Petrová[37], Nina Kozárová[38]

Abstrakt: V predkladanom príspevku sa autorky zameriavajú na problematiku modifikácií jednotlivých vyučovacích stratégií, aplikovaných vo výchovno - vzdelávacom procese. Pri spracovávaní predmetnej témy kladú dôraz na rozvoj kognitívnych, no najmä metakognitívnych schopností žiakov v edukačnom procese. Zámerom bolo predovšetkým poukázať na stratégie, ktoré pracujú s chybou v priebehu učenia sa a vyučovania, nakoľko práca s chybou môže v zásadnej miere prispieť k rozvoju metakognitívneho myslenia žiakov.
V rámci výskumu boli použité metódy experiment, test pojmového mapovania a autokorekčný hárok založený na metakognitívnych formuláciách pre prácu s chybou. Na vyhodnotenie výskumných zistení sme použili neperametrický Wilcoxonov test.
Výskumný súbor tvorilo 60 respondentov. Analýzou výsledkov sme zistili, že použitím autokorekčného hárku sa zlepšili učebné výsledky žiakov pri vypracovávaní opravnej pojmovej mapy.

Klíčová slova: mentálna mapa, sémantická sieť, mentálna reprezentácia učiva, štruktúrovanie textu, metakognícia, metakognitívna regulácia, chyba

The concept of working with error as an attribute of the development of metacognitive thinking of pupils

Abstract: In the present paper, the authors focus on the issue of modifying the individual teaching strategies applied in the educational process. When dealing with the subject, emphasis is placed on the development of cognitive but especially metacognitive abilities of pupils in the educational process. In particular, it was intended to point out strategies that work with error during learning and teaching, as work with error can make a major contribution to the development of metacognitive thinking of pupils. Experimental methods, conceptual mapping and autocorrelation sheet based on metacognitive error-handling formulations were used in the research. We used a non-parametric Wilcoxon test to evaluate the research findings. The research group consisted of 60 respondents. By analyzing the results, we found that the use of the autocorrection sheet improved pupils' learning outcomes when preparing a corrective conceptual map.

Key words: mental map, semantic network, mental representation of the curriculum, text structure, metacognition, metacognitive regulation, error

[37] Prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika, gpetrova@ukf.sk
[38] PaedDr. Nina Kozárová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika, nina.kozarova@ukf.sk

Úvod

Už od dôb rozvoja reči môžeme uvažovať aj o rozvoji zámerného vzdelávania. Počas jednotlivých vývojových etáp spoločnosti však bol značne modifikovaný obsah toho, aké informácie, v akom množstve a akým spôsobom si majú žiaci v škole osvojiť.V súčasnosti hovoríme o modernej spoločnosti a jej neustálom dynamickom napredovaní. Nemožno pochybovať o tom, že metakognitívne myslenie má veľký vplyv na kvalitu učenia sa. Práve preto je dôležité, aby sme viedli všetkých žiakov k rozvoju ich metakognitívnych zručností.
Kurikulárna reforma sa opiera predovšetkým o modifikáciu kognitívnych podmienok vzdelávania a rozvoj kritického, tvorivého a metakognitívneho myslenia žiakov. Domnievame sa, že je potrebné, aby bola súčasná didaktika, ako aj jednotlivé odborové didaktiky obohacované kognitívnymi, metakognitívnymi, psychodidaktickými a konštruktivistickými disciplínami, pretože práve vďaka metakognitívnemu prístupu môžeme pri žiakovom učení pozorovať nielen to, ako si konštruuje svoje poznatky ale aj to, akým spôsobom u neho dochádza k procesu porozumeniu učiva.

1. Cíle

Predkladaný príspevok si kladie niekoľko cieľov. Prvým z nich je definícia nielen detských prekonceptov, ale aj ich chybných interpretácií ktoré vo výraznej miere prispievajú k neporozumeniu učiva a následným deficitom v učení. Ďalej je to interpretácia mentálnych reprezentácií žiakov – prostredníctvom pojmového mapovania. Ide o špecifickú, doposiaľ neprebádanú problematiku, ktorá sa úzko spája s metódami konštruktivisticky orientovanej výučby. V nesposlednom rade ide konštrukciu a overenie autokorekčného nástroja, založeného na metakognitívnych formuláciách pre prácu s chybou v školskej praxi.

2. Teoretický rámec

Mozog a primárna asociačná štruktúra

História výskumov mozgu je pomerne zaujímavá, nakoľko už v období pred 5000 rokmi boli starí Egypťania pokladaní za prvých výskumníkov ľudského mozgu. Svedčia o tom početné archeologické nálezy lebiek s trepanáciou.

Hoci boli uskutočnené mnohé zistenia, napr.v 18. storočí prišli lekári na to, že jednotlivé mentálne aktivity mozgu sídlia v rôznych častiach mozgu, až v 40. rokoch 20. storočia sa stretávame s prvými funkčnými metódami na vyšetrenie mozgu a elektrickým stimulovaním mozgu (ide hlavne o elektroencefalografiu a magnetoencefalografiu). Rovnako boli potvrdené jednotlivé miesta, v ktorých sídlili kognitívne funkcie človeka.

Mnoho ľudí sa počas svojho života možno zamyslelo nad otázkou, ako prichádzajú informácie do mozgu? Čo sa vlastne nachádza v hlave každého človeka? Ako si môže náš mozog pamätať toľko spomienok a poznatkov?

Doposiaľ nepoznáme odpovede na mnohé otázky, ktoré sa zameriavajú na proces a priebeh učenia sa, hoci za posledných dvadsať rokov prebiehalo mnoho výskumných zistení, ktoré poodhalili niektoré súvislosti učenia sa. Dovolíme si tvrdiť, že ešte stále nie sme ani v polovici výskumného odhaľovania mechanizmov učenia sa. Zahraničné databázy

sú plné prameňov a výskumov, ktoré sa venujú psychodidaktickým a neurodidaktickým otázkam, no v našom zemepisnom pásme sa štúdie venujúce podobnej problematike objavujú skôr sporadicky.

Profesor didaktiky, G. Preiss v roku 1988 zaviedol predmet neurodidaktika, ktorý sa venoval prepojeniu pedagogiky a neurovedy. Na základe prepojenia daných oblastí vysvetľoval, že poznaním mozgových výsledkov práce a kognitívnych procesov, ktoré sa odohrávajú v mozgu človeka, môžeme učenie rozvinúť do najvyššieho možného stupňa. Výsledky početných výskumov mozgu sa dlhodobo neaplikovali do oblasti pedagogiky. Prišlo k tomu až neskôr, nakoľko mozgové zmeny sú sprievodným javom absolútne všetkých procesov učenia. Je vhodné hľadať odpovede na otázky: ako mozog spolupracuje s jednotlivými zmyslami, akým spôsobom človek myslí, ako komunikuje, ako vyhodnocuje informácie. Uvedená implementácia so zameraním na to, ako sa mozog človeka učí prirodzeným spôsobom, je východisková pre koncepciu učenia vychádzajúcu z poznania mozgu.

Aktuálne prebiehajúce výskumy mozgu prinášajú stále novšie informácie o funkciách a činnostiach ľudského mozgu, ktoré ponúkajú množstvo významných zistení pre vzdelávaciu prax. Dnes už pedagogická verejnosť nepochybuje o tom, že mozog vo významnej miere vplýva na kvalitu procesu učenia, no stále neexistuje žiadny presný návod, podľa ktorého by sme vyučovali žiakov so 100% úspešnosťou všetkých zúčastnených učiacich sa subjektov.

Súhlasíme s H. Koizumim (2004, s. 434-441), podľa ktorého môže byť implementácia výsledkov vedeckých výskumov o mozgu nápomocná v oblasti edukačnej intervencie, najmä v otázkach viažucich sa k problematike mozgovej plasticity. Mozog sa stáva flexibilnejším a jednoduchšie sa učiacim, čím viac má pospájaných neurálnych sietí, pretože bohatšou neurálnou sieťou dokážu prejsť informácie a rôzne vzruchy ľahšie.

Už v období prenatálneho vývoja je vo veľkej miere dokončený vývoj ľudského mozgu- centra kognitívnych, pamäťových a asociatívnych funkcií. Počas postnatálneho vývoja sú zase dotvorené neuroblasty a jednotlivé spoje medzi neurónmi prostredníctvom dendridov. (Vyskot, B. s.13) Tak vzniká u každého človeka neurálna sieť, ktorá je determinovaná na jednej strane geneticky, ale aj podnetmi, ktoré sú prenášané zmyslami.

Takto vzniknutá a modifikovaná neurálna sieť človeka vytvára jeho primárnu asociačnú štruktúru, ktorá vo výraznej miere ovplyvňuje učebný štýl a schopnosť zapamätania si informácií. Vznik primárnej asociačnej štruktúry jednotlivca má obrovský vplyv na celkový proces učenia, nakoľko sa všetky ďalšie informácie, ktoré sa k jednotlivcovi dostávajú napájajú na primárnu štruktúru cez ďalšie a ďalšie asociačné štruktúry.

Iný podhľad do problematiky prinášajú K. Sakai – Y. Miyashita (1991, s. 152-155), v dielach ktorých je kapacita ľudskej pamäti ovplyvnená viacerými determinantmi. Ide o genetické predispozície, vnútorné a vonkajšie prostredie, schopnosť rozhodovania, či autoreguláciu učenia. Každý človek disponuje viacerými operačnými pamäťovými systémami, pričom každý u nich dekóduje informácie iným spôsobom. Ľudský mozog, rovnako ako celá ľudská psychika je dokonale štruktúrovaným celkom. Z neurovedných poznatkov vyplýva, že niektoré subsystémy ľudského mozgu nie sú rovnomerne rozvíjané, čo môže vo výraznej miere ovplyvňovať školský výkon žiaka.

Metakognícia a metakognitívne koncipovaná výučba

Posledných pár rokov sa v rámci edukačnej reality hovorí doslova o kognitívnej revolúcii. V súčasnosti ponímame kognitívne vedy ako prúd najdynamickejšie sa rozvíjajúcich vedných disciplín. Za hlavnú úlohu kognitívnej vedy môžeme považovať demystifikáciu funkcií, reflexie a povahy ľudskej mysle. Ide predovšetkým o psychické stavy a procesy ako pozornosť, emócie, pamäť, vnímanie, myslenie, ale aj najnovšie poznatky v kognitívnom výskume vo vzťahu k jazyku, mozgu, vedomiu, správania sa, mysle. Hlavným predmetom skúmania kognitívnej vedy stále zostáva kognícia- lat. cognitio (poznanie). V procese poznávania sú prítomné mnohé kognitívne procesy, medzi ktoré zaraďujeme: schopnosť sústrediť sa, vnímanie, schopnosť vyjadriť sa, oddeľovanie podstatných a dôležitých myšlienok a informácií, vyhľadávanie podstaty vecí a obsahov. Človek je celistvá bio-psycho-sociálna bytosť, no kognitívne procesy sú spájané predovšetkým s racionálnym konaním a rozhodovaním. Pri učení však do vzájomnej interakcie vstupujú okrem kognitívnych schopností jednotlivca aj emócie a rôzne sociálne situácie. Preto nie je možné rozvíjať kognitívne schopnosti jednotlivca mimo kontextu celej jeho osobnosti.

Začiatkom metakognitívneho spracovávania informácií je uvedomenie si svojich vlastných schopností a poznávacích procesov. Existuje nespočetné množstvo definícií pojmu metakognícia. Daný termín interpretovalo mnoho autorov, pričom najčastejšie ide o nadstavbu ľudského myslenia, ktorá zahrňuje myšlienkové pochody a poznávacie procesy jednotlivca, ktorý dokáže kontrolovať, vedome používať a vyhodnocovať svoje mentálne procesy- svoje vlastné myslenie.

J. H. Flavell (1993, s. 150) metakogníciu definoval veľmi úzko ako: „akékoľvek vedomosti alebo kognitívne činnosti, ktoré sú vnímané samotným subjektom a môžu regulovať akýkoľvek aspekt akejkoľvek kognitívnej činnosti."

Na rozdiel od Flavella, R. Fisher (2004, s. 22) metakogníciu chápe širšie a považuje ju za: „najdôležitejšiu stránku ľudskej inteligencie, pretože súvisí s uplatňovaním všetkých ostatných foriem inteligencie."

J. Průcha – E. Walterová – J. Mareš (2003, s.122) metakogníciu definujú ako: „spôsobilosť človeka plánovať, monitorovať, vyhodnocovať postupy, ktoré sám používa, keď sa učí a poznáva. Ide o vedomú činnosť, ktorá vedie človeka k poznaniu, ako sám postupuje, keď poznáva svet."

My sa prikláňame k definícii H. Krykorkovej – M. Chválu (2001, s. 188; 2003, s. 26), ktorí metakogníciu chápu ako: „ určitú formu poznania, ktorá má charakter nadhľadu nad našim poznávaním, učením a myslením, a ktorá obsahuje dve základné zložky (dispozičnú a procesuálnu)."

Myslíme si, že prioritou pre všetkých učiteľov by malo byť zistenie, ako sa ich žiaci učia, ako si informácie zapamätávajú, ako si plánujú učenie, ako si vybavujú informácie z pamäte, ako sa rozhodujú, ako uvažujú, ako využívajú jednotlivé poznávacie procesy.

Vyčítať dnešnému školstvu môžeme najmä to, že sa zameriava na výsledky žiakov a nie na celý proces, ktorý sa odohráva pri nadobúdaní vedomostí. Žiaci nie sú pripravovaní na to, aby sa systematicky učili, nie je dostatočný priestor na opakovanie učiva a pri chybách sa sústredí učiteľ predovšetkým na ich identifikáciu, no ďalej s nimi nepracuje.

Z gréckeho meta (ponad) a kognícia (poznanie) vznikol pojem metakognícia, ktorý býva v mnohých prácach označovaný ako „poznávanie vlastného poznania". Metakognícia

slúži na regulovanie kognitívnych procesov človeka, ktorý dokáže prostredníctvom nej kontrolovať a analyzovať procesy svojho spracovávania na mentálnej úrovni. Ďalej sa prostredníctvom metakognície rozvíja proces vlastného učenia sa a vyhodnocuje efektivita svojho učenia sa. Ide o schopnosť získavať, usporadúvať a používať poznatky o vlastných poznávacích procesoch.

Poznatky o metakognícii rozlišujeme do strešných kategórií: poznanie seba (schopnosť žiakov optimalizovať svoje vlastné učenie, poznanie slabých a silných stránok vlastného učenia), poznanie učebných úloh (schopnosť výberu vhodnej stratégie a pochopenie celého kontextu učebnej úlohy, ktorá dovedie riešiteľa k stanovenému cieľu), poznanie stratégií (modifikovanie osvojenej stratégie podľa vhodnosti).

Za najrozšírenejší model metakognitície je považovaná schéma rozpracovaná P. R. J. Simonsom (1994). Daný model má tri podoby metakognície (metakognitívne vedomosti, metakognitívna regulácia, metakognitívne presvedčenie).

Pod metakognitívnymi vedomosťami autor rozumie súbor vedomostí o kognitívnych stavoch vlastných aj iných ľudí. Metakognitívna regulácia je zase zložená z troch etáp, konkrétne ide o plánovanie, monitorovanie a evaluáciu. Pri metakognitívnom presvedčení autor rozlišuje dve koncepcie, koncepciu učenia, v ktorej opisuje povrchnú (kopírovanie dostupných informácií) a hĺbkovú koncepciu učenia (učenie predstavuje základňu organizovaných poznatkov). Druhou je koncepcia inteligencie, v ktorej rozlišuje vzostupnú teóriu (inteligencia je modifikovateľná vďaka učeniu) a existenčnú teóriu (inteligencia je nemenná voči zmenám).

Myslíme si, že cieľom každého učenia by mala byť v prvom rade adekvátna modifikácia kognitívnej štruktúry žiakov. Aby sme však mohli nejakým spôsobom modifikovať kognitívnu štruktúru žiakov, musíme veriť, že sa žiak môže a dokáže zmeniť. Kognitívna modifikácia má pre život jednotlivca nesmierny význam. Pomáha mu adaptovať sa na bežný život tým, že dokáže využívať poznatky v konkrétnych životných situáciách.
Efektivita vyučovacieho procesu sa prejavuje v dvoch základných dimenziách, v dimenzii edukačných metód, cieľov, výsledkov, koncepcií a stratégií. V druhom prípade ide o dimenziu účelného pôsobenia učiteľa na jeho žiakov. Efektívnosť vyučovacieho procesu je determinovaná mnohými činiteľmi, ako napríklad: učivo, žiaci, učitelia, ciele, materiálne podmienky, metódy, motivácia a výsledky.

Predovšetkým aktívna činnosť žiakov na vyučovaní prispieva k vytváraniu neurálnych sietí. Preto je potrebné apelovať na učiteľov, aby využívali nielen aktivitu žiakov, ale aj zmenu organizácie práce žiakov. Ide o zapájanie tvorivých vyučovacích metód a stratégií, skupinové a koncepčné vyučovanie jako napr.: problémové vyučovanie a komplexne také vyučovanie, ktoré zdokonaľuje funkcie ľudského mozgu. Snažme sa v našich školách postupne odstrániť transmisívne vyučovanie, memorovanie, pasívne počúvanie, mechanické učenie, ktoré ponechávajú žiakov v pasivite a nedochádza k tvorbe neurálnych sietí ani k trénovaniu mozgu.

V súčasnom školstve sa stále častejšie stretávame s uprednostňovaním hotových informácií pred procesom aktívneho zmysluplného nadobúdania vedomostí, ktorý je náročným z časového hľadiska. Ide o proces, kedy žiaci samostatne vyhľadávajú a spracovávajú informácie. Ide o nespočetné množstvo možností a stratégií, ako získať informácie a následne ich pretransformovať do poznatkov.

J. Škoda – P. Doulík (2011, s.38-40) popisujú niekoľko podmienok, ktoré zefektívňujú proces učenia, nakoľko akceptujú neurofyziologické poznatky o mechanizmoch

učenia a pamäti. Konkrétne ide o heuristický charakter vyučovacieho procesu, úspech – pochvala – odmena pri učení, rešpektovanie kognitívnych funkcií, vnútornú motiváciu, zapájanie jednotlivých zmyslov do učenia, rešpektovanie vnútorného poznatkového system žiakov.

Metakognitívne stratégie

Veľa žiakov nemá dostatočne rozvinuté a zvládnuté jednotlivé stratégie učenia sa. Neskôr dochádza k neefektívnemu učeniu, nemožnosti riešiť nastolené problémy v edukačnej praxi, k nedokončeniu úloh, zlému plánovaniu učenia sa. Sú však aj žiaci, ktorí majú zvládnuté široké spektrum učebných stratégií, vďaka ktorým sa vedia efektívne učiť a úspešne plánovať jednotlivé edukačné aktivity. Nemožno opomenúť, že jednotlivé učebné stratégie sú vždy ovplyvňované okrem postojov žiakov aj jeho jednotlivými metakognitívnymi dispozíciami. Tu sa otvára priestor pre aktívnu intervenciu učiteľov. Je na nich, aby na vyučovacích hodinách využívali čo najväčšie množstvo efektívnych vyučovacích stratégií. Žiaci si potom budú môcť vybrať zo širokej škály predkladaných stratégií tie, ktoré budú vzhľadom k vyučovaciemu predmetu, alebo samotnej vyučovacej téme najvhodnejšie.

Pre potreby predkladaného príspevku najvýstižnejšie vymedzuje učebné stratégie Kohoutek (2008, s. 16), podľa ktorého učebné stratégie: „umožňujú človeku manipulovať s informáciami prostredníctvom uvažovania podľa analógie, analýzy, syntézy, indukcie a dedukcie, sumarizácie a hľadania nových originálnych vzťahov."

S definovaním niekoľkých typov učebných stratégií, sa stretávame v práci R. Kohoutka (2008, s. 3-22), ktorý rozlišuje automanažérske učebné stratégie (dosahovanie potencialít, sebazdokonaľovanie, sebariadenie, selfmanagement, analýza a korekcia chýb), pamäťové učebné stratégie (súbor poznatkov, ktoré sú centrálne pre každého žiaka, tie musí ovládať a všetky ostatné informácie - doplnkové, v prípade potreby vyhľadá), metakognitívne učebné stratégie (uvedomovanie si procesov vlastného učenia sa, kritické hodnotenie a optimalizovanie vlastného učebného procesu, uvedomovanie si vlastných myšlienkových krokov), afektívne učebné stratégie (schopnosť pracovať s vlastnými pocitmi, psychickým napätím, ovplyvňovanie a pracovanie s motiváciou v procese spracovávania poznatkov), kognitívne učebné stratégie (práca s informáciami prostredníctvom analýzy – syntézy – hodnotenia), kompenzačné učebné stratégie (rozvíjanie komunikácie aj jej nonverbálnych prvkov), zmyslové učebné stratégie (zapájanie čo najväčšieho počtu zmyslov do učenia zjednodušuje zapamätávanie informácií), pohybové učebné sratégie (zapájanie relaxačných prestávok, pohybu alebo chôdze do učenia), sociálne učebné stratégie (vyžadovanie kooperácie medzi žiakmi vo vyučovacom procese, rozvoj diskusie a vzájomnej komunikácie u žiakov).

Úlohou novodobého učiteľa – facilitátora by malo byť, za každých okolností, rozvíjanie metakognície žiakov. Žiaci si veľakrát neuvedomujú svoje myslenie v procesoch učenia sa. Učenie sa postupne stáva univerzálnym zautomatizovaným sledom aktivít, bez snahy akéhokoľvek pochopenia, alebo hľadania vzájomných súvislostí. Vtedy hovoríme o mechanickom učení sa, ktoré je viac ako nežiaduce. Keď učiteľ sám ovláda viaceré metakognitívne stratégie učenia sa, dokáže ich svojim žiakom sprostredkovať a dať im priestor na osvojenie a aplikáciu v rôznorodých modelových situáciách.

Vo výchovno-vzdelávacom procese bývajú najčastejšie využívané nasledovné metakognitívne stratégie: SQ4R, stretégia think –along, PQRST, MURDER, postupy

T. E. Scruggsa, metóda vzoru kognitívnej činnosti, PLAN (Predict, Locate, Add, and Note), KWL (what you Know – what you Want to know – what you Learned), RAP (Read, Ask, Paraphrase), REAP (Read, Encode, Annotate, Ponder), 3 – 2 – 1, atď.

Vytvoriť si efektívnu učebnú stratégiu nie je práve najjednoduchší proces. Žiaci si však môžu postupne interiorizovať niektoré z vyučovacích stratégií učiteľa, ktoré uplatňuje vo výchovno-vzdelávacom procese. L. Portlance (2002, s. 21) vo svojej schéme metakognitívnej výučby popisuje jednotlivé požiadavky, ktoré je potrebné dodržiavať v procese rozvíjania žiakovej metakognície. Žiak je pritom umiestňovaný v centre daného rozvoja a ostatné komponenty (transformovať zodpovednosť učenia sa na žiaka, podnecovať zámerné úmyselné učenie, podporovať metakogníciu, počítať so skúsenosťami žiakov a pomáhať im utvárať súvislosti, podpora interakcie so žiakmi) sú manipulované učiteľom. Učiteľ je teda pokladaný za kompetentnejšieho v procese strategickej výučby, je považovaný za základný zdroj a model strategicky koncipovaného edukačného procesu.
Stotožňujeme sa s K. Crowleyom a kol. (1997), ktorí spájajú výber a použitie akejkoľvek učebnej stratégie s acosiačnými procesmi a postupným rozvojom metakognície. U žiakov by preto mala byť rozvíjaná metakognícia prostredníctvom takých úloh a zadaní, na ktoré je postačujúca ich aktuálna kognitívna kapacita. Z toho vyplýva, že rozvoj metakognície je vždy determinovaný aj kontextom učebného prostredia.

Pripravovať žiakov na dnešný svet memorovaním a transmisívnym vyučovaním počas edukačnej reality nie je najšťastnejšie riešenie. Dnešný svet je predimenzovaný množstvom informácií. Ak chceme, aby boli žiaci vo svojej budúcnosti úspešní, musíme ich podporovať v kritickom myslení a adekvátnom reagovaní na všetky vzniknuté situácie.

Chyba a práca s chybou v edukačnom procese

Sme toho názoru, že mnoho vecí by sa v školskej praxi zjednodušilo a zmenilo, ak by sme prelomili neustále trestanie a znižovanie hodnotenia za chyby žiakov. Bolo by vhodné, aby sme vnímali pochybovanie a chybovanie žiakov ako prirodzenú súčasť života, nakoľko sú ľudia prostredníctvom chýb motivovaní k tomu, aby robili veci inak, lepšie, úspešnejšie. Je dôležité, aby nielen žiaci, ale aj učitelia vo výchovno-vzdelávacom procese rozumeli diametrálnemu rozdielu medzi cieľom niečo žiakov naučiť a podať určitý výkon.

Každý žiak berie chybu ako hrozbu pre vlastný sebaobraz. Preto sa zvyčajne sústredí iba na tie aktivity, ktoré ovláda a je si istý, že nebude chybovať, že v procese ich vykonávania nebude musieť tvrdo pracovať, alebo dokonca myslieť. Chyba je interpretovaná mnohými učiteľmi, či rodičmi ako priznanie nižších schopností. Príliš sa v každej edukačnej realite zameriavame na hodnotenie určitého výkonu, no nevenujeme pozornosť k ďalšiemu rozvíjaniu žiackych vedomostí a schopností. Žiaci sú v mnohých prípadoch nútení klamať a zakrývať chyby, miesto toho, aby sa s chybami vyrovnali, priznali si ich, pochopili prečo chyby vznikli a naučili sa s nimi pracovať. Žiakom môže brániť vykonávať mnohé vizionárske a kreatívne kroky, kriticky a tvorivo myslieť, hodnotiť a uvažovať nad jednotlivými poznatkami práve strach z chyby.

V tradičnom vyučovaní, čím viac chýb žiak urobí, tým horšiu známku dostane. Takto u neho podporujeme iba stereotyp, podľa ktorého chyba = zlyhanie (a následný trest). Keď žiaci premýšľajú iba nad tým, čo znovu pokazili a kde zlyhali, nemôžu premýšľať nad tým, ako to napravia. Následne chybu zopakujú, pretože nevedia, ako postupovať v danej situácii, kde sa už chyba vyskytla. Nie je správne, ak učiteľ svojich žiakov za chyby trestá, nakoľko to u žiakov môže vyvolať jedine strach a snahu vyhnúť sa neúspechu. Takýto

spôsob orientácie vyučovania na chybu môže docieliť jedine ďalšie chybovanie a zlyhávanie. Práve naopak, správne orientovanie vyučovacieho procesu na prácu s chybou umožňuje brať chybu ako prirodzený prejav procesu učenia sa a využiť ju v prospech jednotlivca aj všetkých žiakov.

Analyzovanie chýb vždy vedie k hlbokej skúsenosti, vďaka ktorej si žiaci lepšie zapamätajú prezentované poznatky. Chyby by mali všetci učitelia, za každých okolností využívať ako prostriedok k učeniu. Mali by žiakov povzbudzovať k tomu, aby samostatne chyby hľadali a učiť ich vysvetlovať prečo chybu spravili a interpretovať učivo tak, aby sa tam viac chyby nemuseli nachádzať. Teda im vysvetľovať vzájomné súvislosti a logické nadväznosti.

Chyby by mali byť vítané v procesoch učenia sa, nakoľko majú vysokú výpovednú hodnotu o žiakovom skutočnom poznaní. Nie nadarmo sa hovorí, že chybami sa človek uči. Takto koncipovaná výučba navyše podporuje dôveru, spoluprácu a radosť z vykonanej práce medzi žiakmi a učiteľmi.

Neoddeliteľnou súčasťou každého učenia sa a vyučovania je práca s chybou. Základným procesom hodnotenia a sebahodnotenia by malo byť identifikovanie chyby a jej interpretácia.

V našom edukačnom prostredí je však práca s chybou naďalej vnímaná negatívne. Podľa J. Čápa (1997) je chyba na začiatku každého učenia sa zákonitý jav. Je potrebné, aby učitelia prestali vnímať chybovanie žiakov za prejav ich neschopnosti, osobnostných charakteristík, alebo nedostatočnej motivácie. Učiteľ musí vedieť s chybou pracovať a obracať chyby v prospech seba aj žiaka.

Ako zákonitý jav sa takmer v každom začiatočnom štádiu učenia sa, objavuje chyba. Učiteľ by mal vedieť s chybami svojich žiakov pracovať, a využívať ich k tomu, aby sa zlepšil ďalší priebeh učenia. V predmetoch ako napr. matematika, fyzika, biológia, či jazyky je jednoduché identifikovať chybu- najmä vo vedomostiach a zručnostiach, no nájsť, analyzovať a interpretovať chybné myslenie, či úsudok je pomerne náročný proces. Navyše sám učiteľ môže byť ten, kto spraví chybu, napr. pri hodnotení žiaka, kedy nepostupuje presne podľa pedagogických noriem, alebo si jednoducho sám nie je istý, či je žiakov výkon správny, alebo nie. Práve vtedy sa otvára priestor na tzv. *tvorivé chyby*. Vtedy by mal učiteľ nechať priestor žiakom na vysvetlenie svojho uvažovania, resp. postupu. Následne by si mali spoločne nahlas prejsť nejasné miesta a interpretovať ich so zreteľom na ďalšie kladenie otázok a hĺbkovú analýzu preberanej látky.

Chyba prináša vždy nový, iný pohľad na riešenie problémov, úloh, učí nás novým skúsenostiam, ktoré môže učiteľ, ale aj žiaci, využiť k plánovaniu ďalšieho postupu. Chyby by primárne mali slúžiť ako ukazovateľ medzier v žiakovom učení sa. V žiadnom prípade by žiaci nemali byť trestaní za chyby, ani formou hodnotenia ani slovne. Dosiahli by sme iba strach z prípadnej perzekúcie. Ak žiak sám chyby vyhľadáva a opravuje, získava poznatky pre ďalšie učenie sa. Pri práci s chybou je potrebné mať vždy na zreteli štyri základné kroky:detekcia chyby, určenie typu chyby, interpretácia chyby a korekcia chyby.

Tradičné vyučovanie sa doslova bráni chybám. Vždy sú identifikované ako nežiadúci jav, za ktorý sa strhávajú body pri písomnách, môže vďaka nim prísť k výsmechu od spolužiakov, učiteľ sa hnevá, ak žiaci robia chyby, pretože to v mnohých prípadoch berie ako svoje zlyhanie. Žiaci sa dostávajú nedobrovoľne do situácií, kedy radšej neurobia vôbec nič, ako by mali urobiť chybu. Nehovoriac o situácii, keď sa dané chyby opakujú viackrát, alebo keď sa samotný učiteľ obáva toho, že spraví pred žiakmi chybu. Učitelia sa

zameriavajú skôr na identifikáciu chýb a ich následné opravovanie, no nie na príčinu chyby a jej dôsledné odstránenie. Aj v komunite rodičov prevláda názor, podľa ktorého je chyba absolútne nežiadúcim javom.

Za najčastejšie chybovanie žiakov považujeme tieto príčiny: neexistencia noriem, nedostatok vhodných a potrebných pokynov, inštrukcií, nízka úroveň disciplíny na hodine, nedorozumenie, nedostatok informácií, zábudlivosť, nesústredenie, nedbalosť, nepozornosť, nepochopenie vzťahov medzi jednotlivými pojmami, nedostatočná vnútorná a vonkajšia motivácia, nedostatok skúseností, absentujúci dohľad, pomalá alebo ťažkopádna práca, operácie, na ktoré nestačí žiakova aktuálna kognitívna úroveň.

Chybu pritom môžeme pokladať za omnoho komplexnejší atribút, ktorý aktivizuje a rozvíja samostatné myslenie žiakov. Nemali by sme preto identifikovať chyby, ale ich príčiny, čo bude posúvať nielen žiaka, ale aj samotného učiteľa. Žiakovi nepomôže, ak učiteľ iba opraví jeho chybu a ďalej jej nevenuje pozornosť. Každú situáciu, v ktorej chyba nastane, môže učiteľ didakticky využiť, nakoľko chybovanie podporuje a rozvíja hľadanie alternatívnych riešení, divergentné myslenie a kreativitu.

Koncepcia práce s chybou ako atribút rozvoja metakognície žiakov

Na didaktické ponímanie vyučovania je úzko naviazaná koncepcia práce s chybou. Pri didaktickom poňatí, ktoré je orientované na ciele a ich dosiahnutie, sú vždy obsiahnuté aj presné požiadavky žiakovho výkonu, vďaka ktorým je jednoduché identifikovať vzniknuté chyby. Pri didaktickom poňatí, ktoré je orientované na žiakove činnosti, zvyčajne absentujú požiadavky žiakovho výkonu, preto je proces identifikovania a analyzovania chýb omnoho náročnejší proces. (V. Kosíková, 2011, s. 139)

Najpodstatnejším aspektom pri rozvoji metakognície žiakov sú ich vekové osobitosti, na ktoré sa zameriavame aj pri práci s chybou. Tu sa opierame o teóriu J. Piageta, ktorá sa venuje vývoju detského myslenia. Podľa autora sa v priebehu detstva a samozrejme aj dospievania modifikujú rozumové schopnosti každého človeka. Jednotlivé kognitívne štádiá, ktorými jednotlivec prechádza sú výnimočné svojou jedinečnou štruktúrou.

Je nevyhnutné, aby bola každá chyba identifikovaná a korigovaná už v začiatku učenia sa. Ak by si žiak osvojil chybný význam a ďalej s ním operoval, odnaučenie zafixovanej chyby je dlhotrvajúci a nie vždy úspešný proces, nakoľko je potřebné rozbiť dynamický stereotyp. Preto musí učiteľ neustále dbať na spätnú väzbu a kontrolu žiakov počas výchovno-vzdelávacieho procesu. Informácie o vzniknutej chybe a jej korekciu prijíma každý žiak inak v počiatočnom štádiu učenia sa, ako v záverečnej fáze učenia sa. Na začiatku učenia sa postupne vzniká vedomostná štruktúra žiakov, preto v nej jednotlivé pojmy ešte nemajú stabilizovanú polohu a vzťahy medzi jednotlivými pojmami sa ešte len hľadajú a vysvetľujú. Preto prípadná chyba nemá také hlboké korene, ktoré by bránili jej odstráneniu. V priebehu učenia sa žiaci neustále pracujú s novými pojmami, precvičujú si a opakujú si nadobudnuté vedomosti, preto sa chybná informácia môže stať súčasťou vzniknutej a upevnenej vedomostnej štruktúry.

J. Slavík (1999) opisuje a charakterizuje dva modely práce s chybou. Konkrétne ide o výkon žiaka – učiteľovu metareflexiu – zmenu výkonu žiaka, druhým modelom je výkon žiaka – žiakova metareflexia – učiteľova metareflexia (v danom modeli hovoríme o tvorivom prístupe k práci s chybou, nakoľko žiak sám rozvíja svoju metakogníciu tým, že

reflektuje svoj postup riešenia, zdôvodňuje prečo sa dopustil chyby, hľadá správne riešenia, konfrontuje svoje názory s inými žiakmi).

Autor (tamtiež) rozoznáva chybu normatívnu a kreatívnu. Prvá chyba znamená určitú odchýlku od normovaného výkonu, ktorý je považovaný za správny. Kreatívna chyba predstavuje strnulý pohľad na každú inú predstavu žiaka, ktorá je v rozpore s požadovaným výkonom žiaka. V humanitných predmetoch je analýza, korekcia a hodnotenie chybných výkonov žiakov prostriedok, vďaka ktorému dokážeme komplexne posudzovať poznatkový systém jednotlivých žiakov.

Medzi koncepcie, ktoré stavajú prácu s chybou ako jeden z kľúčových komponentov metakognitívneho rozvoja žiaka zaraďujeme: *Systém Poka Yoke* (ponúka efektívny spôsob, ako sa vyhnúť chybovaniu tým, že za každých okolností odhaľuje hlavné príčiny problému, ako koncepcia Poka – Yoke uvádza, je možné predísť všetkých chybám, pokiaľ zistíme kedy, kde a prečo vznikajú), *kognitívna edukácia* (je založená na systematickej edukácii žiakov s hlavným cieľom rozvíjať kognitívne funkcie viažuce sa k procesom myslenia), *Instrumental enrichment* (metóda inštrumentálneho obohacovania Reuvena Feuersteina je založená na zvyšovaní efektivivy učenia, akcelerácii myslenia a práci s chybou).

Mentálne mapovanie

Zachytávanie a znázorňovanie poznatkov prostredníctvom obrazových systémov bolo používané v procesoch učenia už od najstarších dôb. V Európskom geopolitickom priestore sa s mentálnym mapovaním stretávame prvýkrát okolo roku 1965 vďaka nemeckému pedagógovi O. Richterovi, ktorý sa venoval otázkam štruktúrovania učiva. Dnes sa grafické znázorňovanie pojmov a vzťahov medzi nimi najčastejšie spája s menom J. D. Novaka (1979).

Myslíme si, že každá edukačná činnosť by mala v prvom rade prispievať a napomáhať usporiadaniu a organizovaniu myslenia žiakov. Ide najmä o štruktúrovanie pojmov, ktoré žiak používa. Poznanie každého človeka sa zakladá na pevnej sémantickej sieti, ktoré prepája jednotlivé pojmy do košatých mentálnych konceptov.

Už od najranejšieho obdobia života človeka na neho pôsobia rôzne vplyvy, exogénne (kultúrne, náboženské, ekonomické, sociálne) aj endogénne (individuálne dispozície) faktory, ale aj vlastné skúsenosti. Takto „nazbierané“ informácie a poznatky tvoria vnútorný poznatkový systém človeka. Vzájomne sa medzi jednotlivými ľuďmi môže ich vnútorný poznatkový systém líšiť vo flexibilite, obsiahlosti, štruktúrovanosti a rozsiahlosti.

Významnou zložkou vnútorného poznatkového systému je jeho štruktúra, ktorá je tvorená asociačnými väzbami medzi jednotlivými prekonceptami.

Tvorba konceptuálneho (pojmového) systému a vznik sémantických sietí vo výraznej miere odhaľuje to, ako sa učíme obsah pojmov, ako aplikujeme osvojené pojmy v skutočnom živote, ako modifikujeme nové pojmy na základe prekonceptov. Pojmové schémy majú vysokú úroveň zovšeobecnenia.

Súhlasíme s názorom P. Thagarda (2001, s. 92), ktorý pokladá koncepty za druhy mentálnych reprezentácií, no zároveň zhrňuje, že na zadefinované koncepty môžeme nazerať ako na súbor typických vlastností určitého predmetu, alebo javu. A to z toho dôvodu, že koncepty slúžia ako most medzi určitým pojmom a svetom.

Tieto koncepty sú vytvárané prepájaním jednotlivých pojmov (pojem reprezentuje predstavu o jeho obsahu), ktoré sa už v sémantickej sieti nachádzajú s novými pojmami.

Preto ak chceme u žiakov rozvíjať kognitívne procesy, musíme do pedagogickej praxe uvádzať aj tvorbu mentálneho mapovania.

Mentálne mapovanie je možné analyzovať z niekoľkých hľadísk. Pri tvorbe mentálnej mapy je žiak aktívnym participantom vo vyučovacom procese. Navyše do štruktúry textu učiva dokladá žiak informácie, ktoré sám pokladá za dôležité. Mentálne mapovanie môžeme síce využívať vo všetkých učebných oblastiach, no musíme rozlišovať medzi jednotlivými typmi máp. Nenájdeme jedinú mapu, ktorá bude automaticky univerzálne použiteľná pre všetky učebné materiály.

Vnútorný poznatkový systém každého žiaka je vytváraný poznatkami a informáciami, ktoré sú uložené v dlhodobej pamäti. Tento poznatkový systém je však veľmi rigidnou štruktúrou, nakoľko stavia na stabilných platformách kognitívnych procesov žiaka. Niektoré informácie zostávajú v poznatkovom systéme človeka po celý život a nemusia byť správne. Modifikovať vnútorný poznatkový systém dieťaťa je preto nesmierne náročný a dlhotrvajúci proces, nakoľko je potrebné, aby boli poznatky dieťaťa konfrontované s faktami, ktoré dokážu ich chybovosť.

Názory jednotlivých autorov na detské vedomosti sa rôznia. Kým jedna skupina pokladá súbor vedomostí dieťaťa za usporiadaný, logický systém, vďaka ktorému si dieťa vysvetľuje všetky deje a javy v jeho okolí, ďalšia skupina vysvetľuje detské vedomosti ako koncepciu celého sveta, len z detského uhla pohľadu. Nikto z autorov venujúcich sa danej problematike však nepokladá žiakove vedomosti za ustálený systém. Práve naopak, ide o modifikovateľné poznanie, v ktorom dokonca možno odstraňovať a upravovať na správnu mieru prípadné miskoncepcie – chybné predstavy.

Niektoré chybné predstavy sú včas v mozgu žiaka hlboko zakorenené a modifikujú sa len s obrovskou námahou. Vznik miskoncepcií je determinovaný mnohými faktormi. Ide o osobné skúsenosti a zážitky každého žiaka, o emócie pridané ku konkrétnym informáciám, chyby v textoch, chyby v učebniciach, nedostatky z domáceho prostredia alebo vplyv predsudkov a stereotypov.

O potrebnosti identifikácie žiackych prekonceptov a miskoncepcií ešte pred začatím vysvetľovania nového učiva nemusíme dlho uvažovať. Táto skutočnosť by mala byť všetkými učiteľmi nie len poznaná, ale aj v praxi aplikovaná. Poznanie žiakových prekonceptov a možných miskoncepcií môže učiteľ dokonca využiť ako motivačný prvok v edukačnom processe. Motivovaní žiaci prostredníctvom jednotlivých pedagogických situácií potom môžu so svojimi predstavami pracovať, modifikovať ich, komparovať ich so spolužiakmi. Žiaci sa tak stávajú hlavnými konštruktérmi a systematizátormi svojho vlastného vnútorného poznatkového systému.

3. Metodologie

Pri koncipovaní empirickej časti sme vychádzali predovšetkým z didaktických, psychodidaktických, metakognitívnych a neurovedných poznatkov a pohľadov na vyučovací proces. Na Slovensku sa zatiaľ len veľmi málo odborníkov systematicky venuje aspektom edukácie, ktoré využívajú prácu s chybou na rozvoj metakognície žiakov. Prínos predkladaného príspevku vidíme predovšetkým v implementácii metakognitívnych stratégií učenia sa do výchovno – vzdelávacieho procesu, vďaka čomu bude môcť každý žiak ďalej rozvíjať svoju aktuálnu úroveň metakognície.

Postupne sa termín *metakognícia* dostáva do povedomia učiteľov, no len po veľmi malých krokoch preniká k laickej verejnosti. V súčasnom školstve sa problematika metakognície a metakognitívnych procesov rozvíja najmä v oblasti porozumenia textu. Vidíme však potrebu ďalších empirických podkladov pre aplikáciu metakognitívnych stratégií a teórií do učenia a vyučovania.

3.1 Výskumný cieľ

Cieľom výskumu bolo *vytvoriť a overiť autokorekčný nástroj založený na metakognitívnych formuláciách pre prácu s chybou.* Výskumný problém identifikuje do akej miery aplikácia autokorekčného hárku ovplyvní úroveň vedomostí a schopností žiakov pri práci s chybou.

Z daného výskumného problému a cieľa nám vyplýva nasledovná hypotéza:

H1: *Predpokladáme, že použitie autokorekčného hárku zlepší učebné výsledky žiakov pri vypracovávaní opravnej pojmovej mapy.*

3.2 Výskumné metódy

V kontexte potrieb formulovaného výskumného problému sme použili v rámci výskumu nasledovné výskumné metódy:

Autokorekčný hárok, ktorý sme vytvorili. Ide o nástroj so súborom otázok založených na metakognitívnych formuláciách, ktoré sa venujú práci s chybou. Autokorekčný hárok obsahuje 24 otázok, ktoré sme pre vlastné potreby rozdelili do troch základných subškál. Konkrétne ide o kategórie: konštrukcia mapy, obsah mapy, osobnostné preferencie. Hárok má nasledovné položky: konštrukcia mapy (čas, spôsob konštrukcie mapy, hierarchie, pojmy, vzťahy medzi pojmami), obsah mapy (podklady k učeniu, poznámky z hodiny, podstatné informácie z učiva, náhodná chyba, závažná chyba, chyba z nepozornosti), osobnostné preferencie (stres, spôsob učenia sa, opakovanie učiva, pochopenie učiva, interpretácia chyby, spokojnosť s prácou, rozbor so spolužiakmi, únava, súhlas s detekovanými chybami, výsledná pojmová map). Stratégia tvorby autokorekčného hárku bola pomerne náročná, nakoľko ide o hárok založený na metakognitívnych formuláciách. Pri tvorbe sme museli prihliadať na vekové osobitosti žiakov.

Experiment, pre potreby štúdie sme využili metódu experimentu na aplikovanie a overenie efektívnosti vytvoreného autokorekčného hárku, založeného na metakognitívnych formuláciách, pri odstraňovaní chýb v experimentálnej skupine. Výsledky experimentálnej skupiny sme komparovali s výsledkami žiakov v kontrolnej skupine, ktorí pracovali na vyučovacej hodine bez autokorekčného hárku.

Test pojmového mapovania, pri vyhodnocovaní jednotlivých pojmových máp študentov v kontrolnej aj experimentálnej skupine sme použili metódu logickej analýzy a syntézy. Určili sme si jednotlivé kritériá, na základe ktorých sme získané údaje dokázali vyhodnotiť - vyskórovať a roztriediť do niekoľkých oblastí. Zamerali sme sa na nasledujúce kritériá: frekvencia pojmov na mape, kľúčové pojmy učiva, počet hierarchií na mape, kvalita hierarchií na mape, zmyslupnosť pojmovej mapy, výsledná vizualizácia pojmovej mapy.Test pojmového mapovania a stanovené kritériá bol následne použité aj v postteste, nami vykonaného experimentu. Žiaci konštruovali pojmové mapy v oboch prípadoch na základe vlastného uváženia. Mohli si vybrať ľubovoľný typ mapy: circle map, bridge map, flow map, buble map, brace map, multi flow map, tree map, double bouble map.

V kontrolnej aj experimentálnej skupine žiaci vytvárali neštruktúrovanú podobu mapy, pretože dostali iba ústredné slovo a nie pevný zoznam pojmov.

3.3 Charakteristika výskumného súboru

Predpokladáme, že u každého žiaka boli jeho kognitívne funkcie rozvíjané do maximálnej možnej miery vplyvom výchovno – vzdelávacieho pôsobenia na oboch stupňoch základnej školy. Žiakom strednej školy sa stáva jednotlivec v adolescentnom veku, kedy sa menia jeho postoje k životu, k spoločnosti, k škole, k vlastným problémom.

Sebahodnotenie žiaka, jeho redukcia negatívnych pocitov a stabilizácia emočného ladenia býva ovplyvňované prístupom rodičov, učiteľov, emočným prežívaním, dosahovanými školskými výsledkami, ale aj zvládaním záťaží a spôsobom učenia sa. Sebadôveru žiakov môžeme v školskom prostredí paradoxne posilňovať dosahovaním lepších študijných výsledkov. Ako významný faktor sa javí napríklad schopnosť rozpoznať svoj učebný štýl, poznať jednotlivé stratégie učenia sa, rozvoj metakognície žiakov a schopnosť ich autokorekcie.

Vo výskume sme sa preto zamerali na školské prostredie vyššieho sekundárneho vzdelávania. Daný typ školy sme si vybrali z viacerých dôvodov. Ako prvé predpokladáme, že žiaci na gymnáziách majú svoj učebný štýl identifikovaný a vedia, ktoré spôsoby učenia sa im vyhovujú, ktoré najčastejšie používajú. Ďalej si myslíme, že starší žiaci majú štruktúru svojich vedomostí stabilnejšiu, preto aj pojmové mapy budú obsahovať viac pojmov, vzájomných súvislostí, medzipredmetových prepojení a hierarchizácií.

Základným súborom nášho výskumu bol súbor žiakov stredných škôl a gymnázií. Výberovým súborom bol súbor žiakov gymnázia v Nitre, z ktorého sme si zvolili výskumnú vzorku dostupným výberom.

Výskumná vzorka pozostávala z dvoch tried, v každej sa nachádzali dievčatá aj chlapci. Celkovo išlo o 60 žiakov z dvoch tried druhého ročníka štvorročného gymnázia, ktorí boli podľa tried rozdelení do kontrolnej a experimentálnej skupiny. Aby sme dosiahli autenticitu výskumu, nemenili sme skupiny a žiaci boli rozdelení na skupiny v rámci jednotlivých - paralelných tried. Tým pádom sa učia z rovnakých učebníc, vyučuje ich rovnaký učiteľ a preberajú súbežne rovnaké učivo. Náš experiment sme vykonali po prebratí celého tematického celku.

Tabuľka č.1 Respondenti

Trieda	Spolu	Dievčatá	Chlapci
2A	30	20	10
2B	30	19	11

4. Výsledky

Vychádzajúc zo stanoveného cieľa vytvoriť a overiť autokorekčný nástroj založený na metakognitívnych formuláciách pre prácu s chybou, sme sa rozhodli pre výskumnú metódu experimentu.

Na základe pretestovania sme rozdelili žiakov do dvoch skupín, pričom jedna skupina (trieda) bola kontrolná a druhá skupina (trieda) bola experimentálna. Chceli sme

komparovať triedy, ktorých výsledky dosiahnuté vo vzdelávaní sú veľmi podobné. Vo významnej miere sa nelíšia ani v priemeroch známok dosahovaných prostredníctvom písomných prác, ani výslednými známkami na vysvedčení z vyučovacieho predmetu dejepis. Ide o triedy podobné, preto je celkové vyhodnotenie výsledkov porovnateľné. Preukázalo sa to aj v skórovaní pojmových máp, nakoľko sme významnejšie rozdiely v kvalite pojmových máp jednotlivých skupín nenašli.

Na začiatku experimentu mali žiaci v kontrolnej aj experimentálnej skupine iba tie vedomosti o tematickom celku Slováci v Rakúsko – Uhorsku, ktoré získali na základnej škole. Preto sme v oboch skupinách pristúpili k opakovaniu prostredníctvom metódy voľných asociácií. Počas vyučovania dejepisu v kontrolnej aj experimentálnej skupine sme sa snažili využiť čo najširšie spektrum didaktických metód. Vypracovávali sme so žiakmi rôzne úlohy, diskutovali sme o problémoch, pracovali sme s učebnicou, vyhľadávali sme miesta na mape, pracovali sme s dejepisnými čítankami, dopĺňali sme si informácie dokumentárnymi filmami a vypracovanými powerpointovými prezentáciami.

V priebehu vyučovania sme pozorovali jednotlivých žiakov - pre potreby vytvorenia autokorekčného hárku. Pozorovali sme, ako uvažujú, čo sa im v predmete dejepis spája, kde majú najväčie medzery, ako sa im učivo viac zapamätáva, prečo si niektoré informácie nevedia prepojiť. Po prebratí učív celého tematického celku sme zadali žiakom oboch skupín (tried) vypracovať ako pretest test pojmového mapovania.

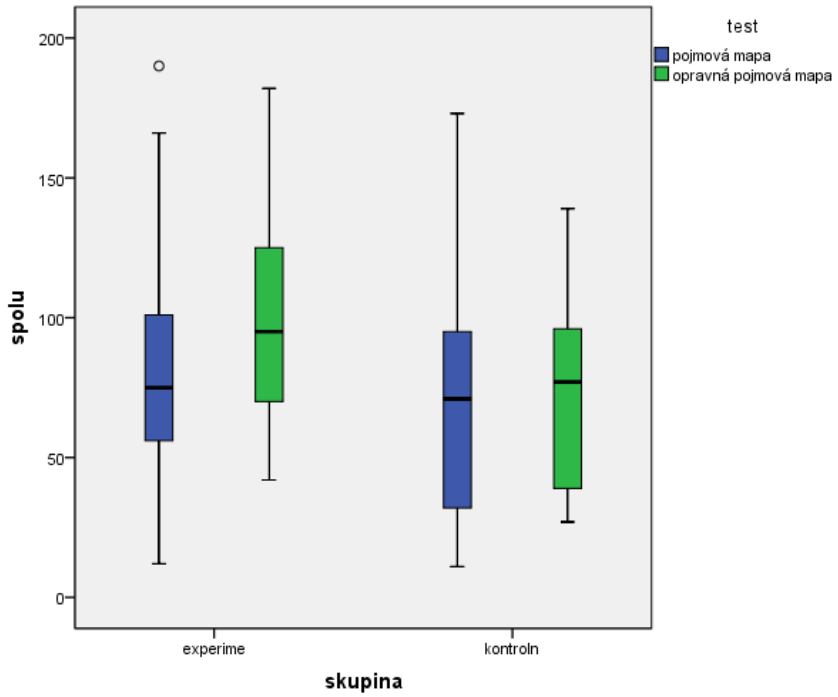
Po skórovaní a vyhodnotení pojmových máp v kontrolnej aj experimentálnej skupine sme pristúpili k identifikácii chýb u žiakov. Všetky vypracované mapy sme vrátili žiakom v oboch skupinách, pričom v experimentálnej skupine sme k nim priložili na opravu detekovaných chýb aj autokorekčné hárky. Zaujímalo nás, či sa budú meniť hodnoty jednotlivých kritérií, ako aj výsledné hodnoty pojmových máp viac, keď žiaci v experimentálnej skupine pri oprave chýb využijú autokorekčný hárok založený na metakognitívnych formuláciách. Vo výskume sme experimentálne overovali, či nami vytvorený autokorekčný hárok zameraný na rozvoj metakognácie žiakov, implementovaný do výchovno – vzdelávacieho procesu, zlepší učebné výsledky žiakov pri vypracovávaní opravnej pojmovej mapy.

V ďalšej časti štúdie sa zameriame na opis štatistických zistení nášho výskumu. Pre potreby štatistickej deskripcie sme si stanovili hypotézu: **H1:** Predpokladáme, že použitie autokorekčného hárku zlepší učebné výsledky žiakov pri vypracovávaní opravnej pojmovej mapy, ktorú sme rozpracovali do nasledovných štatistických hypotéz, ktorých platnosť overíme štatistickým testovaním (použijeme testy pre stredné hodnoty). Z hľadiska početnosti sme použili ako štatistické ukazovatele nasledovné kritériá hodnotenia: frekvencia pojmov, počet hierarchií a spolu.

$H_{1.1}$: Celkové skóre posttestu v experimentálnej skupine a v kontrolnej skupine sa líši.
$H_{1.2}$: Celkové skóre pretestu a posttestu v experimentálnej skupine sa líši.
$H_{1.3}$: Celkové skóre pretestu v experimentálnej skupine a v kontrolnej skupine je rovnaké.

V nasledujúcom krabicovom grafe (boxplot) znázorňujeme rozloženie celkového skóre (t.j. počet bodov Spolu) pre pojmovú mapu aj pre opravnú pojmovú mapu v experimentálnej a kontrolnej skupine. Testovacie kritérium Spolu predstavuje kvantitatívne vyjadrenie úspešnosti v testoch.

Graf č. 1 Rozloženie celkového skóre



Komparáciu dvoch skupín (experimentálna a kontrolná) sme podľa kvantitatívnej premennej (Frekvencia pojmov, Počet hierarchií a Spolu) riešili prostredníctvom neperametrického Wilcoxonovho testu.

Pred samotným testovaním a porovnávaním je potrebné overiť predpoklady pre použitie testov pre stredné hodnoty. V nasledujúcich tabuľkách uvádzame jednotlivé výstupy testov pre kontrolnú skupinu aj pre experimentálnu skupinu.

Tabuľka č. 2 Test normality Kontrolná skupina pretest

Tests of Normality				
Kontrolná skupina		Shapiro-Wilk		
Pretest		Statistic	df	Sig.
Frekvencia pojmov		0,946	30	0,132
Počet hierarchií		0,761	30	0
Spolu		0,938	30	0,079

Tabuľka č. 3 Test normality Kontrolná skupina posttest

Tests of Normality				
Kontrolná skupina		Shapiro-Wilk		
Posttest		Statistic	df	Sig.
Frekvencia pojmov		0,918	30	0,024
Počet hierarchií		0,788	30	0
Spolu		0,928	30	0,042

Tabuľka č. 4 Test normality Experimentálna skupina pretest

Tests of Normality				
Experimentálna skupina		Shapiro-Wilk		
Pretest		Statistic	df	Sig.
Frekvencia pojmov		0,942	30	0,105
Počet hierarchií		0,862	30	0,001
Spolu		0,961	30	0,335

Tabuľka č. 5 Test normality Experimentálna skupina posttest

Tests of Normality				
Experimentálna skupina		Shapiro-Wilk		
Posttest		Statistic	df	Sig.
Frekvencia pojmov		0,918	23	0,06
Počet hierarchií		0,824	23	0,001
Spolu		0,93	23	0,11

Po jednotlivých výpočtoch môžeme uviesť, že predpoklad normality je splnený v šiestich prípadoch, rovnako v šiestich prípadoch je porušený (viď tabuľka č. 6).

Tabuľka č. 6 Sumarizácia predpokladu normality

	Skóre	Predpoklad normality
Kontrolná skupina - pretest	Frekvencia pojmov	Áno
	Počet hierarchií	Nie
	Spolu	Áno
Kontrolná skupina - posttest	Frekvencia pojmov	Nie
	Počet hierarchií	Nie
	Spolu	Nie
Experimentálna skupina - pretest	Frekvencia pojmov	Áno
	Počet hierarchií	Nie
	Spolu	Áno
Experimentálna skupina - posttest	Frekvencia pojmov	Áno
	Počet hierarchií	Nie
	Spolu	Áno

Testovaním vyššie spomínaných štatistikých hypotéz sme na hladine 0,05 (tj. s 95%-nou spoľahlivosťou) získali nasledujúce výsledky, ktoré popisujeme v jednotlivých komentároch.

Skóre Spolu

Posttest v **kontrolnej** skupine a **experimentálnej** skupine sa líši. Žiaci teda dosiahli odlišné výsledky. Použili sme neparametrický test, preto nedokážeme povedať, či výsledok v experimentálnej skupine bol lepší ako v kontrolnej skupine. Priemer v experimentálnej skupine bol 101, v kontrolnej skupine bol 76, takže priemery ukazujú, že by výsledky v experimentálnej skupine mali byť v priemere lepšie ako výsledky v kontrolnej skupine. Keby je väčšia vzorka, tak by sa hypotéza potvrdila.

Pretest v kontrolnej skupine a experimentálnej skupine sa nelíši. Dalo sa to predpokladať, nakoľko prvú pojmovú mapu obe skupiny napísali v priemere rovnako. Ako sme popisovali v práci vyššie, išlo o dve porovnateľné skupiny (triedy), ktoré dosahovali v predmete dejepis takmer rovnaké výsledky.

Pretest aj posttest sa v **experimentálnej** skupine líšia. Celkové skóre posttestu je vyššie, ako celkové skóre pretestu. Nastalo zlepšenie, nakoľko si žiaci experimentálnej skupiny opravili vzniknuté chyby. Ich opravne mapy obsahovali viac pojmov, ich zmysluplnosť bola na vyššej úrovni. Ďalšie zlepšenie v jednotlivých faktoroch budeme vysvetľovať v parciálnych častiach získaných výsledkoch.

Pretest aj **posttest** sa v **kontrolnej** skupine líšia. Priemerné skóre posttestu bolo aj v kontrolnej skupine o niečo vyššie ako priemerné skóre pretestu. Môžeme to vysvetliť krátkym časovým odstupom medzi oboma testami.

Skóre Frekvencia pojmov

Posttest v kontrolnej a experimentálnej skupine sa štatisticky nelíši. Nepotvrdili sme, že by kontrolná a experimentálna skupina dosiahla odlišné výsledky v danom skórovacom kritériu. Môžeme si to vysvetliť tým, že žiak v procese opravovania chýb nenadobúda nové pojmy, ale používa a pracuje s pojamami, ktoré už má vo svojej poznatkovej štruktúre osvojené.

Pretest v kontrolnej a experimentálnej skupine sa štatisticky nelíši, nakoľko použili žiaci v oboch skupinách priemerne rovnaký počet pojmov.
Pretest a **posttest** v experimentálnej skupine sa líši, čo vidíme v individuálnom porovnaní každého žiaka. Nakoľko parameter operacionalizácie frekvencia pojmov predstavuje absolútny počet pojmov, ktoré sa na mape nachádzajú. Konštatujeme, že 15 žiakov napísalo v postteste viac pojmov, 10 žiakov použilo rovnaký počet pojmov a len 5 žiakov použilo na opravnej pojmovej mape menej pojmov. Celkové skóre posttestu je teda vyššie ako celkové skóre pretestu.
Pretest a **posttest** sa v kontrolnej skupine nelíšia. Iba 3 žiaci v kontrolnej skupine použili menej pojmov, 2 žiaci použili viac pojmov a zvyšok skupiny použil rovnaký počet pojmov.

Skóre Počet hierarchií
Posttest v kontrolnej skupine a experimentálnej skupine sa štatisticky nelíši. Dané kritérium predstavovalo absolútne všetky hierarchie, ktoré boli na pojmovej mape zakreslené. Nebrali sme do úvahy ich kvalitu, iba celkový počet. Ten sa v jednotlivých skupinách (v opravnej pojmovej mape) v priemere nelíšil. Nepotvrdili sme, že by kontrolná skupina a experimentálna skupina dosiahla odlišné výsledky v tomto skórovacom kritériu. V danom kritériu však nastala zmena, ktorá sa odrazila na kvalite hierarchií v kontrolnej a experimentálnej skupine.
Pretest sa v kontrolnej a experimentálnej skupine na začiatku testovania líšil. Každá skupina mala na pojmovej mape iný počet hierarchií.
Pretest a **posttest** v experimentálnej skupine sa štatisticky nelíšil. Nepotvrdili sme teda, že by v experimentálnej skupine žiaci dosiahli odlišné výsledky v oboch testoch v tomto skórovacom kritériu. Žiaci experimentálnej skupiny vo svojej opravnej pojmovej mape zaznamenali menej hierarchií (ich skóre bolo nižšie) vo všetkých prípadoch však išlo o kvalitnejšie hierarchie.
Pretest a **posttest** sa v kontrolnej skupine líšia, čo sa odzrkadľuje najmä v individuálnych porovnaniach jednotlivých žiakov. Síce má väčší počet žiakov takmer rovnaké mapy v jednotlivých parametroch, no až 10 žiakov malo v opravnej pojmovej mape viac hierarchií, iba 3 žiaci mali menej hierarchií oproti pretestu.

Diskuze a závěr

Po analyzovaní jednotlivých štatistických zistení si dovolíme konštatovať, že štatisticky sa hypotéza **H1:** *Predpokladáme, že použitie autokorekčného hárku zlepší učebné výsledky žiakov pri vypracovávaní opravnej pojmovej mapy* potvrdila, nakoľko sa jednotlivé hypotézy H1.1, H 1.2 a H 1.3 potvrdili.

Konštatujeme, že použitím autokorekčného hárku sa zlepšili učebné výsledky žiakov pri vypracovávaní opravnej pojmovej mapy. Pri tvorbe a overovaní autokorekčného hárku je pre nás podstatné práve individuálne zlepšenie každého žiaka v jednotlivých kritériách skórovania pojmového mapovania. Z prezentovaných výsledkov vyplýva, že u všetkých žiakov zaradených do experimentálnej skupiny sme zaznamenali pozitívne zmeny v sledovaných faktoroch. Najdôležitejšie je, že sa žiaci po použití autokorekčného hárku zlepšili v tých parametroch, v ktorých učiteľ potrebuje, aby sa zlepšovali. Je potrebné, aby boli žiaci častejšie testovaní, v kratšom časovom odstupe, aby sa chyby nenabaľovali.

Autokorekčný hárok založený na metakognitívnych formuláciách bol vytvorený a experimentálne overený v školskej praxi. Nakoľko išlo o dotazník, ktorý nebol viazaný na obsah vybraného učiva, alebo vyučovacieho predmetu, môžeme ho použiť na každom vyučovacom predmete. Tiež si dovolíme odporúčať autokorekčný hárok na testovanie vo väčšej výskumnej vzorke, po prebratí väčšieho tematického celku. V súčasnom školstve nám nejde len o kvantitatívne nadobúdanie vedomostí, ale predovšetkým o ich kvalitu, ktorá môže byť modifikovaná aj prostredníctvom rozvoja metakognície pri práci s chybou.

Problematika predimenzovanosti učebných osnov a didaktického encyklopedizmu je v našom školstve dlhodobým problémom už od začiatku 20. storočia. Rýchle technologické, spoločenské a kultúrne zmeny v globalizujúcom sa svete spôsobili nutnosť adaptácie ľudí na aktuálny vývoj spoločnosti a životné podmienky. Neustále sa vraciame k prianiu Jána Amosa Komenského: *Aby sa žiaci v škole menej učili a viac naučili*.

Metakognitívny prístup v edukačnej praxi sa zameriava nielen na výkon žiakov, ale aj na ich osobnostný a sociálny rozvoj. Z metakognitívneho hľadiska môžeme vidieť, že učitelia vo vyučovacom procese často nevedomky svojim žiakom skôr sťažujú proces učenia sa, ako by im ho zjednodušovali. Je potrebné, aby učitelia mali vedomosti o tom, ako fungujú mechanizmy učenia, akým spôsobom môžu učenie svojich žiakov zefektívniť.

V snahe preniknúť hlbšie do skúmanej problematiky sme sa pokúsili zistiť, aká je schopnosť žiakov pracovať s chybou a rozvíjať prostredníctvom nej svoju metakognitívnu úroveň. Prostredníctvom metakognície sa žiak stáva aktívnym tvorcom svojho vlastného procesu učenia sa a konštruktérom svojho vnútorného poznatkového systému.

Z uvedených výsledkov môžeme konštatovať, že vplyvom práce s chybou prostredníctvom implemetovania autokorekčného hárku do výchovno – vzdelávacieho procesu sa rozvinula metakognícia žiakov. Mohli sme to vidieť na zvýšenej úrovni výslednej mentálnej reprezentácie, žiaci viac pri opravenej pojmovej mape pracovali s textom, lepšie učebné texty chápali, efektívnejšie sa začali pripravovať na vyučovacie hodiny.

Použitá literatura

CROWLEY, K., J. SHRAGER a R. S. SIEGLER. Strategy discovery as a competitive negotiation between metacognitive and associative mechanisms. *Developmental Review*, 1997, roč. 17, č. 4, s. 462-489.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1997, 383 s. ISBN 80-7066-534-7.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 172 s. ISBN 80-7178-966-6.

FLAVELL, J. H. Metakognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 1979, roč. 34, č. 8, s. 906 – 911.

KOHOUTEK, R. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 3, s. 3-22.

KOIZUMI, H. The concept of "developing the brain": a new natural science for learning and education. *Brain and Development*, 2004, č. 26, s. 434-441.

KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.

KRYKORKOVÁ, H. a M. CHVÁL. Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, roč. LI, č. 2, s. 185-196.

PORTELANCE, L. Intégrer la métacognition : Dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, 2002, roč. február/marec, č. 122, s. 20-23.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualit. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SAKAI, K. a Y. MIYASHITA. Neural organisation for the long therm memory of paired associates. *Nature*, 1991, vol. 354, s. 152-155.

SIMONS, P. R. J. Metacognitive Strategies, Teaching and Testing for. In: HUSÉN, T. a T. N. POSTLETHWAITE (Eds.) *International encyclopedia of education*. 1.vyd. Oxford: Pergamon Press, 1994, s. 3788 – 3792.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

Škoda, J. a P. DOULÍK. *Psychodidaktika*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

THAGARD, P. *Úvod do kognitivní vedy: mysl a myšlení*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001, 232 s. ISBN 80-7178-445-1.

VYSKOT, B. *Přehled vývojové biologie a genetiky*. 1.vyd. Brno: Biofyzikální ústav AV ČR, 1999, 241 s. ISBN 80-902588-1-6.

Matematická gramotnosť zdravotne znevýhodnených žiakov pri prechode zo základnej na strednú školu na národnej úrovni

Eva Polgáryová[39], Tatiana Košinárová[40]

Abstrakt: V príspevku sa venujeme problematike matematickej gramotnosti vybranej skupine testovaných žiakov 9. ročníka ZŠ so zdravotným znevýhodnením na národnej úrovni. Uvádzame výsledky analýzy obťažnosti vybraných testových položiek v teste z matematiky z roku 2016/2017 a zároveň uvádzame aj ukážky položiek. V závere upriamime pozornosť čitateľov na ďalšie skutočnosti, ktoré môžu ovplyvniť rozvoj matematickej gramotnosti žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Kľúčové slová: matematická gramotnosť, zdravotne znevýhodnení žiaci, základná škola, test z matematiky, testové položky

Mathematical literacy of health disadvantaged students in the transition from primary to high school at national level

Abstract: In this contribution we deal with the issue of mathematical literacy of a selected group of health disabled students, tested at the national level in the 9th grade of primary school. We present the results of the item analysis of selected test items from 2016/2017 mathematics test, and we also give examples of these items. Finally, we focus the attention of our readers to other facts that may affect the development of mathematical literacy of students with health disabilities.

Key words: mathematical literacy, health disabled students, primary school, mathematics test, test čems

Úvod

Kvalitné školské vzdelávanie je základnou a nevyhnutnou podmienkou pre budúci úspešný život mladých ľudí a vytvára záruku rastu prosperity spoločnosti. Iba kvalitné vzdelávanie môže byť garanciou pre formovanie vedomostnej úrovne spoločnosti. Národné testovanie žiakov, ako prostriedok na meranie a monitorovanie vzdelávania, sa stáva na Slovensku dôležitou súčasťou vzdelávacej politiky a tvorí pomocný, zároveň aj veľmi účinný nástroj na skvalitňovanie vzdelávania.

Skvalitňovanie vzdelávacieho procesu na základných školách je jednou z priorít Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (MŠVVaŠ SR). Na uskutočňovanie

[39] Mgr. Eva Polgáryová, PhD., NÚCEM, Žehrianska 9, 851 07 Bratislava, SR, eva.polgaryova@nucem.sk
[40] Mgr. Tatiana Košinárová, NÚCEM, Žehrianska 9, 851 07 Bratislava, SR, tatiana.kosinarova@nucem.sk

monitorovania a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania na základných a stredných školách MŠVVaŠ SR zriadilo k 1. septembru 2008 Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM), ktorý sídli v Bratislave.

NÚCEM vznikol z Úseku certifikovaných meraní vzdelávania Štátneho pedagogického ústavu, ktorý do roku 2008 metodicky riadil a garantoval projekty celonárodného a medzinárodného charakteru – externú časť maturitnej skúšky, testovanie žiakov 9. ročníkov ZŠ (predtým Monitor 9, od roku 2008 Testovanie 9) a medzinárodné projekty (PISA, PIRLS, TIMMS a i.).

NÚCEM od svojho vzniku (september 2008) intenzívne pripravuje nástroje na hodnotenie, ale aj na rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov so zreteľom na najdôležitejšie zistenia štúdie PISA. V školskom roku 2007/2008 sa začalo testovanie matematickej a čitateľskej gramotnosti (MČG) žiakov 9. ročníka základných škôl na národnej úrovni. Testovania sa zúčastnili všetci žiaci, ale výsledky boli vyhodnotené len na reprezentatívnom výbere žiakov. V nasledujúcich troch rokoch testovanie MČG prebiehalo len na reprezentatívnom výbere žiakov ZŠ. Súčasťou súboru boli aj žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Výstupom každého testovania MČG bola výskumná správa[41,42] s ukážkami úloh, riešení, s odporúčaniami pre skvalitňovanie vyučovania, s uvedením metód na rozvoj matakognície. Výskumné správy boli zaslané na všetky základné školy v rámci SR. K uvedenej téme sa konali série odborných seminárov pre učiteľov, riaditeľov škôl, vysokoškolských pedagógov a rozhodovaciu decíznu sféru v rámci celého Slovenska. Snahou NÚCEM je i naďalej orientovať svoju pozornosť na podporu rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov vo vyučovaní a na monitorovanie ich úrovne na Slovensku.

Od roku 2012 sa testovanie z matematiky viac zameriava na overovanie matematických kompetencií – schopností používať matematické myslenie na riešenie rôznych problémov každodenného života. Väčšia pozornosť sa venuje úlohám s nesúvislým textom, pribudli obrázky, grafy a tabuľky.

Úlohy v teste z matematiky nie sú len typickými školskými úlohami, neoverujú len rozsah zapamätaných vedomosti, ale aj vyššie poznávacie schopnosti žiakov. Vo väčšej miere sú zamerané na čítanie s porozumením, matematické myslenie. Testy sú zostavené tak, aby overovali hĺbku vedomostí a zručností, schopnosť žiakov aplikovať poznatky či objavovať stratégie riešenia. Súčasťou testov z matematiky sú aj zadania pripomínajúce dizajn štúdie OECD PISA.

Do medzinárodného merania OECD PISA sú v trojročných cykloch zapájaní pätnásťroční žiaci rôznych typov škôl. Okrem matematickej gramotnosti sa testuje aj čitateľská, prírodovedná, finančná gramotnosť a i. Zo spracovaných štatistických údajov štúdie PISA 2015, do ktorej sa zapojilo 6 350 slovenských žiakov z 292 škôl, vyplýva, že priemerný výkon slovenských žiakov v matematickej gramotnosti spadá na rozmedzie úrovní 2 a 3. Počet žiakov sa v úrovniach 2 aj 3 oproti roku 2012 mierne zvýšil. Počet žiakov v rizikovej skupine (pod úrovňou 2) sa oproti cyklu 2012 štatisticky významne nezmenil (počet slovenských žiakov v rizikovej skupine je však o 4,3 % vyšší ako v priemere

[41] http://www.nucem.sk/documents//26/sprava_mcg_2009/final.pdf
[42] http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2011/Testovanie_M%C4%8CG_2010.pdf

krajín OECD); počet žiakov v top skupine – v dvoch najvyšších vedomostných úrovniach 5 a 6 sa štatisticky významne znížil z 11 % na 7,8 %.[43]

1. Matematická gramotnosť v kontexte žiakov so zdravotným znevýhodnením

Matematická gramotnosť v zmysle OECD PISA predstavuje schopnosť pätnásťročných žiakov použiť svoje matematické poznatky pri riešení problémov bežného života. V mnohých situáciách nie je na prvý pohľad zrejmé, že by použitie matematických vedomostí mohlo byť užitočné pri ich riešení. Žiak musí situáciu alebo problém preložiť do podoby, v ktorej sa ukáže užitočnosť matematiky. Ak žiaci nemajú skúsenosti s aplikáciou vedomostí z matematiky, nevyužívajú potenciál matematiky pri riešení problémov, s ktorými sa stretnú, spoliehajú sa na vlastné úsudky, ktoré sú spravidla chybné. Vzniká potreba rozvíjať u žiakov schopnosť využiť poznatky z matematiky vo svojom živote, pre svoj prospech a pre aktívne začlenenie sa do spoločnosti.

Potreba matematického vzdelávania je zdôrazňovaná aj v aktuálnom Štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) z matematiky na všetkých stupňoch vzdelávania. Podľa ŠVP z matematiky pre ISCED 1 sa matematické vzdelávanie vníma ako vzdelávanie, ktoré je založené na realistickom prístupe k získavaniu nových vedomostí a na využívaní manuálnych a intelektových činností pre rozvíjanie širokej škály žiackych schopností. Na rovnakom princípe sa pristupuje k aplikácii nových matematických vedomostí v reálnych situáciách. Takýmto spôsobom nadobudnuté základné matematické vedomosti umožňujú žiakom získať matematickú gramotnosť novej kvality, ktorá by sa mala prelínať celým základným matematickým vzdelávaním a vytvárať predpoklady pre ďalšie úspešné štúdium matematiky, pre celoživotné vzdelávanie a pre úkony v bežných životných situáciách.[44] Inovovaný štátny vzdelávací program pre matematiku ISCED 2, ktorý nadobudol platnosť v septembri 2015, dokonca už priamo používa pojem matematickej gramotnosti na definovanie charakteristiky predmetu matematika. Matematika sa v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní vníma ako predmet, ktorý je prioritne zameraný na budovanie základov matematickej gramotnosti a na rozvíjanie kognitívnych oblastí – vedomosť, aplikácia, zdôvodňovanie.[45] Aj v ŠVP z matematiky pre gymnáziá (ISCED 3A) sa matematika charakterizuje v súvislosti s jej využitím v reálnom živote. Ako predmet sa zameriava „na rozvoj matematickej kompetencie“, vo viacerých cieľoch matematického vzdelávania na tomto stupni sa uvádza potreba orientácie na praktické využívanie nadobudnutých poznatkov.[46]

Primárnym cieľom vzdelávania na hodinách matematiky, je o. i. rozvíjať matematickú gramotnosť na všetkých úrovniach vzdelávania a u všetkých žiakov tak, aby sme umožnili každému žiakovi stať sa mysliacim a samostatným človekom. Základnou podmienkou úspechu je dôvera v každého žiaka. U žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) to platí dvojnásobne. Žiakov so ZZ, ktorí majú problémy s porozumením

[43] http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/4_ine/Prve_vysledky_Slovenska_v_studii__OECD_PISA_2015.pdf
[44] http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/matematika_isced1.pdf
[45] http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/matematika_isced2.pdf
[46] http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/matematika_isced3a.pdf

a pochopením významu obsahu zadania, s aplikáciou matematických vedomostí, zručností pri realizácii úloh, interpretácii problémov v rôznych situáciách a kontextoch, tieto oslabenia ich sprevádzajú aj v ďalšom období štúdia.

Ak by sme sa venovali všetkým zdravotným znevýhodneniam z hľadiska gramotnosti, zistili by sme, že majú spoločný problém – *porozumenie*, čo je do istej miery determinované špecifickými faktormi vyplývajúcimi zo zdravotného znevýhodnenia. Pri testovaní zohľadňujeme špecifiká žiakov so ZZ a testové položky sú modifikované po formálnej a niekedy aj po obsahovej stránke, pričom cieľ položky je zachovaný s ohľadom na špecifiká znevýhodnenia. Do úpravy testových položiek sú zapojení učitelia z praxe, ktorí majú reálne skúsenosti so vzdelávaním zdravotne znevýhodnených žiakov.

Aby žiak so ZZ porozumel matematike musí mať dostatočnú znalosť matematických pojmov a zároveň dostatočne rozvinuté schopnosti čítať s porozumením. Uvedieme niektoré zo zdravotných znevýhodnení, pri ktorých poukážeme na obmedzenia determinujúce rozvoj matematickej gramotnosti a celkovú úspešnosť vzdelávania.

Napríklad žiaci s *narušenou komunikačnou schopnosťou* majú oslabené porozumenie abstraktných matematických pojmov. Ťažšie nadobúdajú a orientujú sa v matematickej terminológii, zamieňajú si pojmy – objem, obsah, obvod. Chyby môžu nastať aj nesprávnou výslovnosťou viacciferných čísel a následne samotný zápis čísel. Žiaci so slabými vyjadrovacími zručnosťami a nedostatočnou slovnou zásobou nie sú schopní popísať matematický problém, vysvetliť a zdôvodniť svoje prístupy k riešeniu úlohy. Z dôvodu oslabenej pracovnej pamäti je pre nich problematické uchovať medzisúčty v pamäti a ťažkosti nastávajú aj pri zápise matematického vzťahu na základe slovného vyjadrenia. Pri riešení slovných úloh žiaci s *narušenou komunikačnou schopnosťou* dokážu zvyčajne vyriešiť matematický problém uvedený v číslach a v rovniciach. Ak je však matematický problém napísaný vo forme textu, niektorí žiaci sa v ňom majú problém orientovať a môžu nastať problémy:

- porozumieť, aké informácie poskytuje zadanie, posúdiť, či sú v zadaní uvedené všetky údaje potrebné k matematizácii úlohy,
- sformulovať odpoveď a napísať ju celou vetou,
- porozumieť gramatike v slovných úlohách, napr.: výskyt dvoch slovesných časov – prítomného a budúceho,
- porozumieť, že viaceré pojmy v matematike znamenajú rovnakú operáciu, napr.: slová spolu, dokopy, o x viac, spravidla znamenajú použitie matematickej operácie sčítania,
- porozumieť dvojitému záporu, ktorý býva niekedy uvedený v slovných úlohách.

Ďalšou skupinou, ktorej sa budeme venovať sú žiaci *so sluchovým postihnutím*. Vyučovací proces kladie na sluchovo postihnutého žiaka vyššie nároky – nestačí mu len „počúvať“ musí sa maximálne sústrediť, zmysluplne si dopĺňať informácie, ktoré sluchom nezachytil alebo ich nedokázal „odzerať“ a reagovať v danom kontexte. V dôsledku toho nastáva únava, znížená koncentrácia pozornosti, čo si vyžaduje zavedenie častejších prestávok. Pomoc, podpora a zabezpečenie pomôcok je na vyučovaní nutné. Matematický vek počujúcich žiakov končiacich základnú školskú dochádzku je 15,5 roka, zatiaľ čo matematický vek nepočujúcich žiakov končiacich základnú školskú dochádzku je 12,3 roka, čo je štatisticky významný rozdiel. Len 15 % nepočujúcich žiakov malo matematický vek zhodný s vekom skutočným alebo o niečo vyšším. Nedostatky v matematických zručnostiach žiakov so sluchovým postihnutím vyplývajú:

- z nedostatku praktických skúseností a praktických činností,
- z nedostatočnej úrovne rečových skúseností a komunikačných zručností – memorovanie textov bez porozumenia obsahu,
- zo závislosti na konkrétnych názorných pomôckach,
- z neistoty v chápaní významu pozície číslic vo viacciferných číslach,
- v zamieňaní si operácií sčítania, odčítania, násobenia a delenia,
- v nedostatočne zafixovaných číselných spojeniach sčítania, odčítania, násobenia a delenia,
- v zotrvávaní jednoduchších stratégií riešenia,
- v nízkej schopnosti kontroly správnosti riešenia,
- v mechanickej aplikácií naučených postupov,
- v nedostatočnej úrovni zovšeobecňovania.

Aby vedeli *sluchovo postihnutí* žiaci riešiť slovné matematické úlohy, musia ovládať slovenský jazyk a tiež jazyk matematiky. V syntaktickej stránke matematických slovných úloh a bežne písaným textom sú významné rozdiely. V úlohách je častejšia frekvencia predložiek, ktoré robia žiakom so sluchovým postihnutím problémy. Okrem toho sa v nich vyskytuje množstvo obratov týkajúcich sa času. Žiaci majú problém porozumieť úlohe v celom kontexte. Matematický jazyk má zaužívané:

- typické spojenia, napr.: ak – potom, aspoň tri, najviac tri,
- používanie slova v inom význame, ako je ich bežný význam, napr.: činiteľ, rozdiel, obsah,
- používanie odborných termínov, napr.: prepona, uhlopriečka, odvesna.

Posledná skupina, ktorú uvedieme v našom príspevku sú žiaci *s telesným postihnutím*. Aj žiaci s telesným postihnutím majú problémy v matematike, najmä v oblasti riešenia geometrických úloh, slovných úloh založených na priestorových predstavách a v úlohách predpokladajúcich skúseností a poznatky žiakov z praktického života, ktoré vyplývajú z ich telesného postihnutia. Problém s priestorovou orientáciou ovplyvňuje prácu v texte, identifikáciu smeru nad/pod/vedľa, hore/dolu, vľavo/vpravo, ale aj v pojmoch prvý, posledný, pred, za, ktoré sú dôležitou súčasťou matematických a geometrických predstáv. Telesne postihnutí žiaci majú problém pohybovať sa v číselnej osi, v časovej postupnosti, vnímanie následnosti javov môže spôsobiť problémy v oblasti matematických operácií či pri riešení slovných úloh. Môže dôjsť aj k poškodeniu krátkodobej pamäte – problémy so zapamätaním (napr.: násobilky), k poruche pozornosti, percepcie a zároveň k oslabeniu slovnej zásoby a porozumeniu.

Pri rozvíjaní matematickej gramotnosti žiakov so ZZ zohráva úlohu viacero faktorov – aktuálny zdravotný stav žiaka, miera postihnutia, úroveň porozumenia a vyjadrovania, znalosť matematických pojmov, motivácia žiaka, vzťah k matematike, vzájomná spolupráca rodičov, odborníkov, učiteľov, vytvorenie podmienok vo vzdelávacom procese, zabezpečenie kompenzačných a učebných pomôcok.

2. Analýza a interpretácia výsledkov v teste z MAT T9-2017

Z celkového počtu testovaných žiakov 9. ročníka ZŠ 36 454 bolo 91,8 % (33 466) intaktných žiakov a 8,2 % (2 988) žiakov so ZZ.

Z celkového počtu 2 988 testovaných žiakov so ZZ bolo:

- 2 523 (84,4 %) zaradených v 1. skupine obmedzenia,
- 465 (15,6 %) zaradených v 2. skupine obmedzenia,
- 2 116 (70,8 %) chlapcov,
- 872 (29,2 %) dievčat.

V tabuľke 1 uvádzame počet testovaných žiakov so ZZ.

Tabuľka 1 Počet testovaných žiakov so ZZ v teste z matematiky

Zdravotné znevýhodnenie (ZZ)	N	N v %
Vývinové poruchy učenia (VPU)	2 232	74,7
Narušená komunikačná schopnosť (NKS)	160	5,4
Telesné postihnutie (TP)	42	1,4
Zrakové postihnutie (ZP)	40	1,3
Sluchové postihnutie (SP)	42	1,4
Autizmus (AUT)	55	1,8
Chorí a zdravotne oslabení (CH-ZO)	62	2,1
Poruchy aktivity a pozornosti (PAaP)	355	11,9
Spolu	2 988	100,0

Zdroj: Ficek (2017, s. 8)

V tabuľke 2 uvádzame priemernú úspešnosť intaktných žiakov a žiakov so ZZ podľa známky v teste z matematiky.

Tabuľka 2 Priemerná úspešnosť testovaných žiakov podľa známky v teste z matematiky

	Intaktní žiaci			Žiaci so ZZ		
Známka	**N**	**N v %**	**Priemerná úspešnosť v %**	**N**	**N v %**	**Priemerná úspešnosť v %**
1	7 405	22,1	81,9	131	4,4	79,7
2	9 483	28,3	66,2	453	15,2	65,9
3	8 619	25,8	48,3	934	31,3	48,1
4	6 245	18,7	30,6	1 348	45,1	30,5
5	676	2,0	21,0	113	3,8	23,0
Neuvedená	1 038	3,1	67,2	9	0,3	54,4
Spolu	33 466	100,0	**57,5**	2 988	100,0	**43,3**

Zdroj: Ficek (2017, s. 14)

Rozdiely vo výsledkoch medzi výkonnostnými skupinami podľa známky medzi intaktnými žiakmi a žiakmi so ZZ neboli vecne významné.

Takmer polovica žiakov so ZZ bola klasifikovaná známkou dostatočný. Priemer známok žiakov so ZZ, ktorí ju uviedli dosiahol hodnotu 3,29. Hodnota korelačného koeficientu medzi známkou a dosiahnutou úspešnosťou je -0,623 (veľmi veľká miera korelácie).

Priemerná úspešnosť žiakov so ZZ bola **43,3 %**. Najčastejšie žiaci dosahovali priemernú úspešnosť 30,0 %. Minimálnu úspešnosť 0,0 % dosiahli 24 žiaci so ZZ (0,8 %) a maximálnu úspešnosť 100,0 % dosiahlo 31 žiakov so ZZ (1,0 %). Úspešnosť viac ako 90 % dosiahlo 156 žiakov so ZZ (5,2 %). Test z matematiky bol pre žiakov so ZZ stredne obťažný. V tabuľke 3 uvádzame priemernú úspešnosť chlapcov a dievčat so ZZ v teste z matematiky.

Tabuľka 3 Priemerná úspešnosť testovaných žiakov so ZZ podľa pohlavia v teste z matematiky

Pohlavie	N	Priemerná úspešnosť v %
Chlapci	2 116	45,3
Dievčatá	872	38,4
Spolu	**2 988**	**43,3**

Zdroj: Ficek (2017, s. 13)

Rozdiel medzi priemernou úspešnosťou chlapcov a dievčat so ZZ nebol vecne významný.

3. Ukážka vybraných testových položiek intaktných žiakov a žiakov so zdravotným znevýhodnením v teste z matematiky T9-2017

Na ilustráciu predkladáme tri uzavreté položky z testu z matematiky T9-2017[47], ktoré sa vzťahujú na zadanie z bežného života.

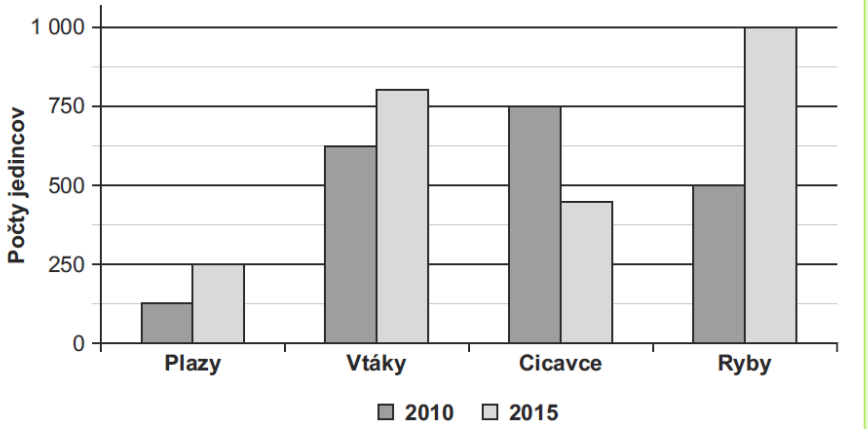
Položky č. 18 až 20 sa vzťahujú na spoločné zadanie ZOOLOGICKÁ ZÁHRADA. V úvode je podnet tvorený textom a diagramom. Tento podnet uvádza žiaka do reálnej situácie. Za podnetom nasledujú tri navzájom nezávislé položky rôznej obťažnosti. Všetky tri položky overujú procedurálne poznatky, čiže schopnosť žiakov aplikovať naučené postupy, metódy, algoritmy v známej situácii, ako je riešenie slovnej úlohy či premieňanie jednotiek obsahu alebo aplikovať zručnosť v novej situácii, ktorou je odhad počtu jedincov zo stĺpcového diagramu.

Ukážka zadania a položiek pre intaktných žiakov.

[47]http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2017/testy_t9_2017/T9_2017_Test_z_matematiky_v_slovenskom_jazyku.pdf

Zadanie ZOOLOGICKÁ ZÁHRADA (ZOO)

Minulý rok v II. polroku navštívilo zoologickú záhradu 181 003 ľudí, čo bolo o 20 145 ľudí viac ako v I. polroku.
Na ploche 400 000 štvorcových metrov chovajú štyri skupiny živočíchov: plazy, vtáky, cicavce a ryby. Stĺpcový diagram znázorňuje počty jedincov, ktoré chovali v ZOO na konci uvedených rokov podľa skupín živočíchov.



Na zadanie **ZOOLOGICKÁ ZÁHRADA** sa vzťahujú úlohy č. 18 – 20

18 Koľko ľudí navštívilo túto zoologickú záhradu v minulom roku?

A) 201 148
B) 321 716
C) 341 861
D) 382 151

19 Koľko hektárov zaberá v tejto zoologickej záhrade plocha, na ktorej sú chované živočíchy?

A) 40
B) 400
C) 4 000
D) 40 000

20 Na základe údajov zobrazených v diagrame zistite, približne koľko jedincov spolu chovali v tejto zoologickej záhrade na konci roku 2015.

A) 2 800
B) 2 500
C) 2 300
D) 2 000

Pre skupinu žiakov s *narušenou komunikačnou schopnosťou*, so *sluchovým postihnutím* a pre žiakov s *telesným postihnutím* sme položky upravili po formálnej stránke nasledovne.

Celé zadanie ZOO sme rozdelili do dvoch položiek, pričom do položky č. 18 sme uviedli prvú vetu zo zadania, ktorá v danej forme poskytuje komplexnú informáciu. Kľúčové slová v položke č. 18 sme zvýraznili tučným písmom. Cieľ položky bol zachovaný.

Zadanie **ZOOLOGICKÁ ZÁHRADA** (ZOO)

Minulý rok v **II. polroku** navštívilo zoologickú záhradu **181 003** ľudí, **čo bolo o 20 145** ľudí **viac** ako v **I. polroku**.

Koľko ľudí navštívilo túto zoologickú záhradu v **minulom roku**?

18

A 201 148

B 321 716

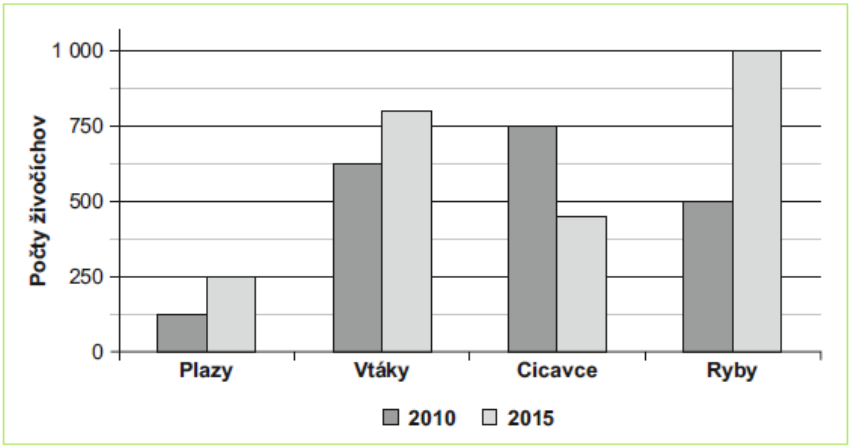
C 341 861

D 382 151

V položke č. 19 sme priradili časť zadania ZOO znázorňujúci stĺpcový diagram, pričom pojem *stĺpcový diagram* sme nahradili pojmom *graf*. Zároveň pojem *jedinci* sme nahradili pojmom *živočíchy*. Uviedli sme skratku jednotky obsahu *hektár – ha*, čo umožní rýchlejšie zorientovanie žiakov v prehľade vzťahov a jednotiek a následne jeho premenu. Prehľad vzťahov a jednotiek je súčasťou poslednej strany testu z matematiky. Kľúčové slová v položke č. 19 sme zvýraznili tučným písmom. Cieľ položky bol zachovaný.

Na ploche **400 000 m²** chovajú **štyri** skupiny živočíchov: plazy, vtáky, cicavce a ryby.

Graf znázorňuje **počty živočíchov**, ktoré chovali v ZOO na **konci** uvedených **rokov** podľa skupín.



Koľko hektárov (ha) zaberá v tejto zoologickej záhrade **plocha**, na ktorej sú chované **živočíchy**?

19

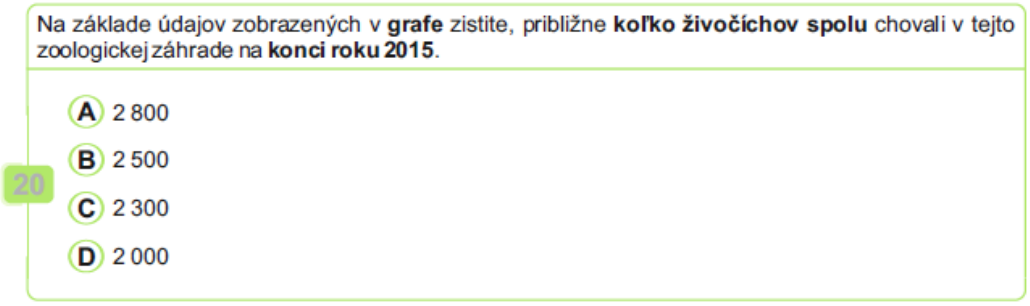
A 40

B 400

C 4 000

D 40 000

V položke č. 20 sme kľúčové slová zvýraznili tučným písmom. Pojem *stĺpcový diagram* sme nahradili pojmom *graf*. Cieľ položky bol zachovaný.



4. Analýza vybraných testových položiek žiakov so zdravotným znevýhodnením v teste z matematiky T9-2017

Pri analýze vybraných testových položiek uvedieme celý súbor žiakov so ZZ, vzhľadom na nízky počet vybranej skupiny uvedených žiakov.

Pri koncipovaní položiek vychádzame z dosahovania gramotnosti na jednotlivých úrovniach, ktoré sú stanovené na základe kognitívnych procesov a poznatkov (podľa Revidovanej Bloomovej texonómie) vedomostí a zručností požadovaných na riešenie úloh.

Položka č. 18

Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne aplikovať vedomosti o číslach a počtových výkonoch s využitím procedurálnych poznatkov.

Položka je zaradená v súlade so ŠVP do okruhu *Čísla, premenná, počtové výkony s číslami*. V štandarde kompetencií, sa uvádza: „žiak rieši úlohy, v ktorých aplikuje osvojené poznatky o číslach a počtových výkonoch“, v tomto prípade v obore prirodzených čísel. Žiak rieši nepriamo sformulovanú zloženú slovnú úlohu, počtové výkony s prirodzenými číslami vykoná písomne alebo na kalkulačke.

181 003 + (181 003 – 20 145) = **341 861**

Správne riešenie **C** zvolilo celkovo 44,4 % žiakov so ZZ. Z distraktorov si 43,2 % žiakov so ZZ vybralo možnosť A, čiže len sčítali dve čísla uvedené v zadaní, z čoho môžeme usúdiť, že títo žiaci napriek zvýrazneniu kľúčových slov tučným písmom, nedokázali abstrahovať z textu informácie o množstve a matematických vzťahoch.

V tabuľke 4 uvádzame základné štatistické parametre tejto položky, v tabuľke 5 prehľad odpovedí žiakov, z ktorých je zrejmé, že pre intaktných žiakov bola položka ľahká a pre žiakov so ZZ stredne obťažná.

Tabuľka 4 Základné štatistické parametre položky č. 18

Obťažnosť	44,4 %
Citlivosť	80,3 %
Vynechanosť	0,3 %
Korelácia položky so zvyškom testu (*P. Bis.*)	0,52

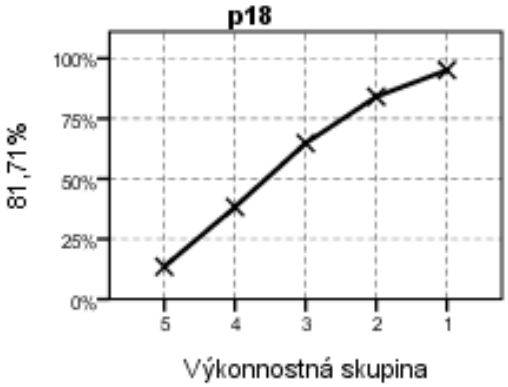
Zdroj: Ficek (2017, s. 32)

Tabuľka 5 Prehľad odpovedí všetkých testovaných žiakov položky č. 18

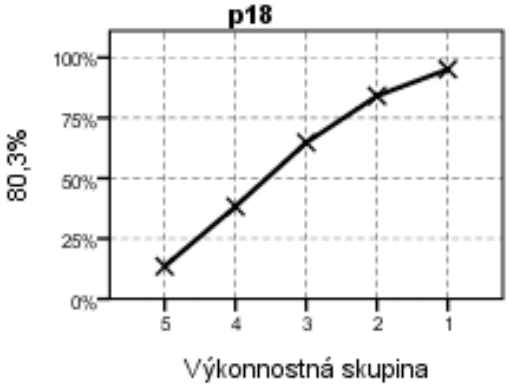
Žiaci	Intaktní žiaci						Žiaci so ZZ					
odpoveď	**A**	**B**	**C**	**D**	**X**	**Y**	**A**	**B**	**C**	**D**	**X**	**Y**
N	4 895	506	10 328	922	52	8	1 284	144	1 318	211	13	1
N v %	29,3	3,0	**61,8**	5,5	0,3	0,0	43,2	4,8	**44,4**	7,1	0,4	0,0

Zdroj: Ficek (2017, s. 43)

Na obrázku 1 a 2 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 18 podľa výkonnostných skupín žiakov. Položka mala výbornú rozlišovaciu schopnosť. Najúspešnejší žiaci dosiahli takmer 95 % úspešnosť, stredná výkonnostná skupina žiakov dosiahla okolo 65 % úspešnosť a najmenej úspešní žiaci dosiahli úspešnosť približne 10 %.



Obr. 1 Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 18 podľa výkonnostných skupín testovaných žiakov
Zdroj: Kurajová Stopková (2017, s. 50)



Obr. 2 Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 18 podľa výkonnostných skupín žiakov so ZZ
Zdroj: Ficek (2017, s. 29)

Položka č. 19

Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne porozumieť jednotkám obsahu s využitím procedurálnych poznatkov.

Položka je zaradená v súlade so ŠVP do okruhu *Geometria a meranie*. V tematickom celku *Obsah obdĺžnika a štvorca* žiak poznáva jednotky obsahu a učí sa ich premieňať. Od žiaka sa očakáva, že si zapamätal **vzťah medzi m²** a **ha** a porozumel premene týchto jednotiek. Žiak vyjadrí štvorcové metre (m²) v hektároch (ha) tak, že posunie desatinnú čiarku o 4 miesta doľava, resp. vynechá 4 nuly.

1 ha = 100 m x 100 m = 10 000 m²,

400 000 m² = **40 ha**

Správne riešenie **A** zvolilo celkom **39,4 %** žiakov so ZZ. Ich úspešnosť je o 20 % nižšia ako úspešnosť intaktných žiakov. Z distraktorov si 30,2 % žiakov so ZZ vybralo možnosť C, čiže premenili m² na áre.

V tabuľke 6 uvádzame základné štatistické parametre tejto položky a v tabuľke 7 prehľad odpovedí žiakov, z ktorých je zrejmé, že položka bola stredne obťažná pre intaktných žiakov a ťažká pre žiakov so ZZ. Takmer pätina žiakov so zdravotným znevýhodnením (19,8 %) si zvolila aj distraktor B. Títo žiaci si nepamätali spôsob premieňania jednotiek obsahu.

Tabuľka 6 Základné štatistické parametre položky č. 19

Obťažnosť	39,8 %
Citlivosť	71,2 %
Vynechanosť	0,3 %
Korelácia položky so zvyškom testu (*P. Bis*.)	0,46

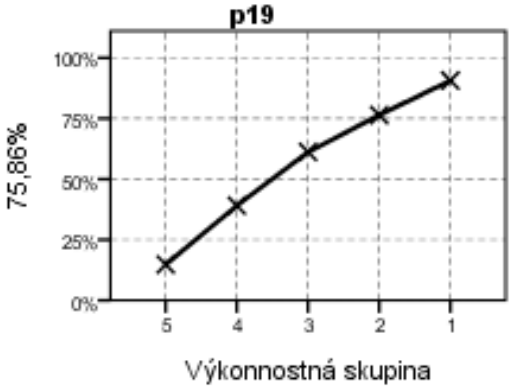
Zdroj: Ficek (2017, s. 32)

Tabuľka 7 Prehľad odpovedí všetkých testovaných žiakov položky č. 19

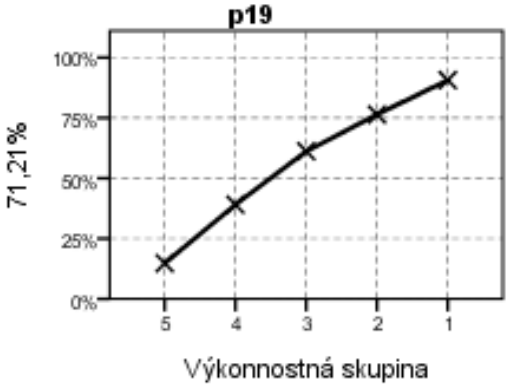
Žiaci	Intaktní žiaci						Žiaci so ZZ					
odpoveď	**A**	**B**	**C**	**D**	**X**	**Y**	**A**	**B**	**C**	**D**	**X**	**Y**
N	9 923	2 635	2 911	1 157	75	10	1 182	587	898	286	16	2
N v %	**59,4**	15,8	17,4	6,9	0,4	0,1	**39,8**	19,8	30,2	9,6	0,5	0,1

Zdroj: Ficek (2017, s. 44)

Na obrázku 3 a 4 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 19 podľa výkonnostných skupín žiakov. Položka mala výbornú rozlišovaciu schopnosť. Najúspešnejší žiaci dosiahli takmer 90 % úspešnosť, stredná výkonnostná skupina žiakov dosiahla okolo 60 % úspešnosť a najmenej úspešní žiaci dosiahli úspešnosť približne 15 %.



Obr. 3 Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 19 podľa výkonnostných skupín testovaných žiakov
Zdroj: Kurajová Stopková (2017, s. 50)



Obr. 4 Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 19 podľa výkonnostných skupín žiakov so ZZ
Zdroj: Ficek (2017, s. 30)

Položka č. 20

Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne analyzovať údaje znázornené v diagrame s využitím procedurálnych poznatkov.

Položka je v súlade so ŠVP zaradená do okruhu *Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika*. V tematickom celku *Riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie* sa žiak učí čítať a interpretovať údaje znázornené diagramom. Od žiaka sa v tejto úlohe očakáva, že odčíta výšku príslušných stĺpcov v zloženom stĺpcovom diagrame a **odhadne celkový počet** jedincov v roku 2015.

Úlohu môže žiak riešiť rôznymi spôsobmi, napr.
Z prvého stĺpca možno odčítať, že 1 diel na zvislej osi = 125 jedincov
2 diely plazy + 8 dielov ryby + 9 a niečo dielov vtáky a cicavce = 20 dielov
20 · 1250 = **2 500**
Správne riešenie **B** uviedlo celkom 70,7 % žiakov so ZZ, čo bolo najbližšie k výkonu intaktných žiakov.

V tabuľke 8 uvádzame základné štatistické parametre tejto položky, v tabuľke 9 prehľad odpovedí žiakov.

Tabuľka 8 Základné štatistické parametre položky č. 20

Obťažnosť	70,7 %
Citlivosť	43,9 %
Vynechanosť	0,3 %
Korelácia položky so zvyškom testu (*P. Bis*.)	0,23

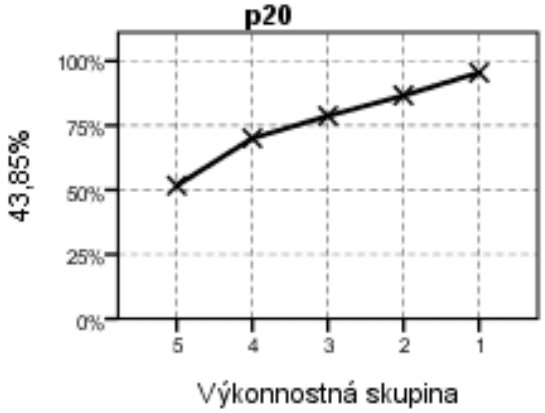
Zdroj: Ficek (2017, s. 32)

Tabuľka 9 Prehľad odpovedí všetkých testovaných žiakov položky č. 20

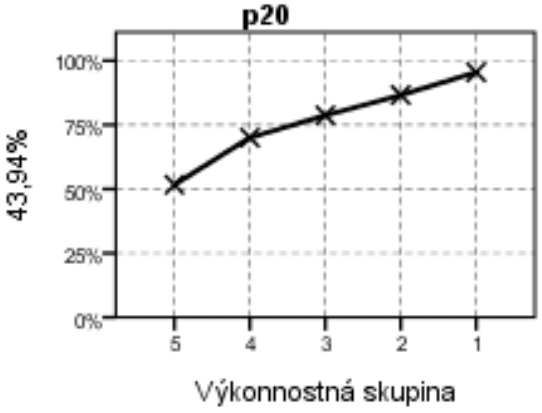
Žiaci	Intaktní žiaci						Žiaci so ZZ					
odpoveď	**A**	**B**	**C**	**D**	**X**	**Y**	**A**	**B**	**C**	**D**	**X**	**Y**
N	898	12 956	1 860	916	73	8	260	2 101	392	200	16	2
N v %	5,4	**77,5**	11,1	5,5	0,4	0,0	8,8	**70,7**	13,2	6,7	0,5	0,1

Zdroj: Ficek (2017, s. 44)

Na obrázku 5 a 6 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 20 podľa výkonnostných skupín žiakov. Položka bola pre testovaných žiakov ľahká. Najúspešnejší žiaci dosiahli takmer 95 % úspešnosť, stredná výkonnostná skupina žiakov dosiahla okolo 80 % úspešnosť a najmenej úspešní žiaci dosiahli úspešnosť približne 50 %.



Obr. 5 Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 20 podľa výkonnostných skupín testovaných žiakov
Zdroj: Kurajová Stopková (2017, s. 50)



Obr. 6 Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 20 podľa výkonnostných skupín žiakov so ZZ
Zdroj: Ficek (2017, s. 30)

Záver

V závere by sme ešte upriamili pozornosť na skutočnosti, ktoré môžu nastať pri prechode žiakov so zdravotným znevýhodnením zo ZŠ na SŠ. Uvedieme niektoré z faktorov, ktoré by mohli komplikovať vzdelávanie a rozvoj matematickej gramotnosti. Samotná adaptácia zo vzdelávacieho stupňa na ďalší vzdelávací stupeň môže priniesť problémy – nové prostredie, nový kolektív spolužiakov, pedagogický zbor, metódy výučby učiteľov, nové odborné predmety, zabezpečenie pomôcok a pod.

Nemenej dôležité je aj samotné postavenie žiaka v novom kolektíve – vytváranie sociálnych vzťahov medzi spolužiakmi a učiteľmi. Dôležité je všímať si, či takýto žiak sa nestáva outsiderom alebo terčom posmeškov, resp. šikanovania. V takom prípade je potrebná pomoc učiteľa a komunikácia s novými spolužiakmi. Samotná príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu si vyžaduje premyslenie činností a aktivít, vzhľadom na zloženie žiakov v triede. Učiteľ by mal byť vopred oboznámený s diagnózou žiaka, jej dôsledkami, s potrebnými úpravami metód a foriem práce učiteľa.

S novými učiteľmi prichádzajú aj nové vyučovacie metódy, formy a spôsoby práce. Z toho vyplývajú aj nové nároky a požiadavky na žiaka, predpokladá sa samostatnosť pri plnení bežných úloh, samostatnosť pri riešení úloh a organizovaní práce a času. Pracovné tempo je vyššie, predpokladá sa, že žiaci majú zautomatizované vedomosti, pracovné činnosti a používanie kompenzačných pomôcok.

Dôležitý je aj vzťah učiteľa matematiky a budovanie pozitívneho vzťahu žiaka k matematike. Narastajú zvýšené požiadavky na schopnosť aplikovať naučené poznatky a vedomosti pri riešení úloh. Hodnotenie žiakov je nutné prispôsobiť ich špecifickým požiadavkám, vynaloženému úsiliu, premyslieť si formu skúšania i overenia vedomostí a prispôsobiť ich individuálnym potrebám žiaka so zdravotným znevýhodnením.

Literatúra

FICEK, T. *Správa zo štatistického spracovania testu z matematiky kód testu 2112. Výsledky žiakov so zdravotným znevýhodnením*. Bratislava: NÚCEM, 2017, 45 s. (interný materiál).

FUCHS, E., a E. ZELENDOVÁ. *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV, 2015, 158 s. ISBN 978-80-7481-140-1. Dostupné na: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/20617/matematika.pdf

KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J. *Správa zo štatistického spracovania testu z matematiky kód testu 2112. Výsledky testovaných žiakov*. Bratislava: NÚCEM, 2017, 78 s. (interný materiál).

POLGÁRYOVÁ, E., a kol. *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ)*. Bratislava: NÚCEM, 2015, 216 s. ISBN 978-80-89638-17-8. Dostupné na: http://www.etest.sk/data/att/546.pdf

Škola a vzdělávání jako zrcadlo světa? K reflexi proměn priorit vzdělání a výchovy v realitě současné společnosti

Miroslav Procházka[48]

Abstrakt: Příspěvek teoretické povahy pojednává o otázkách, které se objevují v souvislosti s proměnami současného vzdělávání. Zamyšlení vychází z pohledu na vzdělávání a výchovu jako na jednu z klíčových složek socializace současného člověka. Ptá se, jaké filozofické, sociologické, psychologické i pedagogické myšlenkové proudy spoluurčují nový charakter edukace a jakým směrem se svět vzdělávání a výchovy vydává v situaci znovu prožívané celospolečenské krize. Autor se zamýšlí nad oblastmi, které se stávají ve vzdělávání dilematickými a pokouší se formulovat některá možná východiska.

Klíčová slova: výchova, vzdělávání, socializace, antropologie, existencialismus, informační technologie, změna, postmodernismus, anomie

School and Education as a Mirror of the World? Reflection of Priorities Changes in Education and Education in the Reality of Contemporary

Abstract: The paper has a theoretical nature; it deals with issues that arise in connection with changes in contemporary education. Reflection is based on the view of education as one of the key components of the socialization of contemporary man. It deals with philosophical, sociological, psychological, and pedagogical thoughts that are currently associated with the new nature of education, and it tries to answer the question what direction the world of education is taking in the situation of a re-experienced global social crisis. The author contemplates areas that have become dilemmas in education and attempts to formulate some possible outcomes.

Key words: upbringing, education, socialization, anthropology, existentialism, information technology, change, postmodernism, anomie

Úvod

Cílem příspěvku je zamyslet se nad situací, která charakterizuje současné diskuse o povaze výchovy a vzdělávání, a to jak v kontextu školní edukace, tak vzdělávací a výchovné práce s dospělými. Pedagogické myšlení se po poměrně výrazném období devadesátých let, kdy okouzlení z nově nabyté svobody a hlad po nových idejích vzedmul vlnu zájmu o obor a dal prostor pedagogickým reformám či inovacím, dostalo do zvláštní situace. Přesto, že České

[48] PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a psychologie, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, e-mail: mproch@pf.jcu.cz

republice nechybí strategický plán rozvoje vzdělanosti a že v posledním desetiletí se prosadila řada zásadních koncepčních změn ve vzdělávání, zdá se, jakoby všechny kroky neměly své jasné zdůvodnění a nenacházely dostatečnou ideovou oporu. Pokusíme se, s jistou mírou skepse, naznačit, jaké myšlenkové proudy zakládají nový pohled na výchovu a vzdělávání a jak mohou změny v současné společnosti ovlivnit svět výchovy a vzdělávání.

Na úvod se věnujme otázce samotných šancí výchovy a vzdělávání. Možná je opět svět výchovy konfrontován se silami prostředí. Možná nás narůstající polarizace společnosti a zviditelnění sociální bídy vyvolává napětí a pochybnosti o roli vzdělávání a smyslu výchovy. Nejde přitom jen o zjednodušující pohled na to, zda jsme zajatci genetických dispozic, rasových předsudků či pouhou obětí negativních společenských poměrů. Ve hře je především to, zda převládne optimistický nebo pesimistický pohled na výchovu v širším pojetí, jako na šanci na změnu situace jednotlivce, rodiny i společnosti.

Bez ohledu na výsledek tohoto sporu je patrné, že bezvýhradně optimistické vnímání vzdělávání a výchovy jako cílevědomého a záměrného formování osobnosti člověka je s pádem totalitarismu nenávratně pryč. S ním je nahlodáno i přesvědčení, že společnost, škola, ale též podnik vzdělávající své zaměstnance, může jednoduše naprogramovat vývoj jednotlivce, že lze snadno doškolit, zapracovat, rekvalifikovat člověka a postavit jej do systému mezi ostatní. Ale na druhou stranu ani postpedagogické myšlení založené na vizi bytí s jedinci bez výchovy (Schoenebeck, 2001) a vyhrocený liberalismus nenašli v českém pedagogickém myšlení dostatečně pevnou ideovou základnu. Nový, řekněme realistický, pohled na výchovu, se proto v diskursu české pedagogiky a andragogiky začíná utvářet od konce devadesátých let minulého století na jiných základech. Výchova je v něm objevována jako cílevědomé a záměrné formování podmínek a prostoru (situací, prostředí), ve kterém se utváří osobnost člověka (Pelikán, 2002, 2007; Průcha, 2010). Toto nové pojetí, které výchovu sleduje, je výsledkem myšlenkových proudů inspirujících i současnou pedagogiku. V další části textu si jich všímáme a připomínáme některé aspekty, které přinášejí výchově nové priority.

1. K reflexi proměn priorit vzdělání a výchovy v realitě současné společnosti

Pro hledání nového pohledu české pedagogiky na výchovu se stal důležitým impulz, který přinesl Pelikán svým přihlášením se k existencialistické a psychoanalytické tradici. Především v inspiraci existencialismem cítíme zásadní vliv na formulování tzv. situačního pojetí výchovy (Pelikán, 1997). Prožívání vrženosti do světa a života je aktuálním pocitem i člověka na začátku 21. století. Jaká je role výchovy ve světě odcizení a samoty? V prvé řadě půjde o změnu pohledu na priority samotných vychovatelů. Odhalit životní situaci, ve které jedinec prožívá své osudové životní „křižovatky“, stojí na vychovatelově empatii. Vždyť charakter životní situace je vtisknut do vnitřního subjektivního světa jedince, není to „revoluční“ chaos na ulicích, je to pocit vyúsťující v narůstající vnitřní potřebu. A na vychovateli záleží, zda bude umět zaznamenat, reflektovat a reagovat na skryté či implicitně vyjádřené potřeby svého partnera ve výchovném vztahu. Ten touží po opoře, radě, doprovázení a nalezne ji jen v případě, že lidé, kteří jej obklopují, dokáží identifikovat, rozpoznat, empaticky vnímat, že pomoc opravdu potřebuje. V této chvíli se

člověk nachází v unikátní situaci otevření se a je schopen přijímat. Vychovatel, a je jedno, zda je to rodič, partner, učitel, kamarád, má jedinečnou šanci mu pomoci, poradit, ovlivnit, tedy vychovávat. Jen tuto příležitost nesmí zanedbat, neboť se většinou již neopakuje.

Postavit nový smysl výchovy pouze na emancipování vnitřní vychovatelovy citlivosti je však příliš jednostranné. Použijeme-li znovu metaforu životní situace jako křižovatky, vyplyne nám druhý podstatný úkol pedagogiky. Křižovatka je také místem volby a odvahy, je rozcestím, na němž se dlouho nestojí, ale vykračuje vpřed. Jen se jedinec musí umět rozhodnout, vybrat si směr a cíl a uplatnit svou vůli. Vykročit směrem k budoucnosti. Druhým úkolem výchovy je tedy orientovat dítě, dospělého na budoucnost a pěstovat v něm schopnosti, které mu na cestě životem pomohou tyto situace zvládat. Co může být úkolem výchovy v tomto smyslu? Stručně zmínit můžeme několik oblastí.

Jednou z nich je podpora *viability*, vlastnosti, chápané v pedagogickém kontextu jako umění rozumět tomu, co je v životě možné a co ne, a schopnost dát všechny psychické síly do cesty za vytyčenou životní dráhou (Zelina, 2004). Ukazuje se, že dnešní globalizovaný svět, který nás zahrnul nevídanou nabídkou všeho myslitelného, ve skutečnosti zúžil spektrum cílů i hodnot (Hertzová, 2003). Touha získat či vlastnit dominuje, ale je zároveň ochromena a často se ztenčuje na pasivní sledování soutěže typu *Chcete být milionářem*. Naučit děti i dospělé zvládat toto přetížení možnosti výběru a vytrvat u svého rozhodnutí, se ukazuje jako důležitý výchovný cíl.

Další související prioritou výchovy je rozvoj schopnosti autoregulace, kdy půjde o to, naučit děti nejen ovládat sebe, své pocity, např. rozvojem tzv. emoční inteligence (Goleman, 2011), ale též regulovat své chování k nějakým cílům. Významným úkolem výchovy bude podpora resilience, schopnosti uvnitř i sociálně odolat zátěži (Helus, 2011). V tomto kontextu půjde i o to, mít rozvinutý generální adaptační syndrom, mít osvojeny konkrétní copingové strategie (Křivohlavý, 2009). Významným úkolem současné rodinné i školní výchovy bude také umění pomoci dítěti na jeho přirozené cestě k osvobození od rozmanitých forem závislostí. Touto cestou může být například snaha naučit děti autentičnosti, rozvinout jejich dovednosti asertivního sebevyjádření. Důležité bude též pomoci jim dozrát do podoby skutečné autority, pomoci jim stát se svým originálním způsobem „autorem“ svého života, své budoucí profese, své rodiny (Pešková, 2005). Klíčovými cíli výchovy se v tomto smyslu stává sebekontrola, sebeakceptace, osvobození od naučené bezmocnosti. Dítě se musí naučit adekvátně vnímat své zdatnosti a nalézt rovnováhu se svém boji proti svazující konformitě (Vališová, 1999).

Zdá se, že nové zadání pro výchovu a emancipaci člověka lze nalézt a popsat snadno. Nakonec bychom jistě vytvořili rozsáhlý výčet. Ale zároveň bychom byli vystaveni pochybování. Vždyť dalším výrazným rysem současného uvažování o výchovných prioritách a cestách jsou dilematické otázky, které pedagogice přinesla postmoderní situace. Moment, kdy tzv. moderní společnost s atributy jistoty pokroku a úspěchu selhala, byl zastíněn okouzlením z postmodernity programově žádné jistoty nenabízející. Zdálo se, že opouštění ideologie ve prospěch plurality nabízí neporovnatelné možnosti pro každý typ myšlení. Ale i tato tendence má své stinné stránky, které se odrážejí v pedagogickém kontextu. Gabliková (1995) například v oblasti postmoderního umění upozorňuje na to, že neomezená svoboda výrazu v jistém smyslu slova podkopává význam toho, co je vyjadřováno. Spousta divergentních nároků na autoritu narušila celkovou integritu umění a tím i samu jeho hodnověrnost.

Podobný trend nalezneme i v oblasti výchovy. Škola opojená situací, kdy jednotlivé „ismy“ ztratily obsah, orientuje se na vedení dětí k dialogu a k vyjadřování vlastního názoru. Ale dialog bez odpovědnosti vyúsťuje nakonec v bezbřehý relativismus, v němž jsou pevné názory vyměněny za názory „tekuté“ (Bauman, 2008). Pro výchovu dítěte se ukazuje jako destruktivní stav, kdy sociální formy a struktury (způsoby chování, sociální instituce) nemohu udržet dlouhodoběji tvar, rozpadají se, rozpouštějí, stále častěji se mění. Nejsou tudíž jistotou a modelem pro chování dětí. V „tekutých časech“ se tak paradoxně znovu objevuje role prarodiče. Vždyť tam, kde se pozice rodiče proměňuje a „rozpouští“, nastupuje schopnost prarodičů udržovat tradice, je tu prostor pro jejich moudrost, kterou mnohdy přináší dlouhá cesta životem.

Posledním, nejaktuálnějším impulzem, který nás nutí přemýšlet o změně paradigmatu výchovy, je znovuprožívání celospolečenské krize. Současná krize otevírá nový pohled na perspektivy lidstva ve 21. století, přichází jako vystřízlivění po éře růstu a poklidu. Jejím základem je zpochybnění letité ideje, že musí být jen lépe a nárůst obavy, že bude hůře. Nový pocit ohrožení a pociťovaný anomický stav (Ondrejkovič, 2009) vyvolává potřebu nalézt z krize cestu. To není možné bez poctivého zodpovězení otázky, jaké je povaha krize, kterou prožíváme.

V našem medializovaném světě je současné situaci věnována celá řada přívlastků. Hovoří se o krizi finanční, ekonomické, politické či ekologické. Pro pochopení podstaty naší doby je však vždy nutný určitý odstup. Již ve třicátých letech dvacátého století pojmenoval Jaspers, že jedná se o krizi antropologickou. Připomíná, že žijeme v době na jedné straně velkolepé, bohaté na výdobytky, ale tato doba stává se zároveň nejubožejší dobou selhávajícího člověka (Jaspers, 2010). Důležitým úkolem pedagogiky bude tedy odhalovat, v čem je současný člověk selhávající. A opět nám v tom může pomoci historický exkurz. Vlastně, spíše připomenutí myšlenek, které od 17. století nezastaraly. Byl to Komenský, kdo kdysi velmi zřetelně pojmenoval povahu onoho selhání na bázi lidskosti. Hovořil o *samosvojnosti* člověka, který se vymkl přirozenému řádu světa. Boží řád, ve kterém všechny věci, všichni tvorové a také lidské bytosti jsou stvořeny tak, aby dokázaly přinášet užitek sobě i druhým, narušují egoističtí lidé, kteří se řídí zásadou vyhroceného individualismu (Komenský, 1992). Odhalením této podstaty krize Komenský nabízí řešení, tedy – výchovné řešení. Člověk musí výchovou vstoupit do harmonie s celkem, “*pan- sofie, pan-pedie*“, otevřít sám sebe, vystoupit sám ze sebe, nebýt jen pro sebe.

Problémem však je, že krize díky své antropologické povaze, zasahuje celý lidský svět, tedy proniká i do světa výchovy a vzdělávání. Budeme-li chtít identifikovat, jakou podobu má krize ve výchově, nalezneme příklady výchovného redukcionismu a výchovného individualismu. Výchovný redukcionismus je patrný jako snaha brát ve výchově z člověka jen některou jeho část. Komplexní charakter rozvoje lidské existence je amputován a zakryt zdůrazňováním podpory dílčích rysů, dílčích stránek života, např. výchovou pro trh práce, vzděláváním k produktivitě práce, výchovou ke gender aspektům. Tyto modely ve své podstatě činí z člověka pouhé kolečko v soukolí trhu, stanovují jej pouhým lidským zdrojem či nositelem pohlaví. Výchovný individualismus je patrný v hedonistickém náhledu na výchovu pojatou jako cesta k úspěchu, jako výtah k dobré pozici, penězům, moci. Vzdělávání ale není jen cesta ke kariéře, cílem výchovy není budování osobního prospěchu a bránění se těm, kdo narušují jeho komfort.

Závěr

Jak může pedagogika přispět k řešení současné krize, to je velmi složitou otázkou. Naznačit můžeme jen několik přístupů. Za prvé vidíme, jak důležité je zachovat dostatečnou komplexitu vzdělávání, jak bez ohledu na ekonomické tlaky realizujeme cíl vzdělat jedince v širokém spektru gramotností (finanční, počítačové, jazykové gramotnosti). Držme se přesvědčení, že vzdělaný člověk si ví lépe rady. Za druhé edukací, jejímž cílem bude objevovat a rozvíjet ty osobnostní vlastnosti, které jsou člověku oporou pro aktivní a tvořivý přístup ke světu. Za třetí vzděláním a výchovou zaměřenou na porozumění světu a svému místu v něm, s cílem učit se být. Za čtvrté výchovným využitím přirozené potřeby člověka ke „směřování". Díky ní má každý z nás šanci být poutníkem na cestě od dětství k naplnění života. Má na této cestě postupně dospívat k sebepojetí a sebeuplatnění. Má být na pouti k vytváření vztahů a k nalezení životních cílů, životního smyslu. Tato cesta je přirozená, ale náročná, jedince na ní potká řada nástrah, které z pouti mohou učinit toulání, z poutníka životem tuláka, svého druhu vagabunda. Znovu se tak objevuje potřeba průvodce, který kdysi doprovázel poutníka Labyrintem světa. Za páté připomínáme myšlenku Heluse, že čelit krizi je třeba již v rodině, a to výchovou založenou na prožitcích (Helus, 2014). A tak mezi nové priority výchovy zařaďme nabízení prožitků dobra. Obzvláště dítě musí vidět, že i pokud zažije zlo, existují skutky dobra, musí zažít prožitky krásy, neboť stojí za to přesvědčit je, že lze stále nad něčím žasnout. Veďme děti k prožitkům pravdy a řádu, neboť každé dítě musí stále cítit, že má svůj domov a je v něm chráněno. A naposledy, orientujme se ve výchově na prožitky setkávání člověka s člověkem, vždyť žít s druhými musí umět každý z nás celý život.

Použitá literatura

BAUMAN, Z. *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008, 112 s. ISBN 978-80-200-1656-0.

JASPERS, C. *Die geistige Situazion der Zeit*. 9. vyd. Gruyter: Walter de GmbH, 2010. ISBN 978-3-11-080566-6 (eBook).

HELUS, Z. Edukace jako projev starosti o člověka. In: R. Jedlička (Ed.). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014, s. 13–34. ISBN 978-80-246-2412-9.

HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 320 s. ISBN 978-80-247-3037-0.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HERTZOVÁ, N. *Plíživý převrat*. 1. vyd. Praha: Dokořán, 2003, 256 s. ISBN 80-86569-46-2.

GABLIKOVÁ, S. *Selhala moderna?* 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1995, 157 s. ISBN 80-85885-20.4.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 1. vyd. Praha: Metafora, 2011, 336 s. ISBN 978-80-7359-334-6.

KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0224.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 280 s. ISBN 978-80-7367-568-4.

ONDREJKOVIČ, P. *Anomia v spoločnosti – anómia v rodine*. 1. vyd. Nitra: Filozofická fakulta UKF Nitra, 2009, 174 s. ISBN 978-80-8094-514-5.

PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007, 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. 1. vyd. Praha: ISV, 1997, 108 s. ISBN 80-85866-23-4.

PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 159 s. ISBN 80-246-0325-4.

PRŮCHA, J. a kol. (eds.) *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PEŠKOVÁ, J. Dětství a problém naší zodpovědnosti ve vztahu k němu. In: VALIŠOVÁ, a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha: ISV, 2005, s. 125–131. ISBN 80-86642-43-7.

SCHOENEBECK, H. *Škola s přívětivou tváří*. 1, vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001, 81 s. ISBN 80-7194-404-1.

VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 185 s. ISBN 80-7184-857-3.

ZELINA, M. *Teória výchovy alebo hľadanie dobra*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2010, 231 s. ISBN 80-10-00456-1.

Vztah implementace etických nástrojů k míře plagiátorství ve vybraných vysokoškolských institucích

Josef Smolík[49], Jiří Nesiba[50]

Abstrakt: Předkládaný text se zabývá analýzou etických nástrojů v univerzitním prostředí v ČR, konkrétně vztahu k problematice plagiátorství. Obecně se autoři soustředí na rozbor problematiky implementace etiky na vysokých školách v ČR. Postupují analýzou etických nástrojů ve vybraných institucích a zkoumají, jaká je efektivita zavádění etických nástrojů, převážně zásady jednání disciplinárních komisí při řešení plagiátorství. Práce tak zkoumá pojem aplikované etiky v podobě etických kodexů (či studijních řádů) a rozhodnutí disciplinární komise o překročení etických norem univerzity. Téma tak úzce souvisí s problematikou CSR a etického managementu. Zkoumá se, do jaké je tento vnitřní dokument vysokoškolské instituce efektivním nástrojem pro řešení problematiky prevence či případné sankce za plagiátorství. V praktické části je využívána metoda komparační analýzy, kdy jsou zkoumány etické nástroje dvou největších brněnských univerzit - Masarykova a Mendelova univerzita. Na základě analýzy současného stavu na těchto univerzitách a v souladu s právním rámcem je v závěru studie předložen návrh na jednotný postup při řešení problematiky plagiátorství.

Klíčová slova: aplikovaná etika, plagiátorství, akademická etika, etický kodex, etický management, společenská zodpovědnost firem (CSR)

Relation of the implementation of ethical instruments to the plagiarism in selected universities

Abstract: This text refers about the analysis of ethical tools in the university environment in the Czech Republic, namely the relation to the issue of plagiarism. Generally, the authors concentrate on the analysis of issues of ethics implementation at universities in the Czech Republic. They are analyzing ethical tools in selected institutions and are exploring the effectiveness of ethical tools, mostly in dealing with disciplinary committees to tackle plagiarism. The thesis examines the concept of ethics and its application in the form of ethical codes (or orders of study) and the decision of the disciplinary commission to

[49] PhDr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M., Mendelova univerzita v Brně, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, tř. Generála Píky 2005/7, 613 00 Brno, e-mail: josef.smolik@mendelu.cz
[50] PhDr. Jiří Nesiba, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, tř. Generála Píky 2005/7, 613 00 Brno, e-mail: jiri.nesiba@mendelu.cz

overcome the ethical standards of the university. The theme is so closely related to CSR and ethics. It examines the extent to which this internal document of higher education institutions is an effective tool for addressing the issue of prevention or possible sanctions for plagiarism. In the practical part is used the method of comparative analysis, where the ethics of the two largest Brno universities - Masaryk and Mendel University - are studied. Based on an analysis of the current situation in two universities in the Czech Republic and in accordance with the legal framework, a proposal for a unified procedure for addressing the issue of plagiarism is presented at the end of the study.

Key words: applied ethics, plagiarism, academic ethics, code of conduct, ethical management, CSR (Corporate Social Responsibility)

Úvod

Příspěvek analyzuje současnou aktuální problematiku etiky ve vysokoškolském prostředí. Autoři se soustředí na komparační analýzu etického managementu vzhledem k plagiátorství na dvou největších univerzitách sídlících ve statutárním městě Brně – Masarykovu a Mendelovu univerzitu. Článek zkoumá etické nástroje obou institucí, do jaké míry mají implementovány etické nástroje do svých vnitřních směrnic a jak implementace pomáhá řešit problematiku plagiátorství.

Tento aplikační charakter práce je doplněn i teoretickými souvislostmi etiky vzhledem k plagiátorství. Téma etických nástrojů je tak prezentováno v širších souvislostech etického managementu. Otázka vztahu etiky a efektivity nelze jen měřit pomocí kvantifikovatelných metod, proto se téma příspěvku soustředí na kvalitativní analýzu konkrétních institucí. Tento úzce vymezený statistický výsek autoři doplňují o analýzu univerzitních dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů s členy disciplinární komise z vybraných fakult obou univerzit.

Na základě výzkumu je tak konstatováno, že instituce s více etickými nástroji (etický kodex, etická rada, etické vzdělávání) mohou efektivněji řešit problematiku plagiátorství. Výsledky z případové studie na konkrétních institucích autoři doplňují o vlastní návrhy na propracování etického managementu ve vysokoškolském prostředí. Z výsledků vlastního výzkumu plynou konkrétní poznatky, které jsou součástí práce jako doporučení autorů při zefektivnění univerzitních etických nástrojů.

1. Etické nástroje a plagiátorství

Je třeba vymezit na úvod pojem etických nástrojů. Mezi etické nástroje univerzit můžeme řadit etické či sociální audity, etické (či disciplinární) komise nebo v současnosti nástroj nejrozšířenější – etický kodex (či kodex etiky). Etický kodex je tak nejotevřenější institucionální nástroj univerzity (srov. Řezáč, 2009, s. 342).

Etický kodex by měl navazovat a vyplývat ze studijního, disciplinárního či zkušebního řádu dané univerzity a měl by tyto dokumenty doplnit. Etický kodex nemusí plnit jen funkci regulační, ale vztahuje se obecně k hodnotám celé univerzity. Může tak mít funkci výchovnou či aspirační. Etický kodex má svoji specifickou funkci v rámci akademického prostředí. Nezabývá se jen etickými vztahy mezi zaměstnanci, studenty či k veřejnosti. Měl by reflektovat i badatelskou etikou, jednak z pohledu plagiátorství, ale i z pohledu etických zásad vedení výzkumu. K tomu účelu univerzity převážně

v anglosaském světě sestavují zvláštní kapitoly etických kodexů či zřizují speciální etické rady. Etické rady, které se mohou nazývat Institucionální přezkumné rady nebo Komise pro lidské subjekty, přezkoumávají návrhy výzkumu před začátkem samotného výzkumu, aby se ujistily, že jsou dodržovány etické standardy (viz Sternberg, 2002, s. 43-56).

Aktuálnost implementace etických nástrojů se týká převážně plagiátorství jako nejrozšířenější neetické jednání ve vysokoškolském prostředí. Vužíváním nových komunikačních prostředků, například telefonů s fotoaparátem, připojením k internetu či miniaturními sadami handsfree se rozšiřují možnosti plagiátorství. Dalším faktorem, který se projevuje při neetickém chování ve vysokoškolském prostředí jsou i komerční firmy zajišťující sepsání bakalářkých, diplomových či disertačních prací na zakázku. Vzdělání je tak předmětem „neetického obchodu". Tyto případy také vedou k tomu, že veřejnost na vysokoškolské prostředí nahlíží značně kriticky, což se odráží mj. v debatách ohledně financování vysokých škol. Většina zahraničních studií také konstatuje, že podvádění ve vysokoškolském prostředí je za posledních deset let na vzestupu (viz Carroll, 2007, s. 22).

Problematika plagiátorství je dnes často diskutovaným tématem. Mohou za to mnohé kauzy z posledních let, které jsou medializovány a mnohdy sahají třeba až do nejvyšších sfér (nejenom) akademické obce (Krčál, Teplíková, 2014, s. 13). Plagiátorství či plagiace je komplexní problém, který se nikdy neodehrává izolovaně od celkových podmínek a mravních principů v konkrétní společnosti (podrobněji viz Carroll, 2007, s. 9).

Na základě výzkumů, které se zabývaly důvody a motivy proč se studenti na vysokých školách dopouštějí plagiátorství, bylo zjištěno, že: 1) student neměl dostatečné množství času pro sepsání svého textu; 2) student tématu nerozuměl; 3) student myslel, že pedagog písemnou práci číst nebude; 4) student argumentoval, že „to dělají stejně všichni", 5) student plagiátorství „risknul (Carroll, 2007, s. 26) Ze zahraničních studií vyplývá, že se plagiátorství během studia na vysoké škole dopustilo přibližně 10 % studentů (viz Carroll, 2007, s. 11).

Pokud jde o formu, obsah a strukturu citací, ta je vymezena platnými normami, a to zejména ČSN ISO 690 (Průcha, 2011, s. 37). Uvedené normy se ovšem nezabývají etickými aspekty citování. S těmi souvisí právní úprava citací formulovaná autorským zákonem č. 121/2000 Sb. (ve znění zákona č. 41/2009 Sb.). Protože jak ukazuje praxe, ani tyto nástroje nejsou dostatečnou zárukou po větší míře etického jednání, doplňuje většina univerzit v oblasti řízení do své struktury i tzv. etický management. Součástí etického managementu je i širší míra využívání etických nástrojů a jejich implementování v boji proti plagiátorství. Obecná teorie etiky je tedy logickým základem, ze kterého se vlivem specializace v průběhu dějin konkretizovaly zásady etiky různých profesí v podobě etických kodexů (blíže viz Rolný, 2003, s. 71)

V případě posuzování plagiátorství se vnímá kontext celé situace, tj. jaké byly motivy plagiátorství, jakého bylo plagiátorství rozsahu, v jaké práci (rozdílný by měl být přístup k první seminární práci studenta prvního ročníku a k plagiátu, který se objevuje v závěrečné bakalářské, magisterské či disertační práci končícího studenta) atp.

Plagiátorství lze také členit podle akademických zvyklostí. Nejčastěji se vyskytující formou plagiátu se stává formální plagiát, kdy autor doslovně nebo s určitými úpravami text opíše, aniž by uvedl bibliografická data literárního zdroje. Méně časté, ale stejně odsouzeníhodné je přivlastňování cizí myšlenky parafrázováním, tj. přeformulováním jejího obsahu vlastními slovy bez uvedení pramene a jeho autora (Spousta, 2011, s. 68).

2. Etický kodex a jeho význam v univerzitním prostředí

V současnosti je nejrozšířenějším etickým univerzitním nástroje etický kodex. Obecně pod tímto dokumentem rozumíme systematicky zpracovaný soubor norem a předpisů, které vymezují a upravují vztahy mezi členy určité komunity (srov. Průcha, 2011, 34; Putnová, Seknička, 2007, s. 75). Význam profesně orientovaných etických kodexů zvyšuje i prestiž jednotlivých profesí, nicméně i zde platí pravidlo, že etický kodex je hodnotný pouze v tom případě, pokud jej celá komunita uznává, respektuje a řídí se jím. Etický kodex pak zpevňuje loajalitu k dané univerzitě, respektu a vážnosti. Etický kodex prezentuje hodnoty, které daná univerzita vyznává a které jsou poté začleněny do studijních, zkušebních či disciplinárních řádů dané instituce. Etický kodex plní funkci marketingovou a propagační. Neboť etický kodex dává signál badatelům, potenciálním studentům ale v neposlední řadě i akreditační komisi o stavu a míře etiky na vysoké škole. Proto etický kodex by neměl být jen jedním dokumentem, který nemá návaznost na další etické nástroje. Je jasné, že ani sebepodrobnější etický kodex, ani jakkoli precizní autorský zákon není zárukou toho, že budou vždy a zcela důsledně dodržovány etické principy ve vědecké práci. Vždy bude záležet na odpovědnosti a morálce jednotlivých autorů (viz Průcha, 2011, s. 38).

Etické kodexy je nutné vnímat především jako „významné průvodce“ (Wysocki, 2008, s. 41). Kodexy jsou v této oblasti základem samoregulace. Etické kodexy řeší tzv. etické problémy, které lze definovat jako konflikty vyplývající ze situačního kontextu, kdy je možné poměrně jednoznačně stanovit jeho účastníky. I když etický kodex nemá právní platnost, jeho porušení může vést k postihu. Etické kodexy tak vymezují hranice žádoucího chování v organizaci, usnadňují rozhodování, stanovují hodnotu organizace z hlediska společnosti, slouží ke stanovení důvěryhodnosti atp. (srov. Mazák, 2010, s. 96).

Z hlediska přínosů a kladů etických kodexů je zřejmé, že reprezentují společné hodnoty organizace, jsou určitou směrnicí u nejednoznačných situací při posuzování etického či neetického jednání, určují určité pravomoci v organizaci, mají preventivní charakter (předcházejí soudním sporům), působí jako určité katalyzátory změn a zajišťují vyrovnání se s vnějším prostředím, zvyšují otevřenost, pravdivost a férovost uvnitř organizace (srov. Mazák, 2010, s. 89). V etických kodexech je také definován princip odpovědnosti (podrobněji viz Řezáč, 2008, s. 313). Konkrétní kodexy mají specifickou strukturu, nicméně je zde určitá preambule, popis vztahů v rámci organizace, popis vztahů vůči širšímu (společenskému) okolí, vztahy ke zřizovatelům organizace, případně k životnímu prostředí atp. (viz Mazák, 2010, s. 91-95).

Etické kodexy tedy napomáhají řešit morální problémy a dilemata, upevňují vztahy a důvěru v rámci instituce, definují disciplinární opatření při porušování etických standardů instituce a identifikují problémové praktiky a podvody (viz Rolný, 2003, s. 73).

Při vzniku etických kodexů dochází také k tomu, že jsou precizně definovány hodnoty instituce. Na základě těchto hodnot etický kodex definuje poslání, cíle, strategie a politiku instituce, stejně jako priority a jednotlivé etické principy. Při samotném procesu vzniku etického kodexu bychom měli vzít v úvahu tyto otázky:

- Jaký je účel nově vytvářeného kodexu?
- Koho a jak zapojit do procesu vytváření etického kodexu?
- Jsou zásady uvedené v etickém kodexu v souladu s každodenním životem organizace? (viz Mazák, 2010, s. 87).

Na rozdíl od práva, které vymáhat může a musí, a tedy lidskou svobodu omezuje zvenčí, působí morálka v oblasti svobody a opírá se jen o dobrovolné sebeomezení každého člověka. Ovšem to, že se omezuji, mi nedává žádné oprávnění, abych omezoval jiné (viz Sokol, 1998, s. 196). Také porušení právních pravidel se dá z velké části dosvědčit nebo dokázat, případně i potrestat soudně, to znamená zvenčí a bez ohledu na to, co o tom soudí sám pachatel (viz Sokol, 2004, s. 129).

Zatímco etika respektuje dilematické situace, právní zákon dbá o jednoznačné postuláty. Shoda mravní normy a legislativní zákonné úpravy se nazývá legalita (viz Haškovcová, 2002, s. 13). Obecně se v této problematice vychází z Ústavy ČR a ústavního zákona č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb., kterým předsednictvo České národní rady vyhlásilo Listinu základních práv a svobod jako součást ústavního pořádku ČR. Základní práva a svobody jsou v Listině označeny jako nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné. Z této formulace vyplývá, že Listina tato práva a svobody nezakládá (nevytváří), ale deklaruje jako přirozená práva existující nezávisle na Listině. Listina tak deklaruje základní principy demokratického právního řádu, tj. rovnost lidí v důstojnosti a právech, uplatňování státní moci jen podle zákona, právo na soudní a jinou právní ochranu, svobodu myšlení, svědomí, náboženského vyznání, vědeckého bádání a umělecké tvorby, svobodu projevu, právo na informace atd. (viz Řezáč, 2009, s. 325-326).

Vztah legislativy a etického kodexu je tak jasně nastaven. Zatímco legislativa zavazuje všechny občany, tak etický kodex je určen jen členům instituce. Etické kodexy jsou tak různé a podle jejich charakteru a propracovanosti lze srovnáním určit míru etiky dané instituce. Proto je etický kodex zásadním etickým nástrojem managementu v instituci. Badatelsky jej proto lze zkoumat kvantitativně (které body obsahuje či co mu chybí), ale i kvalitativně (zda je skutečně dodržován, v případě plagiátorství lze pomocí moderních informačních technologií spolehlivě určit míru). V rámci jednotlivých, výše uvedených etických kodexů se často hovoří o postupech proti nejrůznějším neetickým postupům, nicméně orgány, které mohou toto chování penalizovat, jsou disciplinární komise. Kodexy tak napomáhají, vedou, informují. Nemohou ovšem sloužit jako plně vyčerpávající návody pro složité praktické situace (Knecht, Dvořák, 2013, s. 23). Etické kodexy lze všeobecně vnímat jako určitou akceptovatelnou domluvu ve vysokoškolském prostředí, kterou určitá komunita přijala, a která jí umožňuje se rozvíjet (viz Smolík, 2015, s. 12). Pro kontrolu dodržování etického kodexu (či studijního řádu) pak slouží komise, která posuzuje dodržování norem v konkrétních případech.

3. Kontrola plagiátorství ve vybraných institucích

Plagiátorství je řešeno na Masarykově univerzitě (dále jen MU) v několika nejvýznamnějších dokumentech, kde jsou zmiňovány především principy akademické svobody, včetně svobody vědeckého bádání a volby problematiky a metodiky výzkumu, včetně citací a uvádění zdrojů. Důležitým aspektem akademické svobody pracovníka je princip svobodného vyjádření názoru a svobodné komunikace (srov. Masarykova univerzita, 2015).

Soustavu etických zásad výrazně formují především Etický kodex akademických a odborných pracovníků Masarykovy univerzity, Pracovní řád MU a směrnice MU č. 5/2015 Etika výzkumu na MU. K prosazování a dodržování etických principů patří

několik odborných grémií. Jedná se o Etickou komisi MU, Etickou komisi pro výzkum MU a Panel pro rovné příležitosti MU (srov. Masarykova univerzita, 2017a).

Základní etické zásady Masarykovy univerzity vychází z „dodržování relevantních etických pravidel kodifikovaných na institucionální, oborové nebo národní úrovni, v případě mezinárodní spolupráce na mezinárodní úrovni“ (Masarykova univerzita, 2015, s. 3). Samozřejmé jsou i obecné etické principy, například zásady kolegiálního chování, vztah loajality k univerzitě, vztah k veřejnosti atp. (srov. Masarykova univerzita, 2015).

Etický kodex Masarykovy univerzity je volně přístupný dokument, který se po přijetí stal závazným normotvorným dokumentem pro všechny jedince působící na tomto pracovišti. Etický kodex je závazný pro všechny pracovníky i studenty univerzity, přičemž je respektována akademická svoboda v kontextu morálních a společenských aspektů (Masarykova univerzita, 2015). V kontextu tématu plagiátorství je podstatné, že informace týkající se etických zásad studentům (včetně informací o plagiátorství) předávají osobním příkladem při výzkumné a vývojové činnosti pedagogové, což se týká i korektních interpretací výsledků a vývoje jak vlastních, tak i jiných výzkumných pracovníků. Zveřejňování výsledků musí respektovat „autorská pravidla, i publikační a další pravidla pro zveřejňování a poskytování výsledků výzkumu a vývoje standardně zavedená podle oborových zvyklostí a zavedených vztahů s podnikatelskou sférou“ (Masarykova univerzita, 2015, s. 1).

K prosazování etických principů MU zřídila Etickou komisi, která posuzuje porušení obecných morálních principů nebo pravidel kodexu. Etická komise je stálým poradním orgánem rektora, který jmenuje předsedu této komise i jednotlivé členy. (viz Masarykova univerzita, 2015).

Případy plagiátorství řeší disciplinární komise jednotlivých fakult Masarykovy univerzity, případně jsou přestupky řešeny Etickou komisí Masarykovy univerzity, která je poradním orgánem rektora, přičemž za účelem projednání podnětu si komise může vyžádat spolupráci kteréhokoliv zaměstnance nebo studenta MU. Komise vydává do dvou měsíců usnesení o podnětu, které obsahuje konstatování, zda došlo k porušení obecně platných morálních zásad, popřípadě ustanovení Etického kodexu, výslovné uvedení morálních zásad, které byly porušeny. Rovněž by mělo být zhodnoceno porušení vedených zásad a případný návrh na přiměřené zveřejnění případu (Masarykova univerzita, 2015, s. 2)

Z pohledu studia a vytváření závěrečných bakalářských, magisterských a disertačních prací, případně jiných prací v rámci studia, je plagiátorství jedním ze základních přestupků vůči akademickým mravům, a má tedy své místo mezi přestupky v disciplinárním řádu každé fakulty (Masarykova univerzita, 2017b).

S plagiátorstvím na MU je spojena problematika, jak plagiáty zjišťovat. Na MU slouží k odhalování potenciálních plagiátů speciální aplikace, která je implementována v Informačním systému MU (jedná se o aplikaci známou jako „vejce vejci“). Tento systém umožňuje vzájemné srovnávání dokumentů, které jsou součástí jeho databáze. Pomocí funkce „vejce vejci“ je možné najít k danému dokumentu dokumenty obsahově podobné, tedy potenciální plagiáty. Tento nástroj mohou využívat vyučující, administrativní pracovníci, ale i samotní studenti (podrobněji viz Masarykova univerzita, 2017b).

Seminární práce, úkoly a eseje kontrolují uživatelé v tzv. odevzdávárnách (složkách pro automatizovaný sběr úkolů) nebo ve svém osobním prostoru (Můj web, Úschovna). Kontrola závěrečných prací probíhá přímo v Archivu závěrečných prací MU. Kontrolu zpravidla provádí vedoucí práce. Odpovědnost vedoucího, resp. školitele za provedenou kontrolu je zakotvena ve Studijním a zkušebním řádu MU ve čl. 38, který rovněž upravuje

povinnost zveřejňování závěrečných prací. Také tzv. univerzitní repozitář MU pro evidenci publikační činnosti s možností sběru a zpřístupňování plných textů vědeckých publikací nabízí možnost kontroly podobnosti textu. Algoritmus porovnávání se postupně zdokonaluje a rozšiřuje se i společná propojená databáze porovnávaných dokumentů (Masarykova univerzita, 2017b).

Svou roli při odhalování hrají také stále lepší antiplagiátorské systémy (Krčál, Teplíková, 2014, s. 13). Software pro plagiátorství je dnes nezbytnou součástí v procesu odhalování plagiátů. Antiplagiátorské systémy fungují většinou na bázi porovnávání textů, kdy se kontrolovaná práce porovnává s jiným texty uloženými v databázi. V České republice je nejvíce používaný nástroj v rámci systému Thesis.cz vyvíjený Masarykovou univerzitou od roku 2009, který kromě porovnání uložených diplomových prací kontroluje shodu napříč významnými internetovými zdroji. Do projektu Thesis.cz je v současnosti zapojena většina českých vysokých škol (blíže viz Průcha, 2011, s. 33-34; Krčál, Teplíková, 2014, s. 26).

Masarykova i Mendelova univerzita rozhodují o právech a povinnostech studentů i ve věci tzv. disciplinárních přestupků (srov. Zákon č. 137/2016 Sb.). Obecné etické zásady jsou blíže rozpracované v etickém kodexu Mendelovy univerzity, který se věnuje jak akademickým zaměstnancům, tak i studentům. Tyto zásady jsou založeny na čestném, spravedlivém, kolegiálním a otevřeném jednání všech zúčastněných.

Etický kodex Mendelovy univerzity se v oddíle věnovaném zaměstnancům (především akademickým pracovníkům) odkazuje na mravní principy a zásady vyplývající z akademických slibů, zavazuje k dodržování základních pravidel mezilidských vztahů a slušného chování. V rámci akademické sféry je obhajována svoboda slova a kritického myšlení, samostatné bádání a svobodná výměna názorů. Dalším významným bodem je i odmítání diskriminace na základě rasy, ideologie, náboženství, národnosti, státní příslušnosti, věku, pohlaví, sexuální orientace nebo fyzického handicapu. Odmítáno je v tomto prostředí především sexuální obtěžování a nátlak. Dalším podstatným prvkem je i zásada ochrany duševního vlastnictví, a to jak při vlastní práci, tak i při nakládání s tvorbou druhých. Akademik si nesmí v žádném případě přivlastňovat výsledky práce druhých. Z etického kodexu Mendelovy univerzity také vyplývá, že zaměstnanec univerzity se vyhýbá jakékoliv formě plagiátorství a autoplagiátorství. V neposlední řadě má také řádně citovat a uvádět přesné odkazy na zdroje (Mendelova univerzita, 2016, s. 2).

V případě oddílu určeného pro studenty jsou vyjmenovány podobné principy jako pro akademické pracovníky, nicméně kodex přímo uvádí, že „student univerzity nepodvádí a nedává příležitost k podvádění druhým“ (Mendelova univerzita, 2016, s. 4). Stejně tak „neprezentuje výsledky jiných jako výsledky vlastní, řádně cituje a uvádí přesné odkazy na zdroje, odmítá padělání dat a dalších údajů a neuvádí nepravdivé informace“ (Mendelova univerzita, 2016, s. 4).

4. Metodologie

V případě tohoto šetření bylo využito polostrukturovaných rozhovorů se zástupci disciplinárních komisí obou zvolených institucí, tj. Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity a Fakulty regionálního rozvoje Mendelovy univerzity. Tyto rozhovory byly realizovány v průběhu listopadu 2017 až dubna 2017. Rozhovory byly zacíleny především na průběh disciplinárního řízení v případech plagiátorství (srov. Hendl, 2005; Ferjenčík,

2000). K pochopení legislativního ukotvení tohoto řízení bylo využito i relevantních zákonů a vyhlášek (viz dále v textu).

5. Řešení plagiátorství ve vybraných institucích

Výsledkem tohoto textu je analýza vybraných dokumentů dané univerzity a jejich zasazení do kontextu výpovědí rozhovorů s členy disciplinární komise vybraných fakult univerzity, jak je řešeno konkrétně plagiátorství na obou institucích. Obě instituce odkazují shodně při řešení tohoto problému na disciplinární komise, které jsou přesně stanoveny a vyplývají z disciplinárních řádů jednotlivých fakult. Tyto komise vychází z § 13 „Disciplinární komise veřejné vysoké školy" zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, resp. z § 13 odstavce 1 zákona č. 137/2016 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Obě instituce z formálního hlediska spojuje fakt, že každá fakulta má svoji disciplinární komisi posuzující porušování řádu, kdežto etický kodex mají univerzity pro všechny fakulty.

Etický kodex je tak v jistém smyslu obecný pro celé prostředí školy, disciplinární komise zasedá pro každou fakultu zvlášť. Mimo tyto základní dokumenty mají fakulty vypracovaný svůj etický kodex, který navazuje na kodex celouniverzitní a zpřesňuje jej dle zaměření té které fakulty.

Disciplinární řízení je nejvyšší složkou kontroly plagiátorství a je pro obě instituce shodné, je zahájeno dnem, kdy byla informace o prohřešku studentovi doručena. V případě nejasností je se studentem jeho prohřešek řešen ústně, což znamená pro školy jej obeslat doporučeným dopisem. Právě mezi nejčastější prohřešky, které jsou řešeny, patří i problematika plagiátorství.

Disciplinární komise na Fakultě regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzitě (dále jen FRRMS) vychází ze Zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Tato komise je složena z šesti členů (3 pedagogové, 3 zástupci studentů). V případě rovnosti hlasů má předseda dva hlasy. Komise se schází ad hoc, tj. v případě, že je třeba řešit konkrétní přestupek. Většinou se jedná o prohřešky odehrávající se ve zkouškovém období (Bilíková, 2016). Totožná je situace na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně (dále jen FSS MU), kdy je disciplinární komise složena rovněž z šesti členů (3 pedagogové a 3 zástupci studentů) (srov. Baroš, 2017).

Z rozhovoru s předsedou DK FSS MU vyplynulo, že jednání týkající se prohřešku je řešeno přibližně 2-5x ročně, přičemž jsou většinou řešeny případy plagiátorství, odhadem se jedná o 95 % všech přestupků. Případy DK FSS MU jsou iniciovány děkanem, většinou na podnět vedoucího konkrétní katedry, který byl přímo informován pedagogem, který byl svědkem přestupku (Baroš, 2017).

Případy, kdy dochází ke klasickému opisování z tzv. taháků, jsou zcela ojedinělé, a vyučující tyto situace zřejmě řeší jinou cestou než podáním podnětu k DK. Jedná se například o situace, kdy je přestupek řešen v rámci konkrétního kurzu. To podle vyjádření předsedy DK FSS MU není nic špatného, nicméně by se to nemělo stávat v případě bakalářských či diplomových prací. Rozdílná je také, podle vyjádření respondenta, i různá kvalita podkladů pro jednání DK FSS MU, kdy největší část zpracovává v součinnosti právě předseda s tím, kdo podnět podá. Výstupem většiny zasedání, které se týkají plagiátorství, jsou napomenutí a podmínečná vyloučení ze studia. Z hlediska určitých trendů je také patrné, že k plagiátorství dochází častěji u studentů magisterského cyklu studia, kteří byli

přijati na základě bakalářského studia z jiných škol. Stejně tak je zanedbatelný podíl anglicky hovořících studentů, kteří se dostanou před DK FSS MU (Baroš, 2017).

V případě, že k plagiátorství dochází na FRRMS, je zde patrný větší podíl zahraničních studentů, protože fakulta realizuje samostatné anglické studijní programy (srov. Sýkora, 2017; Kubicová, 2017). Neexistuje přesný sazebník trestů, což znamená, že v případě podmínečného vyloučení disciplinární komise stanoví i délku trestu (srov. Hübelová, 2017; Sýkora, 2017). S konečným verdiktem je seznámen děkan fakulty, který se buď s verdiktem ztotožní a oficiální cestou prostřednictvím doporučeného dopisu přestupce informuje, případně trest může „změkčit" (např. místo vyloučení navrhne podmínečné vyloučení). V žádném případě však děkan fakulty nemůže studenta potrestat přísněji než disciplinární komise (Mocek, 2017).

Na základě šetření na FRRMS bylo zjištěno, že velká část plagiátů je odhalena u zahraničních studentů. O této kategorii se často hovoří jako o specifické skupině plagiátorů, kteří často využívají toho, že mohou plagiovat z více světových jazyků, případně jsou na vysoké škole pouze na jeden či dva semestry, což je svádí k tomu, aby si studium usnadňovali (srov. Carroll, 2007, s. 28).

Podle vyjádření členů DK je u případů plagiátorství velká míra latence, protože velká část těchto kauz není ohlášení a řešena. Odhadem je řešeno přibližně 40 % z celkového objemu plagiátorství, které je zjištěno vyučujícími (Sýkora, 2017). Významným nástrojem užívaným na FRRMS je program proti plagiátorství závěrečných prací thesis.cz (Jetelina, 2017). Využívání thesis.cz je však limitováno u zahraničních lektorů, kteří tento nástroj neznají, případně jej neužívají (Kubicová, 2017).

U obou škol jsou disciplinární komise jmenovány děkany fakult. Komise se také schází v případě, kdy je třeba projednat konkrétní případ, tj. přestupek. V případě trestů mají disciplinární komise několik možností. Buď komise zvolí:

1) napomenutí;
2) podmínečné vyloučení;
3) vyloučení ze studia.

Obě komise na obou institucích postupují podle platných disciplinárních řádů, které musí vždy schválit příslušný akademický senát jednotlivých fakult či univerzit. Vyloučení ze studia lze pouze v případě spáchání disciplinárního přestupku (Viz Zákon č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů). Nikoliv ale pro porušení etického kodexu univerzity. Etický kodex tak plní více deklaratorní úlohu než výchovnou či regulační. Veškerou pravomoc v otázce plagiátorství tak má disciplinární komise či vedení školy.

Návrh na disciplinární řízení obsahuje popis skutku, popřípadě navrhované důkazy, o které se opírá, jakož i zdůvodnění, proč je ve skutku spatřován disciplinární přestupek. Disciplinární řízení je zahájeno seznámením studenta s návrhem. O disciplinárním přestupku se koná ústní jednání za přítomnosti studenta. V nepřítomnosti studenta lze ústní jednání konat pouze v případě, že se k němu nedostaví bez omluvy, ačkoli byl řádně pozván. Rektor nebo děkan nemohou navrhnout uložit přísnější sankci, než navrhla disciplinární komise (Viz Zákon č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů).

V případě že se přestupek odehrál v termínu delším než jeden rok, tak je tento přestupek již promlčen. Disciplinární řízení se také nekoná, když student, který je obviněn z plagiátorství, již není studentem, tj. ukončil studium (srov. Masarykova univerzita, 2016).

Aby byla disciplinární komise usnášeníschopná, musí být přítomna minimálně polovina jejich členů.

S výsledkem disciplinárního řízení, které je veřejné (s výjimkou porad a hlasování o návrzích usnesení) je srozuměn student a do termínu 30 dnů je výsledek zveřejněn na úřední desce (v elektronické podobě) jednotlivých fakult (například v podobě úředního záznamu disciplinární komise). Proti plagiátorství se v současném akademickém prostředí postupuje na všech stupních studia, tj. jsou řešeny například i přestupky studentů doktorského studia. Stejný princip platí i pro pedagogy, nicméně jejich prohřešky jsou řešeny na univerzitní úrovni.

Lze tedy konstatovat, že řešení plagiátorství je věnována na obou pracovištích pozornost jak v kontrolní, tak i sankční úrovni. Obě fakulty tak shodně pracují s disciplinárními normami, které disciplinární komise řeší v ad hoc případech, kdy se prověřuje podezření na plagiátorství. Méně je kladen důraz na prevenci a práci s etickým managementem pracovišť. Přesto lze konstatovat, že implementace a ztotožnění aktérů s etickými prvky je na vysoké úrovni, stejně jako snaha o prosazování výchovné funkce jednotlivých fakult v oblasti etiky.

6. Diskuze a doporučení

Cílem tohoto příspěvku bylo analyzovat právní rámec týkající se plagiátorství, popsat postupy řešení na vybraných fakultách a předložit doporučení týkající se této problematiky. Na základě výše uvedených zjištění lze doporučit, aby byla striktně dodržována cesta vedoucí k disciplinárnímu řízení podle výše stanovených pravidel. V realitě často dochází k tomu, že případy plagiátorství nejsou postoupeny do disciplinárního řízení, ale pedagog se snaží tyto případy řešit jinou cestou (např. v podobě přepracování písemné práce, neudělení zápočtu atp.).

V souvislosti s etickými principy ve vysokoškolském prostředí by měla větší roli sehrávat i oblast etické výchovy, která by měla být reflektována v prvních semestrech vysokoškolské docházky. Ideální postup je ten, aby studenti i akademičtí pracovníci sami dobrovolně participovali na sestavení etického kodexu a jeho změn.

Etický kodex je vhodným nástrojem, který není v obou institucích plně využíván. Je vnímán jako doplněk práci disciplinární komise jednající podle daných směrnic. Nicméně implementace etického kodexu je již součástí jisté etické výchovy. Tato aplikace etiky by měla být napříč obory doplněna o možnost výuky etiky, etických dilemat či současné aplikované etiky. Studenti i akademici se poté budou vnímat jako spolutvůrci řízení a etického managementu na škole. Zároveň budou pracovat i na prestiži dané školy a budou vnímat odhalené plagiátorství jako negativní způsob, který snižuje nejen hodnotu jejich diplomů ale i hodnotu jejich vzdělávání.

Vhodné by také bylo dodržování rámce při rozhodování týkající se plagiátorství, které je obvykle členěno do šesti fází: 1) definice problému (plagiátorství), 2) zvážení dopadů (porušování etiky, ale i jednotlivých vyhlášek vysokoškolských pracovišť), 3) zvážení kontextu (zda se jedná o nevědomost či úmysl), 4) vyslechnutí jiných názorů (posouzení, zda se jedná o plagiátorství), 5) zvážení všech argumentů (svědecké výpovědi) a 6) konečné rozhodnutí (Smolík, 2017).

Ve vysokoškolské pedagogické praxi by měla být rozšířena výuka týkající se vysokoškolské etiky s tématikou citací a plagiátorství. K dispozici jsou již postupy, které se problematice citační etiky věnují. O problematice by měly být více vedeny diskuse

(konference, workshopy atp.) přímo na vysokých školách, případně by měla být realizována jednotlivá preventivní opatření eliminující plagiátorství. K těmto preventivním aktivitám již dochází v případě mechanismů odhalování plagiátů v závěrečných pracích (např. projekt thesis.cz ad.).

Z hlediska vnímání této problematiky je poměrně zajímavým zjištěním, že se jednotlivé disciplinární komise setkávají pouze u příležitosti projednávání přestupků. Jednotlivé komise by měly být schopny reflektovat nové trendy v podvádění, či přímo v plagiátorství. Zde by bylo možné navrhnout častější setkávání a diskuse nad situacemi, které se odehrávají i v jiném než českém prostředí. Navíc lze propracovat i jednací řád jednotlivých komisí (v případě vypršení mandátu či odchodu člena jsou komise delší dobu neusnášeníschopné).

Podstatným prvkem by měla být média (např. v podobě vysokoškolských periodik), která by se o problematiku plagiátorství měla více zajímat, a důsledně se zaměřit na kritiku těchto neetických postupů. Jejich fungování by mohlo dát prostor větší participaci členů akademické obce na tvorbě etického kodexu a možnost vyjadřovat se k změnám a doplněním v průběhu času. S volbou děkanů či rektorů je nejvhodnější doba pracovat i s doplněním etického rámce jednotlivými členy akademické obce.

Závěr

Příspěvek reflektoval problematiku plagiátorství vzhledem k etickému managementu vysokých škol v ČR. Zaměřil se na případovou studii srovnání přístupu k plagiátorství na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity a na Fakultě regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity v Brně Text se pokusil stručně shrnout dokumenty, které se etikou zabývají (etický kodex, disciplinární řád, zákonný rámec), a srovnat, do jaké míry mají vybraná pracoviště tento nástroj zapracovaný do svého managementu. Příspěvek vycházel z kvalitativního zkoumání dokumentů, a polostrukturovaných rozhovorů s členy disciplinární komise na vybraných fakultách.

Pozornost byla zaměřena na praktický rámec univerzitního managementu, který problematiku plagiátorství řeší. Z daného šetření vyplynulo, že implementace etických norem je poměrně novou záležitostí a obě pracoviště se zaměřují na regulační a sankční ex post funkci etických nástrojů. Částečně absentuje propracovanější stránka výchovy k etice, práci s preventivními opatřeními. Etické kodexy jsou vytvořeny z velké části jen pro celouniverzitní využití, ale již chybí jejich členění v rámci jednotlivých fakult (etika fakulty lékařské či informačních technologií může mít rozdílné etické akademické dilemata). Tento nástroj oproti západním univerzitám není aplikován. Výstupem je zjištění, že míra plagiátorství je vyšší s nižším povědomím členů akademické obce o negativních etických aspektech takového chování.

Použitá literatura

CARROLL, J. *A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Devolepment*, 1, vyd. 2007, 128 s. ISBN 978-873576-74-8.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 255 s. ISBN 80-7178-367-6.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Lékařská etika*. Praha: Galén, 2002, 3. vydání, s. 272 ISBN 80-7262-132-7.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

KNECHT, P. a D. DVOŘÁK. Etika vědecké práce a publikování pro mírně pokročilé. *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 4, s. 554-578.

KRČÁL, M. a Z. TEPLÍKOVÁ. *Naučte (se) citovat. 1.* vyd. Blansko: citace.com, 2014, 156 s. ISBN 978-80-260-6074-1.

MASARYKOVA UNIVERZITA. *Etický kodex akademických a odborných pracovníků Masarykovy univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 11 s.

MAZÁK, E. *Firemní kultura a etické kodexy*. Praha: Bankovní institut vysoká škola, 2010, 148 s. ISBN 976-80-7265-075-0.

MENDELOVA UNIVERZITA. *Etický kodex zaměstnanců a studentů Mendelovy univerzity v Brně*. Brno: Mendelova univerzita, 2016, 4 s.

PRŮCHA, J. Etické principy v pedagogickém výzkumu. In: SKUTIL, Martin a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. 2011, s. 23-44, 256 s., ISBN 978-80-7367-778-7.

PUTNOVÁ, A. a P. SEKNIČKA. Etické řízení ve firmě. Praha: Grada, 2007, 168 s. ISBN 978-80-247-1621-3.

ROLNÝ, I. *Etika v podnikové strategii. Metodologické postupy integrace etiky do podnikové strategie*. 2. vyd. Brno: Brno International Business School, 2003, 121 s. ISBN 80-86575-89-6.

ŘEZÁČ, J. *Moderní management. Manažer pro 21. století*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009, 397 s. ISBN 978-80-251-1959-4.

SMOLÍK, J. *Etické chování ve vysokoškolském prostředí*. Praha: CEMI (diplomová práce), 2017, 66 s. Bez ISBN.

SMOLÍK, J. Etika výzkumu v sociálních vědách. *Media4u Magazine*, 2015, roč. 12, č. 4, s. 9-13.

SOKOL, J. *Člověk a náboženství: proměny vztahu člověka k posvátnému*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 248 s. ISBN 80-7178-886-4.

SOKOL, J. *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 1998, 392 s. ISBN 80-7021-253-5.

SPOUSTA, V. Je české akademické prostředí nemocní, nebo "jen" nemravné? *Pedagogika*, 2011, roč. 61, č. 1, s. 66-75.

STERNBERG, K. *Qualitative methods in social research*. 1 vyd. Boston: McGraw-Hill, 2002, 256 s. ISBN 978-0-7674-560-6.

WYSOCKI, D. K. *Readings in Social Research Methods*. Belmont: Thompson/Wadsworth, 2008, 3. vydání, 236 s. ISBN 978-0-495-09337-4.

ZÁKON Č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) In: Sbírka zákonů. 22. 4. 1998.

ZÁKON Č. 121/2000 Sb. Zákon o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon). In: Sbírka zákonů. 1. 12. 2001.

ZÁKON Č. 137/2016 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: Sbírka zákonů. 2. 3. 2016.

Elektronické zdroje a rozhovory

BAROŠ, J. *Vyjádření Jiřího Baroše ze dne 15. 3. 2017*. Brno: Masarykova univerzita.

BILÍKOVÁ, P. *Vyjádření Petry Bilíkové ze dne 21. 11. 2016*. Brno: Mendelova univerzita.

https://is.muni.cz/auth/do/fss/uredni_deska/60439879/DISCIPLINARNI_RAD_06-2009.pdf

HÜBELOVÁ, D. *Vyjádření Dany Hübelové ze dne 30. 3. 2017*. Brno: Mendelova univerzita.

JETELINA, J. *Vyjádření Jaroslava Jeteliny ze dne 10. 4. 2017*. Brno: Mendelova univerzita.

KUBICOVÁ, J. *Vyjádření Julie Kubicové ze dne 13. 4. 2017*. Brno: Mendelova univerzita.
MASARYKOVA UNIVERZITA. 2017 a. *Etické zásady Masarykovy univerzity*. [online]. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: http://akad.rect.muni.cz/cs/etika-na-mu.
MASARYKOVA UNIVERZITA. *Disciplinární řád MU*. [online]. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z:
MASARYKOVA UNIVERZITA. *Plagiátorství*. 2017 b. [online]. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/plagiatorstvi.
MOCEK, O. *Vyjádření Ondřeje Mocka ze dne 31. 3. 2017*. Brno: Mendelova univerzita.
SÝKORA, J. *Vyjádření Ondřeje Sýkory ze dne 3. 4. 2017*. Brno: Mendelova univerzita.

Prvky školského managementu v přípravě budoucích učitelů

Václav Trojan[51]

Abstrakt: Jedním z velikých problémů současné přípravy budoucích učitelů je nedostatečná připravenost na práci mimo vlastní výukovou činnost. Autor příspěvku kriticky hodnotí zkušenosti studentů výběrového semináře Základy školského managementu, jehož obsah reaguje na názory českých ředitelů škol získané dotazníkovým šetřením i rozborem závěrů kulatého stolu na toto téma. V textu je pracováno s názory ředitelů i samotných studentů učitelství, kteří sami pojmenovávají úskalí jejich dosavadní přípravy a odhalují tak jedno ze slabých míst vzdělávacího systému.

Klíčová slova: školský management, příprava budoucích učitelů, ředitel školy, základní škola, Česká republika

Elements of school management in the future teachers´ preparation

Abstract: One of the great current problems in the field of future teachers´ preparation is the lack of preparedness for their own occupation, except the teaching itself. The author of this paper critically evaluates the experience of the students of the seminar „Basics of school management“. This seminar responds to the opinions of Czech school principal which were obtained by the survey and the analysis of the conclusions of the round table on this topic.
This thesis the views of the directors and the student teachers, who themselves named the pitfalls of their current preparation are taken into consideration. They reveal one of the weak points of education.

Key words: school management, future teachers´ preparation, headmaster of school, elementary school, Czech Republic

Úvod

Současné výzkumy ukazují jako veliký problém začínajících učitelů jejich nedostatečnou připravenost na práci mimo třídu. Nepřipravenost na adekvátní komunikaci s rodiči, špatná orientace v potřebných dokumentech, problematika práce mimo přímou vyučovací povinnost, příprava nejrůznějších akcí či zvládání problémových žáků mohou ve svém důsledku vést až k odchodu učitelů mimo školu či vzdělávací systém.

Východiskem sdělení je kritický popis stávající situace v přípravě budoucích učitelů, které se kromě devíti pedagogických fakult v České republice věnuje přes padesát dalších

[51] PhDr. Václav Trojan, Ph.D. Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická, Centrum školského managementu, Myslíkova 7, 110 00 Praha, e-mail: vaclav.trojan@pedf.cuni.cz

fakult vzdělávajících učitele. Právě malé sepětí s praxí je často kritizováno nejen řediteli z terénu, ale často samotnými studenty a je patrno na jejich aktivitách (např. studentská iniciativa Otevřeno). Dalším východiskem je neschválení navrhované podoby kariérového systému učitele, který právě v době psaní textu Poslanecká sněmovna definitivně odsunula.

V jiných textech se autor věnoval situaci ve vzdělávání ředitelů škol (Trojan, 2016), kde pojmenovával úskalí plynoucí z neexistence systémové podpory, stejná situace platí právě pro samotné učitele. Jejich další rozvoj záleží na nich samotných a podpora je pouze v rukou ředitele školy, který podle svého přesvědčení a v neposlední řadě i podle finančních možností školy podpoří či nepodpoří učitelův další rozvoj.

Učitelské povolání nestojí jenom na znalosti vyučované látky. Dobrý učitel musí být všestranně vzdělaná osobnost s psychologickými, řečnickými, manažerskými i dalšími kompetencemi (Průcha, 2012). Musí být osobností, která si dokáže vydobýt respekt, stát si za svým a zároveň být ochotna se neustále vzdělávat a zdokonalovat. Učitelské povolání není zdaleka pro každého a ne každý může být dobrým učitelem. Je evidentní, že v jeho přípravě musejí být kromě oborové a didaktické přípravy začleněny i jiné oblasti směřující právě ke komplexnosti profese. Zajímavou možností bylo zakomponování tzv. klinické školy do přípravy učitelů (Bendl, 2011), však vzhledem k ukončení výzkumného projektu uvízla tato myšlenka na mrtvém bodě.

Autor příspěvku reflektuje několikaletou činnost specializovaného pracoviště Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy zaměřenou právě na eliminaci těchto problémů. Tým jeho pracovníků převážně složený z odborníků schopných výzkumně i pedagogicky spojovat teorii s autentickým školským terénem je prostřednictvím studentů oboru Školský management (zejména ředitelů či jejich zástupců) každodenně konfrontován s názory pedagogických pracovníků.

1. Cíle

Cílem příspěvku je poukázat na význam školského managementu v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Ukazuje se totiž, že příprava studentů akcentující oborovou přípravu, popř. pedagogickou praxi směřovanou do vyučovací hodiny nesplňuje potřebný a žádoucí komplexní profil absolventa studia učitelství a nepřipravuje jej v plné míře na výkon jeho budoucí profese.

Autor přináší jednak názor ředitelů českých základních škol na podobu vybraných kompetencí nastupujícího učitele, tedy absolventa některé z fakult připravujících učitele. Tento názor je poměrně plastický, neboť je složen ze závěrů dotazníkového šetření a závěrů jednání kulatého stolu, který se přesně této problematice věnoval a po níž ještě organizátoři využili skupinu ředitelů k další diskuzi a reflexi situace. Dále přináší názory účastníků výběrového semináře Základy školského managementu, což byli studenti učitelských oborů pedagogické fakulty připravující se na vstup do učitelské profese a často kriticky reflektující některé složky jejich vzdělávání.

Dalším cílem je proto komparace názorů ředitelů škol a budoucích absolventů učitelství, která přináší zajímavé názory a bohužel predikuje rozpory a úskalí budoucího stavu. V některých bodech se totiž tyto dvě cílové skupiny značně rozcházejí a přitom budou moci být členy jednoho pedagogického sboru.

2. Teoretický rámec

Učitel je nezpochybnitelným činitelem rozvoje kvalitní školy. Téma učitele, jeho socioprofesní role, klíčové profesní kompetence, tvůrčí charakter jeho činností, profesní autonomie, postojově etické kvality a další jsou jedním z profilujících témat českého i mezinárodního pedagogického výzkumu. (OECD 1994; Spilková, Vašutová 2002; Vašutová 2004; Walterová 2004; Spilková, Vašutová 2008, Voda 2015) Společným východiskem zvýšeného zájmu o tyto oblasti je skutečnost, že s rostoucím významem vzdělávání ve společnosti vědění úzce souvisí otázka kvality učitelů a jejich profesionalizace. Učitelé jsou považováni za klíčové hráče na poli vzdělávacích reforem a inovací. Současně je zdůrazňováno, že v kontextu měnící se české společnosti a systému vzdělávání se nároky na učitelskou profesi zásadním způsobem posouvají. (Spilková, Vašutová 2008) .

Vůdčím tématem v úvahách o učitelské profesi je kvalita učitele a jejich odpovědnost za kvalitu výuky, které se aktualizují s rostoucím významem vzdělávání ve společnosti vědění. V souvislosti s tím můžeme v posledních dekádách vysledovat četné výzkumné či vývojové projekty věnovaných kvalitě učitelů, zjišťování jejich profesního výkonu, identifikaci klíčových profesních kompetencí učitele a formulacím profesního standardu jako nástroje pro vzdělávání, profesní rozvoj a hodnocení učitelů. Mnoho výzkumů přitom prokázalo, že kvalita učitelů je nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím kvalitu školního vzdělávání a výsledky žáků (Darling-Hammond 2000; Hanusek, Kain, Rivkin 2005).

Bylo již dříve uvedeno, že obor školský management není dosud součástí pregraduální přípravy budoucích učitelů. Tento obor odpovídá na řadu otázek, které neumí zodpovědět jiný obor, přitom jsou pro něho primární aspekty vzdělávání, nikoli byrokratické zabezpečení školy, jak je někdy chápáno pod vlivem neoliberálního pojetí vzdělávání i pojetí samotného ředitele školy srovnávaného s manažerem kterékoli firmy (Faltýsek et al., 2015). Obor bývá často zužován pouze na přípravu ředitelů škol. Tyto důležité a nezastupitelné osoby jsou stěžejní pro rozvoj školy, však okruh cílových skupin oboru je mnohem širší. Uvedené zúžení je determinováno legislativním rámcem České republiky, neboť např. na rozdíl od Slovenska je z vedoucích pedagogických pracovníků pouze ředitel školy jakkoli ukotven v zákoně 561/2004 Sb. (tzv. školský zákon) a zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, vždy v platném znění.

Existují ovšem oblasti, problémy a postupy, které jiný obor nemá, nezabývá se jimi a tím pádem nikdo jiný než školský management nemůže zdůvodnit vědecké ukotvení a jeho paradigmata. Nezbytností školského managementu interdisciplinární pohled. Školský management je svébytnou specifickou disciplínou s vymezeným oborem zkoumání, která nemůže být nahrazena či suplována blízkými disciplínami. Řízení školy a školství se vyznačuje zásadními specifiky, která obor vymezují vzhledem k obecnému managementu a teorii řízení na straně jedné i pedagogice či andragogice (Veteška, 2016) na straně druhé.

Obor školský management (Everard & Morris, 1996) zkoumá nejrůznější aspekty řízení školy v měnících se podmínkách (Trunda, 2012) a jako takový musí reflektovat vývoj, dosavadní stav i trendy oboru, stejně tak i trendy vývoje (Covey, 1991) společnosti a školství okolních zemí.

V českém prostředí je v přípravě budoucích učitelů školský management dosud podceňován. Na rozdíl od situace na Slovensku (Obdržálek, Polák, 2007), kde je zařazován

dokonce jako součást státní závěrečné zkoušky (Pisoňová, 2014), je na českých vysokých školách realizován maximálně formou výběrového předmětu, tudíž drtivá většina budoucích učitelů se s poznatky tohoto oboru vůbec nesetká.

3. Metodologie

Základním nástrojem použitým pro získání názorů ředitelů školy byl elektronický dotazník, který byl posléze doplněn verbalizovanými závěry z kulatého stolu, jenž byl realizován autorovým pracovištěm 21. března 2013 na PedF UK pod názvem Jakého učitele – absolventa potřebují ředitelé školy? Názory ředitelů škol byly komparovány s názory účastníků výběrového semináře Základy školského managementu v letech 2014 – 2016.

Ředitelé škol byli osloveni elektronickým dotazníkem v měsíci lednu a únoru 2013 v rámci přípravy uvedeného kulatého stolu. Šlo o ředitele českých základních škol, ze 158 náhodně vybraných ředitelů z celé České republiky odpovědělo 132, tj. návratnost dotazníku byla 83,5%, počet kladně reagujících respondentů N=132. Vzhledem k charakteru orientačního šetření nebyla brána do úvahy velikost školy, její umístění či délka praxe ředitele školy. Jednotlivé školy byly vybrány ze školského rejstříku MŠMT ČR pomocí generátoru náhodných čísel.

Na kulatém stole byly prezentovány tyto ředitelské názory, o nichž bylo diskutováno a po skončení ještě autor šetření inicioval menší fokusovou skupinu v počtu čtyř ředitelů, kde byla pojmenovávána klíčová úskalí v přípravě budoucích učitelů na fakultách vzdělávajících učitele.

Dalším zdrojem výzkumných data bylo šetření názorů účastníků výběrového semináře Základy školského managementu. Toto šetření bylo realizováno vždy v úvodu jednosemestrálního běhu tohoto předmětu v letech 2014-2016 a celkově se do něho zapojilo 98 studentů. Studenti byli dotazováni totožným způsobem, proto je možno jejich názory použít kompaktně jako názory jedné skupiny respondentů.

Posledním výzkumným zdrojem byla skupinová reflexe 24 studentů po skončení celého semináře v červnu 2016, což zajistilo plasticitu názorů a nezbytnou míru triangulace (Skutil, 2011)

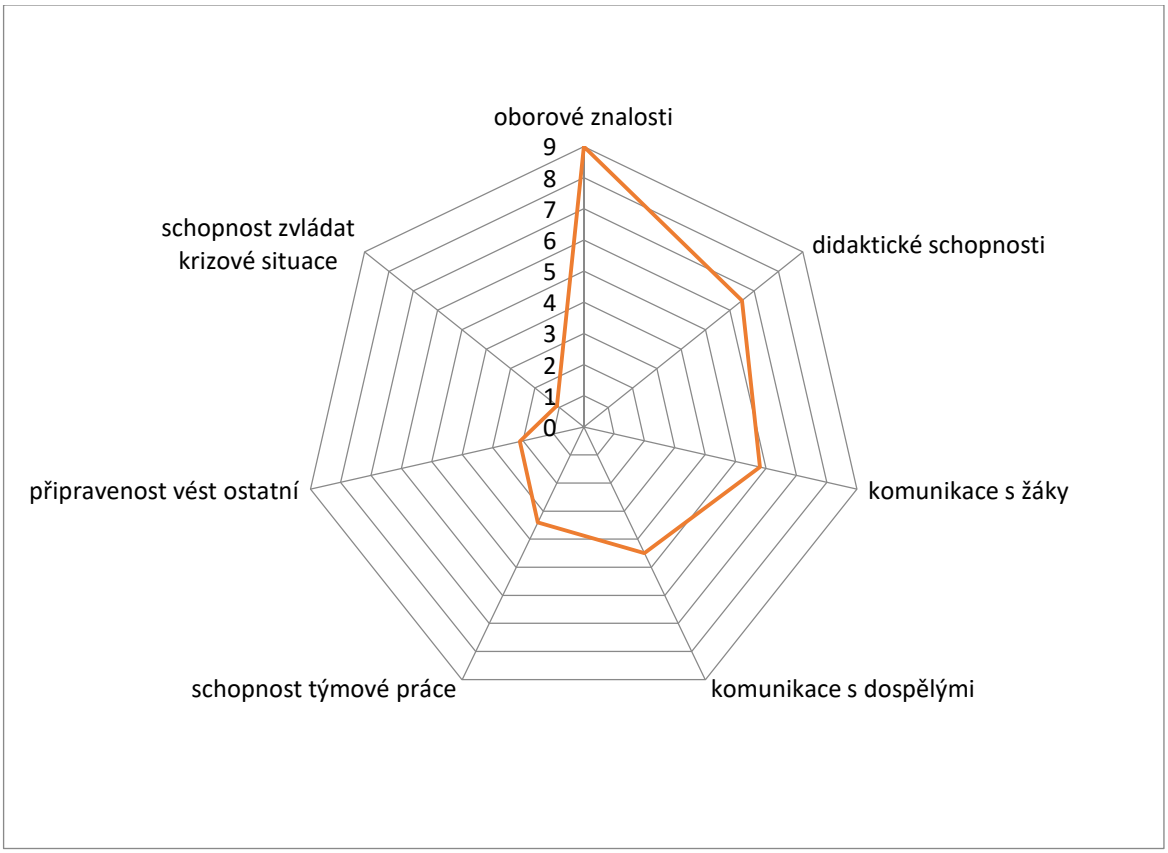
Cíle šetření byly v souladu s Maxwellem (Švaříček, Šeďová, 2007) stanoveny v rovině intelektuální, praktické i personální. Autor je přesvědčen, že získané poznatky jednak poslouží k hlubšímu ukotvení oboru jako součásti pedagogiky, dále budou použity pro praktické návrhy učitelské přípravy, stejně tak rozšíří obzory výzkumníků samotných.

4. Výsledky

V rámci dotazníkového šetření byl získán soubor odpovědí respondentů (N=132). Tito byli dotazováni na úroveň kompetencí, jimiž byli vybaveni učitelé nastupující v posledních dvou letech na jejich školu. Na první pohled (viz obrázek č.1) je patrný rozdíl mezi oborovými znalostmi, s nimiž přicházejí absolventi z fakult vzdělávajících učitele a např. jejich schopností zvládat krizové situace, připravenost vést ostatní či schopnost práce v týmu. Právě tyto kompetence jsou očekávatelně důležité v týmovém pojetí školy, kdy společná práce na inovacích školních vzdělávacích programů i každodenní pedagogická

práce vyžaduje vysokou míru rozhodnosti a může nastupujícího učitele v relativně krátké době dostat do situace, kdy bude muset týmově pracovat, popř. kdy bude pověřen vedením třeba malého týmu svých spolupracovníků.

Na druhé straně je potěšující vysoká míra hodnocených kompetencí právě v oblasti oborové, didaktické i komunikace s žáky, což vytváří dobrý základ pro následnou práci s nastupujícím učitelem v rámci jeho kariérového rozvoje v nejširším slova smyslu.



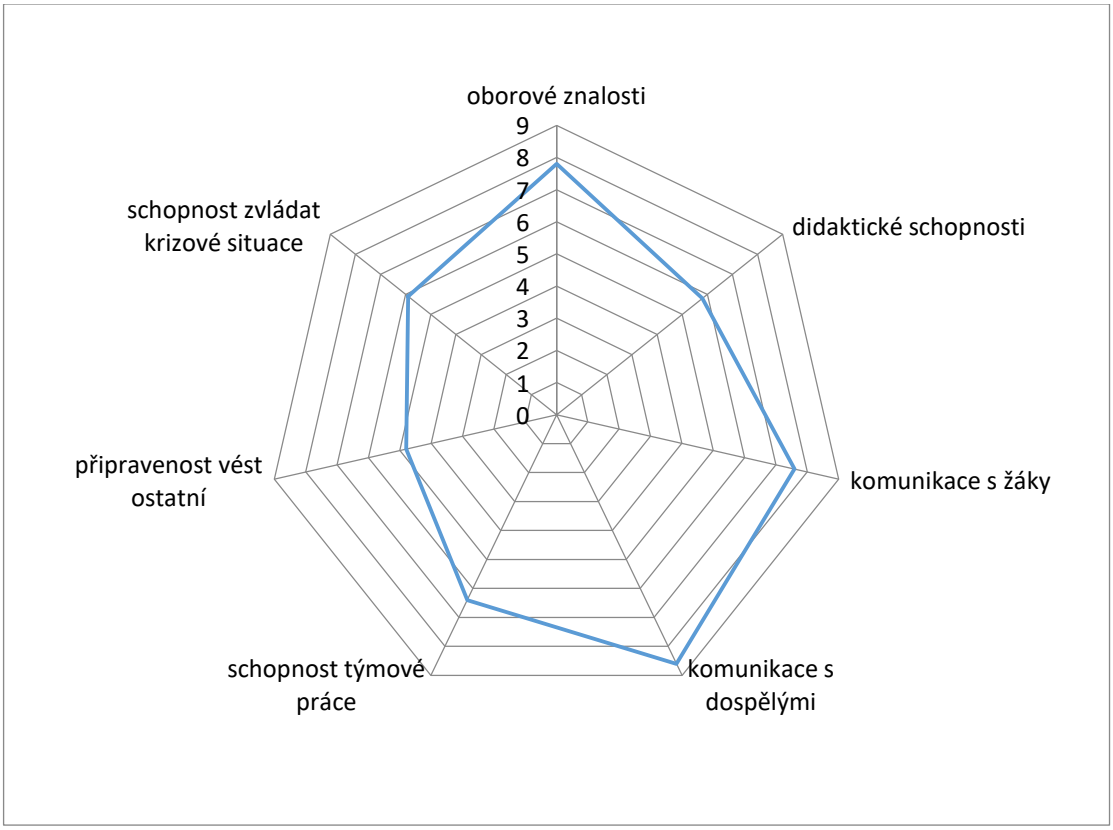
Obrázek 1 - názory ředitelů českých škol

Názory ředitelů škol získané dotazníkovým šetřením byly konfrontovány s názory účastníků již zmíněného kulatého stolu a zejména s účastníky fokusové skupiny (N=4), která se sešla po skončení kulatého stolu a dlouze reflektovala jednak jednání samotného kulatého stolu, jednak svoje zkušenosti s nastupujícími absolventy. Do fokusové skupiny byli vybráni právě ředitelé s větší zkušeností s touto cílovou skupinou, všichni čtyři ředitelé měli více než tři nastupující absolventy v průběhu uplynulých dvou let.

Klíčovými slovy získanými důkladným rozborem diskuze vedené v této skupině byly zejména: nepřipravenost na běžný školní život, neznalost ŠVP a dalších běžných školních pojmů, překvapení nastupujících absolventů ze skutečné reality, obavy z jednání s rodiči, nesplnitelná očekávání absolventů, nechuť akceptovat pravidla školy, malá odolnost v nestandardních situacích. Tyto názory jsou ve shodě s výsledky výše popsaného dotazníkového šetření a ukazují, že právě prvky školského managementu v jejich přípravě vůbec zakomponovány nebyly.

Dotazníky zaměřené na názory samotných studentů učitelských oborů byly strukturovány shodně s dotazníky pro ředitele, aby bylo možno později komparovat názory obou cílových skupin. Studenti byli dotazování na vlastní subjektivní pocity úrovně

určitých kompetencí, studenti reflektovali svůj názor na připravenost na učitelskou profesi, jednalo se vždy o studenty magisterského studia, tedy v relativně krátké době před ukončením studia. Stejně jako ředitelé byli i oni přesvědčeni o vysoké míře svých oborových znalostí (více na obrázku č.2), leč nejvyšší hodnotu uváděli v oblasti vlastní připravenosti pro komunikaci s dospělými, dále bude komparace více komentována a načrtnuty případné neshody.



Obrázek 2 - názory studentů semináře

Studentské názory získané vyplněnými dotazníky doplnila skupinová reflexe po skončení semináře (červen 2016, N=24). Vybíráme některé myšlenky:

„Podle mne je nejdůležitější schopnost rychle reagovat na změnu situace a využít tyto změny k dalšímu rozvoji“.

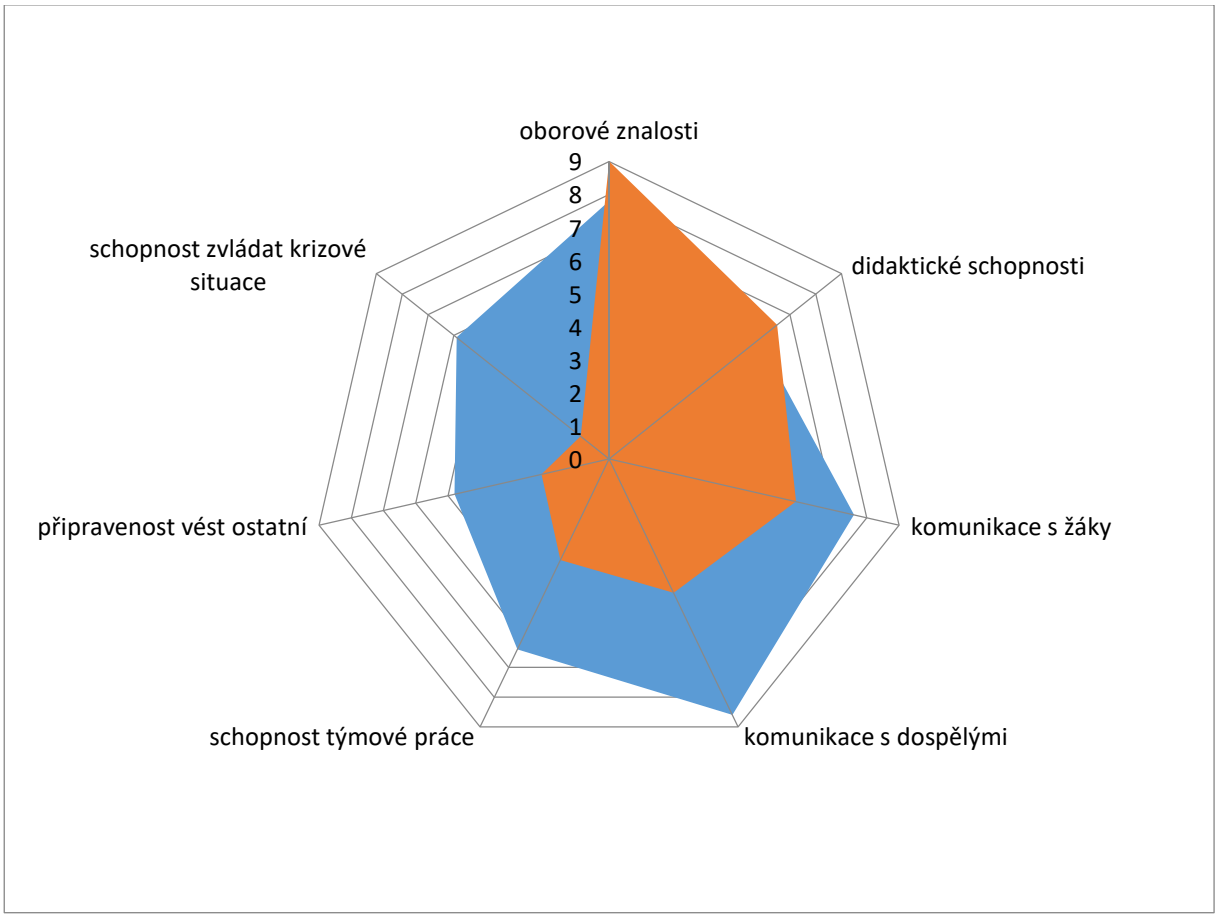
„Stejně tak si myslím, že je důležité, aby absolvent uměl pracovat v kolektivu učitelského sboru i s kolektivem žáků a jejich rodičů.“

„Co je ale podle mne nedostatečně řešeno, je administrativa. Absolvent by měl být schopen pracovat se základními dokumenty, které ke své práci potřebuje (třídní kniha, třídní výkazy, elektronické nástroje atd.). Na něco takového ale v našich studijních programech není čas.“

„Kdy by na naší katedře tyto věci s námi asi probíral?“

„Je škoda, že váš seminář není zařazen do společného základu. Nešlo by to nějak zařídit alespoň pro další ročníky?“

„Praxe na vaší katedrové škole nám najednou dala úplně jiný úhel pohledu, dosud jsem o škole takto nepřemýšlela“



Obrázek 3 - komparace rozdílných názorů ředitelů a studentů učitelství

5. Diskuze

Je namístě klást otázky, proč dochází k tak velikým rozporům a rozdílům mezi odpověďmi ředitelů škol a absolventů učitelských studijních programů. Zajímavé je srovnání názorů získaných v obou dotazníkových šetřeních (více na obrázku č.3), z komparace vyplývá několik zásadních skutečností:

Obě skupiny (ředitelé i studenti) cítí, že absolventi jsou poměrně dobře oborově připraveni i mají odpovídající míru didaktických schopností. V ostatních oblastech vždy studenti uváděli vyšší hodnoty, jsou tedy možná sebevědomější a přesvědčeni o dobré připravenosti, což je v rozporu s pojmenovávanou malou znalostí školského terénu. Rozpor není veliký v oblasti komunikace s žáky, vyšší hodnoty nebývá oblast připravenost vést ostatní a schopnost týmové práce, však nejvyšší rozpor mezi názory je v oblastech komunikace s dospělými a zejména schopnost zvládat krizové situace. V posledních čtyřech oblastech je vidět jasná nespokojenost ředitelů s úrovní přicházejících absolventů.

Autor příspěvku je přesvědčen, že absolventům budou chybět zásadní kompetence potřebné pro výkon učitelské profese a že je třeba vyvíjet tlak na inovaci společného základu studia učitelství v blížící se akreditaci. Výsledky šetření potvrzují tento názor a mohou být využity jako argumentační podklad pro jednání s garanty studijních oborů.

V aktuální chvíli je studentům nabízen výběrový seminář v následující struktuře:

1. Od učitele k žákovi (učitel v pedagogickém procesu)
   - Školní vzdělávací program
   - Řízení změny v práci učitele (třídní pravidla…)
   - Sdílení pedagogického procesu
2. Od učitele ke kolegům a rodičům
   - Komunikace
   - Řešení konfliktů
   - Práce v týmech
   - Sebeřízení
3. Od ředitele k učiteli
   - Manažerské funkce v práci učitele
   - Učitelský a ředitelský pohled
   - Učitelský leadership

Závěr

Příspěvek se zabýval problematikou školského managementu jako možné součásti přípravy budoucích učitelů během pregraduálního studia. Vyšel ze stávající situace, kdy jsou oborové poznatky velice málo obsaženy ve studijních programech. Pro formulaci svých tvrzení využil výsledků dotazníkových šetření, která byla realizována v letech 2014 – 2016, dále byly tyto výsledky doplněny názory získanými účastníky fokusové skupiny ředitelů a skupinové reflexe absolventů výběrového semináře.

Lze oprávněně tvrdit, že stávající podoba přípravy budoucích učitelů není komplexní a dostatečná. Ačkoli nebyla dosud realizována reprezentativní šetření, je možno i ze stávajících výsledků dobře pojmenovat aktuální nedostatky, které mohou být komplikujícími faktory v budoucnosti.

Ředitelé škol zejména ve velkých městech se v současné době potýkají s radikálním nedostatkem absolventů některých aprobací, patrno to je zejména u učitelů primární pedagogiky, matematiky a fyziky. Je proto velice rychle zvážit, zdali by dokonalejší příprava budoucích učitelů nepomohla tuto situaci částečně řešit tím, že by budoucí učitelé byli lépe připraveni a neodcházeli po několika měsících či letech mimo vzdělávací systém. Je veliká škoda, když studenti několik měsíců před absolvováním svého studia nejsou komplexně pro svoji práci připraveni a v horším případě mají zkreslené představy o autentickém školském prostředí.

Použitá literatura

BENDL, S. et al. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: PedF UK, 2011, 553 s., ISBN 978-80-7290-517-1

COVEY, S. *Principle-centered Leadership*. New York: Free Press, 1991.

DVOŘÁK, D. Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis scholae*. Praha: PedF UK, 2011, roč. 5, č. 3, s. 9-25.

EVERARD, K. B., a G. Morris. *Effective School Management*. London, 1996.

FALTÝSEK, P. et al. *Vzdělávací lídr - Zkušenosti s relizací vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky ZŠ*. Praha: Česká školní inspekce, 2015, 52 s. ISBN 978-80-88087-03-8.

OBDRŽÁLEK, Z., a J. POLÁK. *Aktuálne otázky školského managementu*. Nitra: Pedagogická fakulta, 2007, 120 s. ISBN 978-80-8094-087-4.

PISOŇOVÁ, M. et al. *Školský management pre študijné odbory učitelstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: UK Bratislava, 2014, 201 s. ISBN 978-80-223-3621-5.

PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 208 s. ISBN 978-80-7478-675-4.

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portal, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7

TROJAN, V. Neřešené otázky profesní přípravy ředitelů škol a jejich dalšího rozvoje. *Andragogická revue,* 2016, č. 1, s. 62-70.

TROJAN, V., TROJANOVÁ, I., a J. TRUNDA. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015, ISBN 978-80-7290-868-4

TROJAN, V. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: PedF UK, 2015, 84 s. ISBN 978-80-7290-867-7.

TRUNDA, J. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: PedF UK, 2012. str. 88. ISBN 978-80-7290-541-6.

VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-2622-1026-9.

VODA, J. *Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy*. Pedagogika, 2015, roč. 66, č. 2, s. 177-192.

Vybrané otázky využití interaktivních metod v humanitních disciplínách

Martina Urbanová[52], Jana Dundelová[53]

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na využití interaktivních výukových metod vhodných pro výuku humanitních disciplín na vysokých školách (příp. na středních a či vyšších odborných školách). Interaktivní metody umožňují efektivnější osvojení učiva a schopnost je prakticky využít. Ve velké míře rozvíjí schopnost diskutovat, vhodně argumentovat a osvojit si celou škálu komunikačních dovedností. Důraz je kladen jak týmovou práci, tak na rozvoj vlastní individuality studenta, na řešení praktických problémů či projektů, na kritické myšlení, na rozvoj komunikačních dovedností i sociálního cítění. Moderní pedagogické metody kladou značné nároky na vyučujícího, který se snaží zachovat správný poměr mezi odborností a vzdělaností a to tak, aby byla rozvíjena nejen odbornost studentů ve smyslu zvyšování kvalifikace a schopnosti obstát v konkurenci s jinými na trhu práce, ale zajištěno i sociálně kulturní začlenění člověka, pěstování ohleduplnosti a rozvíjení solidarity. Současná vysoká škola má tak i funkci výchovnou. V příspěvku jsou uvedeny také zkušenosti s využitím interaktivních metod na dvou univerzitách, kde působí autorky tohoto článku.

Klíčová slova: interaktivní a zážitkové metody, týmová spolupráce, řešení problémů, sociální inteligence, empatie, solidarita, trénink sensitivity

Selected issues of using interactive methods in humanities

Abstract: The paper focuses on the use of interactive teaching methods suitable for the teaching of humanities at universities (or at secondary and / or higher vocational schools). Interactive methods enable more effective learning and develop the ability of practical application of the acquired knowledge. They also encourage students to discuss, to argue appropriately, and help them to acquire a wide range of communication skills. Interactive methods emphasise teamwork as well as the development of the student individuality, solving practical problems or projects, critical thinking, developing communication skills and social empathy. Modern pedagogical methods place considerable demands on teachers who seek to maintain the right balance between professional and general level of education in order to develop not only the students´ qualification which should increase their skills and their ability to compete with others on the labour market, but also to support students´ social and cultural inclusion, to cultivate their consideration and develop their solidarity. Thus contemporary colleges and universities have also this educational

[52] Doc. PhDr. Martina Urbanová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, Ústav sociálního rozvoje, tř. Generála Píky 7, 61300 Brno, e-mail: martina.urbanova@mendelu.cz

[53] PhDr. Jana Dundelová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Provozně ekonomická fakulta, Ústav práva a humanitních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: jana.dundelova@seznam.cz

function. This paper also presents experiences of using interactive methods at two universities where the authors of this paper work.

Key words: interactive and experience methods, teamwork, problem solving, social intelligence, empathy, solidarity, sensitivity training

Úvod

V tradiční společnosti bylo vzdělání záležitostí úzké skupiny lidí. Vzdělání nabývá zcela nové hodnoty s příchodem moderní společnosti, kdy vzhledem k rozvoji společnosti začíná mít více praktický charakter, začíná být nutností vzhledem k rozvoji společnosti a začínají ho ovládat ekonomické principy, zejména kategorie zisku a užitečnosti. Nicméně až do druhé světové války vzdělání nemělo masovou podobu a k výrazným změnám dochází až od 50. let 20. století, v době vrcholu moderní společnosti. V poválečném období můžeme vidět masovou vzdělanost jako důsledek rozvoje společnosti a reakci na situaci po druhé světové válce, kdy bylo nutností zaplňovat řadu míst s vysokou kvalifikací v soukromém i veřejném sektoru. Vzdělání v tomto období slouží jako prostředek sociální mobility, jakýsi výtah, který umožňuje posun v rámci sociální stratifikace a vede k rozšiřování střední vrstvy, na níž byla postavena poválečná společnost. V 80. a 90. letech minulého století se pak setkáváme se síťovým uspořádáním velkých firem. (Castells, 1996) S tím jsou spojeny změny charakteru trhu a mění se i požadavky na pracovní sílu. Růst nezaměstnanosti a rozvoj flexibilních pracovních poměrů prohlubuje problémy sociálních systémů státu. Řešením těchto problémů má být vzdělanostní společnost, která má sloužit jako únik před individuálním propadem a jako záruka udržení pozic na trhu práce. (Keller, Tvrdý, 2008) Dochází tím k nárůstu vysokoškolsky vzdělaných osob a zejména vysokoškolsky vzdělaných žen, které ve věkové kategorii do 35 let již převažují vysokoškoláky muže. Vzdělání také díky této masovosti již není výtah, jak tomu bylo v poválečném období, ale spíše slovy Kellera je jen jakási pojišťovna. (Keller, Tvrdý, 2008)

V současné době v důsledku rychlého rozvoje technologií a prodlužující se věkové hranice pro odchod do důchodu jsou lidé nuceni často měnit profesi a rekvalifikovat se. Pokud odmyslíme odbornou (často „technickou“ stránku profese), jsou to právě dovednosti nabyté v humanitních vědách, které mohou jedinci využít téměř ve všech profesích (a samozřejmě také v osobním životě). Z výše uvedených důvodů se v příspěvku na tyto metody zaměřujeme. Vycházíme dále ze skutečnosti, že studenti si zachovají jen velmi krátce informaci, kterou pouze slyší, případně slyší a vidí. (Kristková ed., 2012) Ovšem uchovají si až 75 % z informace, kterou slyší i vidí a současně si ji mohou vyzkoušet (ověřit si ji vlastní aktivitou).[54] Výuka předmětů byla tedy měla být koncipována jako dovednostní. Pouhá znalost se mění v konkrétní dovednost pouze aktivním zapojením studentů a praxí. Na této metodice jsou založeny interaktivní výukové metody sloužící k aktivní participaci studentů na vzdělávacím procesu. Tyto metody zažívají svůj boom v České republice teprve koncem 20. století a začátkem 21. století a tento trend přetrvá až do současnosti, ačkoliv ve

[54] Informace se uchovává přibližně v 10 % čtením, ve 20 % audiovizuálním dílem, 30 % demonstrací jevu, 50 % diskusí, 75 % cvičením, 90 % učením někoho dalšího. (Kristková ed., 2012, s. 27)

Spojených státech a v zemích západní Evropy se interaktivní metody rozvíjely již od 50. let minulého století. Patří mezi ně zejména: brainstorming, vytvoření žebříčku, škála postojů, diskuse v malých skupinách, debata, průzkum veřejného mínění, zaujetí stanoviska, vyjasnění hodnot, otázky a odpovědi, otevřená prohlášení, ukázka, hraní rolí, simulace, akvárium, případová studie a hypotetické případy, moot court, prezentace studentů, jeden učí druhého, pozvání odborníků, exkurze, vizuální pomůcky. (Kristková ed., 2012 s. 27-28) [55]

V následujícím textu se spíše než na popis jednotlivých přístupů budeme orientovat na vlivy, které stály u vzniku interaktivních metod, tj. postupů založených na učení se z vlastní zkušenosti a z vlastního zážitku. Zaměříme se na vybrané otázky spojené s touto problematikou a na vybrané metody, především pak na Kolbův cyklus učení, trénink sensitivity a učení zaměřené na řešení problémů.

1. Cíl

Cílem příspěvku je představit principy interaktivních a zážitkových vzdělávacích metod na vybraných příkladech metod tohoto typu, které jsou méně známé v České republice. Na základě odborné literatury a vlastních zkušeností autorek diskutovat přínosy a úskalí použití těchto metod ve výuce.

Kolbův cyklus učení ale i další v příspěvku představené metody především trénink sensitivity, lze využívat nejenom v rámci zážitkové (prožitkové, zkušenostní) pedagogiky na všech stupních škol, ale také v mimoškolní výchově, ve firmách, např. při teambuildingových aktivitách, při dalším vzdělávání dospělých, při práci se seniory, při práci s postiženými, při snahách o dosažení inkluze, při práci s multikulturní skupinou atd. Domníváme se však, že je nutné pochopit základy těchto metod (a i to je cílem textu), než je aplikovat bez jakékoliv znalosti jejich vzniku a smyslu použití, k čemuž bohužel dnes dochází a to nejen v komerční sféře, ale i ve školách.

2. Použité metody

Příspěvek má formu přehledové studie, vycházející z platformy vybraných dostupných odborných zdrojů doplněné o vlastní zkušenosti autorek. Teoretická východiska tak tvoří rámec praktických doporučení a vycházejících z dlouholeté pedagogické praxe autorek. Formulovány jsou také přínosy i úskalí využití interaktivních a zážitkových metod ve výuce.

3. Kolbův cyklus učení v kontextu dalších metod

V této části příspěvku uvádíme stručný přehled hlavních myšlenek zážitkového učení tak, aby byl zřejmý vývoj tohoto směru i jeho přínos pro vzdělávání, ale i pro další oblasti lidského poznání a činnosti.

Novodobé systematické, strukturované, vědecké zpracování tohoto modelu poznání nacházíme především v pracích Johna Deweyeho a Kurta Lewina v polovině 20. století, které dále rozvíjeli v 70. letech 20. století Jean Piaget a David A. Kolb, podle něhož je tato

[55] Podrobný popis výše uvedených interaktivních vzdělávacích metod přesahuje rozsah tohoto textu. (srov. Kristková, ed. s. 28-50)

metoda pojmenována. John Dewey, kterému je přisuzován kopernikovský obrat v pedagogice, kritizoval pasivní styl výuky, při které žák pouze naslouchá a vstřebává víceméně pasivně nové informace (Cipro, 2002). Výuka má podle Deweye probíhat aktivně a na základě zájmů; avšak současně Dewey kritizoval „free, student-driven education", protože studenti nevědí, jak strukturovat vzdělávací proces, aby z něho měli co největší přínos. Dle Deweye (a dalších pragmatických pedagogů) žáci mohou pochopit zákony přírodních věd pouze v laboratoři. K pochopení sociálního života, demokracie a politické vědy je nutné, aby se stala třída živým experimentem a žáci se učili životu ve společnosti řešením svých vlastních problémů a konfliktů. Do centra pozornosti se dostaly pojmy zkušenost a experiment. Z této teoretické platformy vycházela také Deweyova „pracovní či laboratorní škola" v Chicagu, kde se středem veškerého školního zaměstnání žáků stala jejich vlastní praktická činnost, skládající se z řešení jednotlivých problémových situací v duchu zásady „učení činností" - „learning by doing". Dewey, podobně jako další pragmatisté, neodmítal studium logicky uspořádaného učiva, ale tvrdil, že teorie má přijít na řadu až později v průběhu školní docházky a žák k ní má být doveden postupně. (Singule, 1990, Cipro, 2002)

Byly to právě Deweyovy myšlenky postupně silně ovlivnily inovativní vzdělávací přístupy, jako je outdoorové vzdělávaní, výcviky a vzdělávání dospělých, ale i zážitkové terapie.

Další z představitelů Kurt Lewin se svými spolupracovníky zkoumal ve 40. letech 20. století malé sociální skupiny a zaměřili se dynamiku sociálního dění, přičemž si všimli, že výsledkem jejich bádání není pouze vědecký přínos, ale také účastníci výzkumu odcházeli obohaceni o rozvoj svých sociálních dovedností. Kurt Lewin formuloval v 50. letech 20. století na základě svých experimentů v oblasti skupinové dynamiky tzv. cyklus učení prožitkem (experiential learning cycle), jakožto teoretický model toho, jak se jedinec může efektivně učit z vlastní zkušenosti. Podle něj je zkušenost nejlépe využita tehdy, pokud je nejprve skupinou reflektována, následně zobecněna a poté využita pro plánování dalších činností. Cyklus se sestává ze čtyř stále se opakující fází, a to zkušenosti, reflexe, zobecnění, plánování a nové zkušenosti. (Lewin, 1943, 1997)

V roce 1944 Kurt Lewin založil Výzkumný ústav skupinové dynamiky (v Massachusetts Institute of Technology) a National Training Laboratories, které jsou spojovány se známými T-groups (tréninkovými skupinami). Na základě této formy práce se vyvinula také metoda tzv. Senzitivity Training (podrobněji viz Siroka, 1971). Cílem tréninku senzitivity (Senzitivity Training) je, aby lidé pochopili sami sebe a ostatní, čehož je dosahováno rozvojem jejich sociální senzitivy (což je v podstatě kombinace empatie a emocionální inteligence, *pozn. autorek*) a flexibility v jejich chování (tj. být schopen přizpůsobit svoje chování konkrétní sociální situaci na základě jejího pochopení). V tréninku senzitivity se pracuje nejenom se zmíněnými T-groups, ale také s encounter groups, s laboratorními tréninkovými skupinami (laboratory training groups), se skupinami zaměřenými na člověka (human awareness groups). Samotný trénink sensitivity se sestává ze tří z kroků, které využívají skupinové diskuse a dynamiky. (Siroka, 1971):

- Rozmrazení starých hodnot – tento krok předpokládá, aby si klient byl vědom neadekvátnosti starých hodnot nebo modelů chování, přesvědčení, postojů apod.

- Utváření nových hodnot – klient experimentuje za zpětné vazby skupinového feedbacku s novými modely svého chování i s vyjadřováním nových postojů, příp. nových hodnot.
- Zvnitřnění nových hodnot – úspěšnost tohoto kroku závisí na prakticky zaměřeném opakovaném chování a vyjadřování nových hodnot. v reálných situacích.

Hlavní cíle tréninku senzitivity můžeme shrnout do následujících bodů (Siroka, 1971):

- Lepší pochopení vlastních pocitů a reakcích a jejich vlivu na ostatní.
- Lepší pochopení pocitů a reakcích druhých a jejich dopadu na sebe.
- Lepší pochopení skupinové dynamiky a skupinových akcí
- Být schopen změny postojů vůči sobě, jiným a skupinám; tj. být schopen většího respektu, tolerance a víry v sebe, v ostatní, v členy skupiny.
- Lepší interpersonální kompetence; tj. osvojit si interpersonální dovednosti vedoucí k uspokojivějším vzájemným vztahům.

Trénink sensitivity je metoda plně zaměřená na pochopení sebe i ostatních, na rozvoj lidskosti v každém člověku a je naším – zřejmě nereálným cílem – aby se tato metoda stala (bez jakéhokoliv zkreslení zaměňující toleranci za manipulaci a snahy o její o zneužití při dosahování sobeckých cílů) náplní tréninkových programů firem v rámci rozvoje soft skills zaměstnanců a součástí výuky na všech úrovních škol.

V 70. letech 20. století vytvořil David A. Kolb přístup k učení, který je znám jako Kolbův cyklus učení**.** Kolb na základě vlastních výzkumů vytvořil typologii čtyř stylů učení**,** odpovídající čtyřem fázím (kvadrantům) cyklu. Cyklus schematicky popisuje čtyři fáze procesu učení tak, jak se podle Kolba odehrávají v běžném životě (Kolb, 1984) :

- Konkrétní zkušenost či zážitek
- Reflektivní pozorování, přemýšlení, reflexe zkušenosti
- Abstraktní konceptualizace, vytvoření abstraktního pojmu, představy
- Aktivní experimentování na základě získané zkušenosti, testování naučeného

Podle Kolba (1984) celý proces ideálně představuje učební cyklus nebo spirálu, kde se žák "dotýká všech základů", tj. cyklu prožívání, reflektování, myšlení a jednání. Bezprostřední nebo konkrétní zkušenosti vedou k pozorování a úvahám. Tyto úvahy jsou následně asimilovány (absorbovány a "překládány") do abstraktních pojmů, což se také projeví v následné činnosti, prostřednictvím které může člověk aktivně testovat a experimentovat, což zase umožňuje vytváření nových zkušeností. Kolbova teorie rozlišuje čtyři odlišné učební styly (nebo preference), které jsou založeny na čtyřstupňovém učebním cyklu (příp. tréninkovém cyklu). V tomto ohledu je Kolbův model nezastupitelný, protože nabízí nejen způsob, jak porozumět různým stylům učení jednotlivců, ale také vysvětlení cyklu zkušenostního učení.

4. Učení založené na řešení problémů a jeho využití v oblasti humanitních věd

Metoda „učení založená na řešení problémů“ (problem - based learning, zkráceně PBL) byla zavedena lékařskými pedagogy v padesátých a šedesátých letech 20. století jako reakce na výrazné rozšíření lékařských znalostí. Cílem PBL byla snaha o lepší sladění tradiční

výuky s praktickým řešením problémů, se kterými se studenti setkávali v klinické praxi. (Boud, 1985)

PBL je metoda zaměřená na studenta, přičemž cílem není pouze vyřešení zadaného „problému“, ale především rozvoj znalostí a dovedností studentů. Prostřednictvím „učení založeného na řešení problémů“ se tedy studenti, kteří pracují společně ve skupinách, učí řešit složité, reálné problémy pod vedením učitele či lektora.

Engle (1999) uvádí příklad aplikace metody PBL ve zdravotní škole: Studenti pracují v týmech a učí se prostřednictvím řešení skutečných problémů. Studenti se takto postupně seznamují s komplexní zdravotní historií jednotlivých pacientů, což jim umožňuje zapamatovat si učivo v určitém kontextu. Studenti musejí definovat a vymezit problém a využít předchozí nabyté znalosti k jeho řešení. Týmy vytvářejí otázky, které vycházejí z mezer v jejich znalostech, a tyto otázky jsou základem pro jejich výzkum, který se odehrává mimo třídu a ve kterém má každý student přidělený specifický úkol. Když se studenti znovu setkají, prezentují a diskutují svoje výsledky a integrují své nové znalosti a dovednosti do celého kontextu svého poznání. Jak studenti postupují na jednotlivých stupních řešení problému, neustále si definují nové oblasti, které je třeba znát k jeho úspěšnému vyřešení. (V případě tohoto původního modelu PBL je tímto řešením přesná diagnóza a doporučení úspěšné léčby.)

PBL vyžaduje posun ve vzdělávacím paradigmatu celé školy. V PBL se role učitele mění od role instruktora, který poskytuje informace, po roli facilitátora procesu řešení problémů. Přestože proces PBL vede studenty k samostatnosti při studiu, učitelé jim musí být oporou; sledují jejich diskuse a zasáhnou, když to situace vyžaduje; mj. kladou podnětné otázky, prostřednictvím kterých ověřují správnost, relevanci a hloubku získaných informací a analýz. (Mayo, Donnelly a Schwartz, 1995)

Z uvedeného vyplývá, že metoda PBL klade zcela specifické požadavky na učitele, žáky i na celkový přístup školy. Učitelé musí kreativně vytvářet a připravovat modelové problémové situace, které budou žáci následně řešit; skrze řešení těchto problémů si pak studenti osvojí relevantní teoretický podklad. Další nezbytnou podmínkou úspěšné implementace PBL je aktivita studentů, jejich sebe disciplína, schopnost samostudia a v neposlední řadě je to jejich schopnost týmové práce. Učitelé musí být schopni správně uchopit svoji roli, podněcovat aktivitu jednotlivců i týmového ducha a stát se spíše průvodci a facilitátory, než učiteli v klasickém pojetí, což je přístup, který je v mnohém inspirativní pro využití humanitních vědách, avšak je třeba – podobně jako u všech interaktivních a zážitkových metod - respektovat jeho specifika, což souhrnně blíže rozvádíme v diskusi.

5. Diskuse

Výše uvedené metody by měly především vést k zvyšování tzv. sociální gramotnosti. Sociální gramotnost lze pojímat v různě širokém náhledu, avšak podstatou zůstává to, že jde o souhrn „*znalostí, dovedností a postojů, které jsou klíčové pro osobní naplnění, k efektivní a konstruktivní účasti na společenském a pracovním životě*.“ (Protivínský, Dokulilová, 2017) Školství má za úkol tento lidský aspekt rozvíjet. Škola se ve výuce snaží rozvíjet např. matematickou, přírodovědnou apod. gramotnost. U těchto předmětů je škola téměř výlučným faktorem, který má na jejich rozvoj vliv – žák se s matematikou setkává a zdokonaluje se v ní v podstatě převážně pouze ve škole. V tomto je podstatný rozdíl se

sociální gramotností, kde má škola vliv spíše doplňkový – na žáka v tomto ohledu působí mnoho dalších faktorů (především je to rodina a rodinné zázemí, dále kamarádi, mimoškolní aktivity a jejich forma apod.), i přesto má škola v této oblasti života žáka značný vliv. Škola představuje model společnosti v menším měřítku, setkávají se zde žáci z odlišného prostředí, vzájemně komunikují, spolupracují, ale dostávají se i do konfliktních situací, které se učí řešit, např. i formou mediace. Dokonce se zejména v oblasti vysokých škol mohou zapojit do jejího spravování (Studentská komora Akademického senátu apod.). Sociální gramotnost tak není ve škole rozvíjena pouze výukou odehrávající se v jednotlivých hodinách. Škola svým prostředím do velké míry ovlivňuje četnost interakcí mezi žáky a jejich podobu, proto má zcela nezastupitelnou roli ve formování sociální gramotnosti žáků. (Protivínský, Dokulilová, 2017)

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy společně s Českou školní inspekcí a dalšími institucemi (až na úroveň Evropské unie) se snaží o to, aby školy byly schopny tento aspekt u žáků správně rozvíjet a prohlubovat. V souboru indikátorů rozvoje sociální gramotnosti podle České školní inspekce pak nalezneme např. komunikaci, kooperaci, poznávání lidí, vztahy mezi nimi.[56]

V příspěvku jsme se zamýšlely nad interaktivními a zážitkovými metodami; snažily jsme se představit známé i méně známé metody v teoretickém rámci jejich vývoje a na jednotlivé metody jsme nahlížely především z úhlu pohledu jejich přínosu pro studenty, příp. účastníky výcviku. Nyní se pokusíme - na základě naší dlouholeté pedagogické zkušenosti - podat přehled jak přínosů, tak také úskalí či negativ interaktivních, zážitkových metod.

5.1 Přínosy interaktivních, zážitkových metod:

- Rozvoj sebepercepce a vnímání ostatních;
- Pochopení skupinových procesů na racionální i citové úrovni;
- Rozvoj komunikačních dovedností;
- Získání širšího komunikačního repertoáru;
- Rozvoj flexibility v komunikaci, v chování, ve smyslu být schopen adekvátně vyhodnotit situaci a přiměřeně na ni reagovat;
- Rozšíření percepce, tj. být schopen vidět situaci z více úhlů pohledu;
- Zvýšení vlastních rozhodovacích schopností;
- Zlepšení schopnosti kooperace;
- Rozvoj organizační i sebeorganizačních schopností;
- Získání schopnosti sebereflexe;
- Získání dovednosti akceptovat feedback od ostatních a adekvátně zpracovat a integrovat tuto informaci;
- Být schopen poskytnout přiměřený feedback ostatním, tj. odhadnout vhodný „timing“ i vhodnost způsobu podání této zpětné vazby;
- Zvýšení vlastní tolerance k ostatním;
- Být schopen aktivně šířit humanitní myšlenky akcentujících hodnotu každého lidského života a spravedlnost.

[56] I na sociální gramotnost však existují kritické názory. Václav Klaus ml. na serveru Novinky.cz: KOMENTÁŘ: Placená procházka v korunách stromů aneb Jak silná je naše kultura? se velmi kriticky zamýšlí nad tím, zda je toto pojetí povinné výuky sociální gramotnosti životaschopné a zda má státní instituce zasahovat i do této oblasti. (Klaus, 217, online) S tímto názorem se autorky neztotožňují.

5.2 Úskalí a negativa interaktivních, zážitkových metod:

- Časová náročnost (pro učitele a často i nutná domácí příprava pro studenty);
- Zvýšení pedagogické zátěže díky většímu počtu seminárních skupin o maximálně 20 osobách;
- Nepřipravenost studentů; tj. neznalost teoretického rámce (v případě, že bylo cílem semináře podpořit přednášku a mnozí studenti jí se neúčastnili);
- Nepřipravenost studentů ve smyslu zpracování určitého materiálu v rámci domácí přípravy, ze kterého cvičení vychází či nepřinesení pomůcek na aktivitu;
- Ne všechny metody jsou vhodné pro všechny studenty;
- Různá intenzita zážitku z metody (závisí jak na konkrétní situaci, tak na osobnosti studenta a na jeho individuálních asociacích);
- Nedostatek času pro individuální konzultace a na to navazující otázka psychologické či psychoterapeutické podpory v případě, že zážitková metoda otevře problém, který pedagog či lektor není schopen řešit.
- Otázka poměru a propojenosti teorie a interaktivních aktivit;
- Výrazně snížená empatie a/nebo emocionální inteligence u některých studentů;
- Neschopnost sebereflexe a přijmutí jakkoliv citlivě podaného feedbacku u studentů s poruchami osobnosti.
- Využití nabytých dovedností pro vlastní egoistické prosazení a pro manipulaci s ostatními.

Klady a zápory alternativních metod zjednodušeně, ale výstižně vystihují dva následující výroky; na jedné straně autor známého flow fenoménu Mihaly Csikszentmihalyi (2015) uvádí, že: „*Hodnota školy nezávisí na její pověsti nebo na její schopnosti vycvičit studenty, aby dovedli čelit základním požadavkům života, ale spíše na míře radosti z celoživotního studia, kterou ve svých žácích dokáže vyvolat*.“ Na druhé straně kritik českého školství Václav Klaus st. říká: „ *Myslím, že experimentování s údajně módními trendy typu výuky, která je více hrou než učením, žádné vítězství není*.“ (Klaus, 2008, online) Naše zvažování pozitiv a negativ interaktivních a zážitkových metod můžeme ukončit myšlenkou, že metoda není nikdy lepší než učitel, který ji aplikuje.

5.3 Dovednostní metody na vysokých školách – poznatky z praxe

Na vysoké školy se dovednostní metody dostávají především díky různým operačním programům jako např. Vzdělání pro konkurence schopnost apod. Na základě těchto projektů vznikají tzv. dovednostní předměty. Předpokladem využití interaktivních metod je počet studentů v seminárních skupinách. Zatímco na Masarykově univerzitě se setkáváme stále častěji s menšími seminárními skupinami (i u povinných předmětů semináře do 20 osob) na Mendelově univerzitě převažují mnohdy mnohapočetné seminární skupiny.[57] Přitom je zřejmé, že interakce mezi pedagogem a studentem závisí na počtu studentů v seminárních skupinách. V menších skupinách (do 20 posluchačů) trvá diskuse s vyučujícím v průměru o více než 50 % déle než ve větších skupinách (nad 20 posluchačů). Pokud jde o výběr místa na sezení, nejčastěji diskutovali studenti sedící vepředu, přímo

[57] Například na Fakultě regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity je až 40 osob v seminární skupině.

naproti pedagogovi. Na správnou efektivnost dovednostní výuky má však vliv i celá řada dalších faktorů, které nelze podceňovat. Z výzkumů realizovaných na slovenských univerzitách vyplynulo, že pedagogové i studenti považují za faktory, které negativně ovlivňují výuku, nedostatečné osvětlení a akustiku místnosti, vydýchaný vzduch, neadekvátní teplotu vzduchu v místnosti, nemožnost manipulace se židlí či hluk z venkovního prostředí. (Abrahámová, E., Škvareninová, 2002, s.66-67)

Velmi důležitým faktorem u využití interaktivních metod je i denní doba nebo den v týdnu, kdy je výuka realizována. Tyto činitele významně ovlivňují celkové vyznění pedagogického výkonu. Psychologická křivka výkonnosti a vnímavosti člověka má své zákonitosti: ráno stoupá až do devíti hodin, potom k obědu poklesne a odpoledne stoupne, ale už ne tolik jako ráno. Pro výuku je z hlediska křivky pozornosti posluchačů i výkonu samotného učitele je nevhodný například pátek večer. Z hlediska interaktivních metod je pak další překážkou jejich využití snaha studentů redukovat návštěvu školy na omezený počet dnů v týdnu, což prakticky znamená mnohdy na 2 maximálně 3 dny v týdnu, kdy pak studenti tráví ve „školních lavicích“ i 12 hodin denně. Efektivita výukového procesu je pak pro takto „unavená studenty“ velmi obtížná.

Závěr

Vzdělání by mělo vést k chápání věcí ve vzájemných souvislostech, ke srovnávání, hledání analogií, k chuti bádat, interpretovat, shromažďovat argumenty a neustále si klást otázky. (Radvan, 2010)

Vzdělanost není pouze produktem znalostí a dovedností nýbrž i kvalitou člověka, jehož orientace v složitém světě je založena na kritickém myšlení. Škola se tak spolupodílí na vytváření individuality studenta, na jeho schopnosti řešit praktické problémy či projekty, na rozvoji jeho komunikačních dovedností i sociálního cítění. Moderní pedagogické metody kladou značné nároky na vyučujícího, neboť i on se musí neustále vzdělávat, aby mohl rozvíjena nejen odbornost studentů ve smyslu zvyšování kvalifikace a schopnosti obstát v konkurenci s jinými na trhu práce, ale přispíval i k sociálně kulturnímu začlenění člověka do společnosti, pěstování ohleduplnosti a rozvíjení solidarity. Současná vysoká škola má tak i funkci výchovnou.

Právě vzdělaný člověk je vstřícný k lidem, a to i k těm, s nimiž má jen málo společného. Je slušný a tolerantní, řídí se principy sociální spravedlnosti, solidarity a vzájemné pomoci. Dbá o rozvoj občanských svobod a demokratických institucí. (Radvan, 2010) I toto jsou hodnoty tvořící se díky vzdělávacímu procesu, které však jsou dlouhodobou investicí z ekonomického hlediska hůře rozpoznatelnou. Americký publicista a sociolog Daniel Bell (1973) nabízí v souvislosti s nástupem postindustriální společnosti a jejího vysvětlení schéma v podobě „ekonomizujícího“ a „sociologizujícího“ modu. „Ekonomizující“ mód se orientuje na funkční efektivitu a management věcí řízený principy maximalizace a optimalizace. I s lidmi se v něm zachází jako s věcmi. „Sociologizující“ mód zakládá širší sociální kritéria, což ovšem nezbytně znamená pokles efektivity, omezení produkce a další výdaje doprovázející zavedení neekonomických hodnot. Jedním z nejdůležitějších úkolů je hledání vyváženého stavu mezi „sociologizujícím“ a „ekonomizujícím“ modem. To platí dodnes, i když můžeme mít dojem, že v současné době se mírou společnosti slovy Bella nestala univerzita s teoretickým věděním, ale vítězí

aplikované vědění a model společnosti jako dobře organizovaného podniku vedeného samými kreativci. V této souvislosti je nutné klást u zážitkových metod důraz nejen na vzdělání, ale i na výchovu vedoucí k rozvoji morálních kvalit studenta. Pokud budeme parafrázovat Kellera (kterého jsme zmiňovaly v úvodu), vzdělání sice již není sociální výtah, ale cílem výuky humanitních disciplín by mělo být, aby vzdělání zůstalo - pro úspěšné absolventy škol - alespoň celoživotní pojišťovnou umožňující všestrannou orientaci ve společnosti a zabezpečující jejich relativně dobré sociální postavení a společenskou prospěšnost.

Použitá literatura

ABRAHÁMOVÁ, E., a O. ŠKVAŘENINOVÁ. *Kapitoly zo štylistiky a rétoriky pre právnikov*. Bratislava: Právnická fakulta Univerzity Komenského, 2002, s. 66-67. ISBN 80- 86929-10-8.

BELL, D. *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. 1.vyd. New York, Basic Books, 1973, 475 s. ISBN 0465097138.

BOUD, D. J. Problem-Based Learning in Perspective. In D. J. Boud (ed.), *Problem-Based Learning in Education for the Professions*. Sydney, Australia, HERDSA, 1985, s. 13–18.

CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society*. Cambridge, MA; Oxford, UK, Blackwell, 1996, 656 s. ISBN 978-0631221401.

CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha, 2002, 592 s. ISBN:80-238-7452-7.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha, Portál, 2015, 326 s. ISBN 80-7106-139-5.

ENGLE, C. E. Not Just a Method but a Way of Learning. In D. Boud and G. Feletti (eds.), *The Challenge of Problem-Based Learning*. London: Kogan Page, 1999, s. 17–27.

HANUŠ, R. a L. CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

HONEY, P. a A. MUMFORD. *Manual of Learning Styles,* London: P Honey, 1982, 94 s. ISBN 0950844470.

KELLER, J. a L. TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6.

KLAUS, V, ml. KOMENTÁŘ: Placená procházka v korunách stromů aneb Jak silná je naše kultura? In: *Novinky.cz* [online]. publikováno 19. 6. 2017 [cit. 30. 6. 2017]. Dostupné z: https://www.novinky.cz/komentare/441145-komentar-placena-prochazka-v-korunach-stromu-aneb-jak-silna-je-nase-kultura-vaclav-klaus-ml.html

KLAUS, V. Klaus zahájil nový školní rok. Kritizoval "školu hrou" in *Hospodářské noviny* [online] publikováno 1.9.2008. [cit. 15. 6. 2017]. Dostupné z: http://domaci.ihned.cz/skolstvi/c1-26965900-klaus-zahajil-novy-skolni-rok-kritizoval-skolu-hrou

KRISTKOVÁ, V. *Dovednosti ve výuce práva*. Brno, Masarykova univerzita, 2012, 188 s. ISBN 978-80-210-5949-8.

KOLB, A. D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, 1984, 272 s. ISBN 0132952610.

LEWIN K. "Defining the Field at a Given Time" In *Psychological Review*. 50: 292-310, 1943.

LEWIN, K. *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*. Washington, D. C.: American Psychological Association., 1997, 422 s. ISBN 1557984158.

MAYO, W. P., DONNELLY, M. B., a R. W. SCHWARTZ. "Characteristics of the Ideal Problem-Based Learning Tutor in Clinical Medicine." *Evaluation and the Health Professions,* 1995, 18, s.124–136.

PROTIVÍNSKÝ, T a M. DOKULILOVÁ. *Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách. Závěry šetření sociální gramotnosti žáků* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Centrum občanského vzdělávání [cit. 30. 6. 2017]. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8_uploaded_cov2012-csi-zavery_setreni_socialni_gramotnosti_zaku_final.pdf

RADVAN, E. O odbornosti a vzdělanosti. *In Sociální pedagogika ve střední Evropě 2010. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010, s. 121-130. ISBN 978-80-87182-15-4.

SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Státní pedagogické nakladatelství Praha Praha, 1990, 197 s. ISBN 8004207154.

SIROKA, R. W. SIROKA, E., K., a G. A. SCHLOSS. Sensitivity training & group encounter; an introduction. New York: Grosset & Dunlap, 1971, 216 s. ISBN 044800254X.

EduScrum

Tatiana Varadyová[58]

Abstrakt: Súčasný trh práce už dlhšiu dobu vykazuje nedostatok odborníkov z oblasti IKT a často sú spomínaní hlavne programátori. Aj keď zastávame názor, že pracovník na tomto poste by mal byť vysokoškolsky vzdelaný, nezriedka sa na týchto pozíciách zamestnajú aj stredoškolsky vzdelaní ľudia. Odborné vedomosti a zručnosti potrebné k výkonu práce v tejto oblasti si žiaci osvoja pri výučbe odborných vyučovacích predmetov, čo sa však už dlhodobo objavuje ako nedostatočne zvládnutý problém, sú tzv. soft skills – interpersonálne a sociálne zručnosti. Jednou z nových aktivizačných koncepcií vo výučbe je tzv. eduScrum. Ideovo je postavená na metóde Scrum, ktorá má za cieľ zvyšovať produktivitu práce a skracovať cyklus vývoja nových produktov hlavne v oblasti vývoja aplikácií informačno-komunikačných technológií. Jej pozitíva sa prejavili v reálnom pracovnom prostredí a preto sú snahy o využitie týchto výhod aj v prostredí vzdelávania. Príspevok predstavuje metódu EduScrum ako alternatívu v prístupe ku vzdelávaniu študentov, s jej potenciálom zvýšiť pripravenosť absolventov pri vstupe na pracovný trh nie len u nás ale aj v zahraničí. Interpretuje výsledky autorského prieskumu sebahodnotenia študentov – ich schopností v súvislosti s prezentovaním a obhajobou výsledkov svojej práce a prácou v tíme po využívaní koncepcie eduScrum počas jednoročnej výučby odborného informatického predmetu.

Klíčová slova: EduScrum, Scrum, tím, šprint, aktivizačná metóda, interpersonálne zručnosti

EduScrum

Abstract: The current market of work has been experiencing a shortage of ICT professionals and often is mentioned mainly programmers. We take the opinion that an employee in this post should be university-educated, people with secondary education are also employed in these positions as well. The professional knowledge and skills needed for working in this area obtain students by studying of technical subjects. Soft skills – interpersonal and social skills are bigger problem, which is not so good solved in education. One of the new activation concepts in teaching is the eduScrum. It is based on the Scrum method, which aims to increase work productivity and shorten the cycle of new product development, especially in the field of information and communication technology applications development. Its positive effects have been reflected in a real working environment and efforts are therefore made to use these benefits also in the learning environment. The contribution represents the EduScrum method as an alternative in access to student education, with its potential to increase the readiness of graduates to enter the labor market not only in our country but also abroad. It interprets the results of an author's questionnaire of self-assessment of the students' ability to present and defend the results of their work and their work in the team after using the eduScrum concept during the one-year training of a specialized IT subject.

[58] Ing. Tatiana Varadyová, PhD., Technická univerzita Košice, Katedra inžinierskej pedagogiky, Boženy Němcovej 32, 042 00 Košice, Slovenská republika, e-mail: tatiana.varadyova@tuke.sk

Key words: EduScrum, Scrum, team, sprint, activation methods, soft skills

Úvod

S rozvojom informatizácie je zviazaný neustály dopyt po pracovníkoch, ktorí sú zruční v oblasti programovania. Jedná sa o sektor, v ktorom sú kladené požiadavky na riešenie úloh v úzko špecifikovanej problematike, analytický spôsob prístupu ku problematike, vysokú úroveň logického myslenia, hľadanie nových spôsobov riešenia problémov. Naše školstvo sa už tradične zameriava na rozvíjanie odborných kompetencií žiakov tak, aby dokázali tieto požiadavky, kladené na absolventa štúdia, splniť.

Dlhodobo sa však zo strany zamestnávateľov objavuje kritika viacerých stupňov vzdelávania za to, že úroveň kompetencií absolventov škôl, ktorí sa uchádzajú o prácu, v oblasti tzv. soft skills, teda zručností, ktorými sa dokáže začleniť jednotlivec do pracovného tímu a zastávať v ňom príslušnú pozíciu, je nedostatočná.

1. Cieľ práce

Cieľom tejto práce je priblížiť koncepciu eduScrum ako možnosť podpory rozvoja zručností, označovaných termínom „soft skills“ a interpretovať výsledky empirického prieskumu v tejto oblasti.

2. Rozvoj sociálnych zručností

2.1 Požiadavky na sociálne zručnosti

Súčasná prax vzhľadom na vysokú dynamiku vývoja technologických oblastí vyžaduje, aby zamestnanec dokázal efektívne **pracovať v pracovnej skupine**, vedel **formulovať vstupy**, potrebné pre svoju časť práce, dokázal formulovať **realistické výstupy**, ktoré prinesie jeho činnosť na pracovnom projekte, vedel spolupracovať s ďalšími zainteresovanými v procese riešenia svojho projektu, vedel **argumentovať**, vyjednávať a upresňovať smerovanie pri postupe pracovnej skupiny a dokázal **obhájiť výsledky** svojej práce. Na dosiahnutie takto špecifikovaných kompetencií u absolventov vzdelávania súčasná školská prax neustále hľadá účinné metódy.

Jednou z relatívne veľmi mladých je eduScrum. Patrí do kategórie aktivizačných metód resp. koncepcií, zatiaľ sa objavuje skôr vzácne, a hľadá si svoje miesto využívania na školách.

Metodika koncepcie eduScrum je uvedená v publikácii eduScrum príručka „Pravidlá hry“ eduScrum (Delhij, 2015). Vychádza z koncepcie Scrum, ktorá sa využíva v praxi pri riadení projektov. Scrum bol zavedený niekedy okolo roku 2006, začiatky jeho využívania boli prevažne v oblasti vývoja softvérových aplikácií. Systémom Scrum v súčasnosti pracujú vývojári vo firmách, ako Google, Amazon, IBM, Microsoft, Honeywell, Siemens a ďalšie (Sutherland, 2016, Shojaee, 2012).

Prečo koncepcia Scrum? Predstavuje agilný spôsob, ako sa dopracovať ku produktu, ktorý je prijateľný pre zadávateľa úlohy. Hoci ponúkané riešenie (produkt) pri svojom prvom predstavení nie je úplne najideálnejším, je ale dodané za dobu, ktorá je pre klienta zaujímavá a vo verzii, ktorá je v zásade už prijateľná. Je ponechaný priestor pre jeho ďalšie vylepšovanie. Bohužiaľ, dnešná rýchla doba nemá čas čakať, kým sa ukončí vývoj produktu

do jeho dokonalej podoby. Preferujú sa rýchle výsledky, ktoré spĺňajú očakávania zadávateľa, aj keď najčastejšie iba do určitej miery.

Čím by mal disponovať pracovník, aby sa aktívne podieľal na projekte, ktorý sa realizuje prostredníctvom Scrum? Okrem odborného rámca, ktorý musí spĺňať, musí disponovať kompetenciami, ako práca v tíme, hodnotová komparácia, časový manažment vlastnej práce, schopnosť analýzy dosiahnutého stavu, prezentovanie dosiahnutých výsledkov, argumentácia, obhajoba vlastného riešenia, schopnosť prijať kritické pripomienky a korigovať svoje riešenia a postupy.

2.2 Pracovná metóda Scrum

Zadávateľ projektu (tzv. product owner) je jeho tzv. vlastníkom. On definuje požiadavky, ktoré má výsledný produkt spĺňať (tzv. product backlog). Projekt vypracujú pracovníci – odborníci z danej oblasti, organizovaní v pracovných skupinách.

Jednotlivec vs. tím. Projekt sa realizuje výlučne v tímoch, ktoré pozostávajú z 3 až 5 členov, ideálne zo štyroch. Využíva sa synergia výkonu viacerých osôb v pracovnej skupine. Jedným z členov tímu je aj jeho organizátor (tzv. scrum master). Je to osoba, ktorá zastrešuje činnosť tímu, ale z hľadiska odborného riešenia problematiky je jeho rovnocenným členom. Komunikuje s vlastníkom projektu tak, aby sa eliminovali priebežne vznikajúce problémy.

Životný cyklus projektu. Aby bol výsledkom použiteľný produkt, realizujú sa nasledovné fázy jeho životného cyklu: plánovanie, tvorba, overenie, prehodnotenie, umiestnenie. Ak je cieľom, aby výsledkom bol finálne správne spracovaný produkt, po alebo počas každej fázy cyklu je potrebné vrátiť sa s prehodnotením ku fáze predchádzajúcej. Jednotlivé fázy sú realizované postupne, za sebou. Takýto spôsob (označuje sa aj ako „vodopád“ (Stedman, 2014)) síce prináša výborný výsledok – podľa požiadaviek zadávateľa, vývoj ale trvá väčšinou neprijateľne dlhú dobu, za ktorú nie je ochotný zadávateľ platiť.

Ak sa celkový životný cyklus rozdelí do viacerých celkov tak, aby vždy na ich výstupe bol použiteľný výsledok (tzv. potentially shippable product), ktorý sa v iteráciách dostane do precizovanej podoby, potom fázy jedného čiastkového celku: plánovanie, tvorba, testovanie a prehodnotenie tvoria spolu jeden tzv. beh alebo tiež šprint (v origináli sprint) scrum-u. Pre dopracovanie sa ku finálnemu výstupu s pôvodne požadovanými vlastnosťami je potrebných viacero behov, avšak výstup z každého z nich je svojim spôsobom ucelený. Klient získava použiteľný výsledok v podstatne kratšom čase, synergia viacerých opakovaní behov vedie ku postupnému vylepšovaniu výsledného produktu, čo v konečnom dôsledku by malo prinášať produkt na lepšej úrovni, ako bolo pôvodne požadované za čas, ktorý môže byť kratší ako v prípade klasického prístupu, s ďalším benefitom – rýchlejšej dostupnosti potenciálne použiteľného produktu, čo je zo strany zadávateľa určite považované za výhodu, no nie vždy je to tak aj zo strany konečného používateľa.

Beh je nevyhnutné dobre naplánovať (tzv. sprint planning). Členovia tímu sa musia dohodnúť na rozdelení a ocenení jednotlivých fáz (tzv. sprint backlog), ktoré spolu povedú ku vzniku spomínaného čiastkového potenciálne použiteľného produktu. Čiastkový produkt musí byť rozdelený na jednoduché – čiastkové priebežné úlohy, ktorých splnením vznikne použiteľný výsledok. Členovia tímu sami stanovujú mieru náročnosti pre tieto čiastkové priebežné úlohy v šprinte na jeho začiatku – pri plánovaní. Najčastejším

ocenením je určenie požadovanej časovej dĺžky, ktorú treba venovať riešeniu čiastkovej priebežnej úlohy. Členovia tímu sa musia dohodnúť, kedy je čiastková priebežná úloha v stave „urobené“ resp. „hotovo“ (tzv. done), teda nie je potrebné sa ňou ďalej zaoberať v aktuálnom behu.

Priebeh behu (šprintu) je jasne sledovateľný v grafe výkonu (burndown chart) a na tabuli s priebežnými úlohami (tzv. scrum board alebo flip). Priebežné úlohy sa presúvajú z pozície „treba urobiť“ cez „spracúva sa“ a postupne sa dostávajú do stavu „urobené“ (done). Stav úlohy „urobené“ potvrdzuje scrum master. Tabuľa a graf umožňujú mať neustály prehľad o stave riešenia čiastkového projektu v šprinte, čo dáva priestor operatívne reagovať na výkyvy, ktoré by mohli spôsobiť vysoký časový sklz, ak vzniknú. Sú teda formou kontroly rizika.

Ďalšími nástrojmi udržania požadovaného pracovného tempa sú operatívne pracovné stretnutia tímu (stand up), ktoré sa konajú spravidla denne, vždy na začiatku práce v dni, a trvajú cca 5 minút. Dochádza tu ku vzájomnému informovaniu sa o stave práce na čiastkovom projekte.

V závere behu, keď všetky úlohy čiastkového projektu sú v stave „urobené“ (done), sa beh prehodnotí (review, retrospektíva) tak, aby sa v nasledujúcom behu členovia tímu vyvarovali chýb a jeho priebeh vylepšili s cieľom dopracovať sa ku výsledku, ktorý zodpovedá zadaniu projektu.

Zhrnutím uvedeného získavame prehľad subjektov, ktoré figurujú v koncepcii Scrum (Stedman, 2014):

3 roly: Product Owner, Scrum Master, Team – do týchto sa môže pracovník dostať,

3 artefakty (diela): Product Backlog, Sprint Backlog, Burndown Chart (spolu s flip-om) – na ich vytváraní sa bude pracovník podieľať,

3 udalosti: Sprint Planning, Daily Scrum (začínajúci stand up-om), Sprint Review – na nich bude pracovník participovať.

Aby bol človek platným členom tejto koncepcie, musí disponovať nie len odbornými ale tiež ďalšími, napr. sociálnymi kompetenciami (práca v tíme, obhajoba svojej činnosti, argumentácia, komunikácia, prezentácia a pod.).

2.3 Vyučovacia metóda eduScrum

V prostredí výučby je možné aplikovať metodiku, ktorá podporuje kompetencie, potrebné pre začlenenie sa budúceho pracovníka do pracovného procesu. Jej základné črty sa dajú zhrnúť do nasledovných niekoľkých bodov. Sú analógiou z prostredia Scrum a tvoria koncepciu s názvom eduScrum.

Základom je **práca v tíme**. Študenti pracujú ideálne v 4-členných skupinách, pričom jeden z členov je scrum master. Scrum master si vyberá členov svojho tímu. Rozdelenie do tímov, určenie scrum master-ov, rozdelenie úlohy na čiastkové činnosti prebehne na úvodnom stretnutí.

Samotná práca prebieha v behoch (šprintoch), ktoré trvajú približne 6 až 7 vyučovacích jednotiek (ak je vyučovacou jednotkou 1 vyučovacia hodina resp. dvojhodinové cvičenie). Na začiatku každej jednotky v šprinte sa robí krátka porada (stand up) tímu pod vedením scrum master-a. Na nej musí byť ujasnené: čo sa vykonalo od poslednej porady, na čom sa bude pracovať dnes, aké vznikli potenciálne problémy. Informácie sa musia odovzdávať stručne, ale jasne a zrozumiteľne pre všetkých členov tímu tak, aby sa na nich dalo stavať pri ďalšej práci v rámci šprintu. Študenti si musia osvojiť

spôsob **efektívnej komunikácie** pri obhajobe svojho návrhu a riešenia problémov, ktoré vznikajú v procese vzdelávania. V neposlednom rade sú tiež nútení osvojiť si časový **manažment práce** svojho tímu a teda aj svojej práce.

Učiteľ je v pozícii vlastníka produktu. On stanovuje, čo je požadovaný výsledok práce študentov (analógia sprint backlog). Nastavuje tzv. akceptačné kritériá, teda vopred stanovené požiadavky na monitorovanie práce tímov a vyhodnotenie ich výsledkov, ktoré sa pretransformujú do hodnotenia známkou. Vyberá scrum master-ov pre jednotlivé tímy a je poradcom pri riešení problémov, ak je o to požiadaný. Nediktuje však, ako sa študenti majú dopracovať k požadovanému cieľu. Učiteľ pracuje s viacerými skupinami študentov. V rámci jednej vyučovacej jednotky by počet študentských tímov nemal v zásade presiahnuť 3, maximálne 4, inak nedokáže zabezpečiť prípadnú podporu, ktorú môžu od neho tímy požadovať.

Táto zmena v role učiteľa je jedným z priblížení sa teoretickej výučby k realite požiadaviek praxe, kde rovnako sú definované požadované výstupy (ciele), nie je však v zásade žiadúce, aby sa pracovníkovi diktoval spôsob, ako ich má dosiahnuť.

Učiteľ radí, aké sú možnosti postupu, ak ho o to študenti požiadajú, tak, ako v prostredí praxe podriadení môžu žiadať o asistenciu svojho vedúceho pracovného tímu. Jednou zo základných myšlienok koncepcie eduScrum je, že „zodpovednosť za vzdelávací proces je z učiteľa delegovaná na študentov“ (Delhij, 2015, str. 5).

Študenti musia zvládnuť **hodnotenie a sebahodnotenie**, ktoré je nevyhnutné na to, aby sa prepracovali ku požadovanému cieľu. Musia vedieť realisticky oceniť úlohy, ktoré sa budú plniť. Študentský tím si sám stanovuje, čo znamená status „urobené“ - „hotovo“ (Definition of Done – DoD) pre jednotlivé úlohy šprintu. Je na to určené plánovanie v úvode behu (tzv. sprint planning). Prax ukázala, že oceňovanie je vhodné robiť bezrozmernou hodnotou, javilo sa to lepšie, ako vyjadriť to napr. v počte potrebných hodín na ich zvládnutie (Sutherland, 2016). Študenti nesú zodpovednosť za postup v rámci vyučovacieho procesu. Spoločne ako tím sú zodpovední za splnenie akceptačných kritérií.

Učiteľ musí na požiadanie poskytnúť usmernenie k tomu, aby sa žiaci dokázali ku stavu „hotovo“ prepracovať. Tímy sa môžu vzájomne inšpirovať, môžu si byť nápomocné pri postupe k stanovenému cieľu, nie je nevyhnutná ich vzájomná súťaživosť.

Pomôckou na to, aby sa realisticky držali vytýčenej línie, sú scrum tabuľa (flip) a graf výkonu (burndown chart), ktoré musia byť vždy v reálnom stave. Na tieto procesy dohliada scrum master. Výsledky svojej činnosti tím prezentuje na konci šprintu pri tzv. prehľade dosiahnutých vedomostí a zručností (review). Forma, akou to bude robiť, je stanovená v akceptačných kritériách. V závere behu sa spoločne realizuje retrospektíva – zhodnotenie toho, čo všetky tímy dosiahli a čo je potrebné v nasledujúcom behu urobiť lepšie.

Prostredníctvom koncepcie eduScrum sa študenti dopracujú k požadovanému výsledku vzdelávania, pričom dosiahnu okrem odborných vedomostí a zručností aj upevnenie kompetencií z kategórie soft skills.

2.4 EduScrum a iné vyučovacie metódy

Samostatné črty, ktoré sú spojené do celku s označením eduScrum nie sú až takou novinkou, ktorá by v oblasti pedagogiky nebola známa. Sú tu vyučovacie metódy, ktoré sú používané na všetkých stupňoch vzdelávania a môžeme ich v tejto súvislosti spomenúť.

Kooperatívne vyučovanie je jedna z metód, pri ktorej u študentov dochádza ku osvojovaniu zručností ako napr. plánovanie a organizácia práce, spolupráca, komunikácia,

zodpovednosť, tolerancia, kontrola a zhodnotenie, a pod. (Turek, 2005, s. 146), ktoré sú nevyhnutné tiež pri koncepcii eduScrum. Aplikuje sa však spravidla v rámci jednej vyučovacej jednotky.

Projektové vyučovanie približuje vyučovací proces ku bežnej praxi a podporuje samostatnosť v činnosti študentov (Bajtoš, 2013, s. 112). Študenti majú rozhodujúcu úlohu pri riešení projektu, a učiteľ je v pozícii pomocníka, ale na rozdiel od eduScrum-u sa očakáva dlhšie časové obdobie jeho realizácie a rozmanitejšie priestorové pôsobenie.

Systém *dokonalého osvojenia* učiva – koncepcia založená na požiadavke, že každý žiak si osvojí učivo na úrovni 80 až 90 % predpísaného učiva, čo sa dosiahne umožnením postupu na základe individuálneho tempa, spojeného s priebežným overovaním úrovne osvojenia učiva, pričom nedostatky sú ihneď korektívnym učením odstraňované (Turek, 2005, s. 158). Pri eduScram-e však individualita tempa práce jednotlivca je silnejšie podriadená tímu.

Konštruktivizmus ako učenie, kde sa stavia na úlohe skúseností žiakov, získaných ich aktivitou, podporuje sa skúmanie vecí a javov žiakmi, ide o formu problémového vyučovania. Učiteľ tu zohráva úlohu facilitátora (Turek, 2005, s. 202). Proces osvojovania si vedomostí býva zo strany učiteľa silnejšie korigovaný, ako v prípade eduScrum.

Uvádzané metódy predstavujú moderné koncepcie vyučovacieho procesu, ktorých počiatky siahajú do 20-tych rokov minulého storočia (Turek, 2005, s. 146). Pri eduScrum – ako koncepcii súčasnej doby, sa spájajú preferujúce vlastnosti jednotlivých známych metód tak, aby viedli ku podpore aktuálne silne vyžadovaných, no málo rozvinutých kompetencií jednotlivcov.

3. Využitie metódy eduScrum v pedagogickej praxi

Koncepcia eduScrum je v reálnej pedagogickej praxi zatiaľ využívaná skôr zriedka. Objavuje sa sporadicky v prostredí stredoškolskom aj vysokoškolskom. Jedným zo základných dôvodov, prečo využívať eduScrum vo vyučovaní je u študentov rozvoj ich soft skills.

My sme mali možnosť urobiť prieskum po aplikovaní tejto koncepcie počas školského roka pri jej použití v stredoškolskej výučbe. Zamerali sme sa čiastkovo iba na niektoré zo sociálnych zručností, konkrétne na: prezentovanie a obhajobu výsledkov práce a prácu v tíme. Jedná sa o relatívne bežné zručnosti, ktoré však podľa vyjadrenia zamestnávateľov, robia nastupujúcim zamestnancom problém. Je žiadúce podporiť tieto zručnosti už na úrovni štúdia.

3.1 Ciele a metodológia prieskumu

Pre overenie subjektívneho postoja k posunu v uvádzaných sociálnych zručnostiach sme si vzhľadom na obmedzené možnosti vybrali Strednú priemyselnú školu elektrotechnickú v Prešove. Koncepcia eduScrum sa tam využíva vo vyučovaní vyučovacích predmetov pre výučbu programovania vo vyššom programovacom jazyku. Využili sme možnosť vykonať prieskum u študentov, ktorí počas školského roka 2016/2017 pracovali koncepciou eduScrum.

Zaujímalo nás, ako študenti sami zhodnotia svoje schopnosti v súvislosti s prezentovaním a obhajobou výsledkov svojej práce a prácou v tíme. Uvedené kompetencie nepatria

medzi priame odborné kompetencie, spojené s obsahovým štandardom vo vyučovacom predmete, ktorý je určený pre výučbu programovania vo vyššom programovacom jazyku. Patria do skupiny **kľúčových kompetencií** pre stredoškolskú odbornú výučbu.

Prieskum sme vykonali autorským dotazníkom na vzorke 166 študentov z celkového počtu 269 žiakov, ktorí výučbu programovania v tomto školskom roku na predmetnej strednej škole koncepciou eduScrum absolvovali. Zaujímalo nás:

1. Ako zhodnotia študenti svoje schopnosti prezentovania a obhajoby výsledkov svojej práce?
2. Ako zhodnotia študenti svoje schopnosti spolupracovať v tíme?

Dotazník pozostával zo všeobecnej časti, kde sme získali informácie o respondentoch (Tabuľka 1).

Tabuľka 1. Základné informácie o respondentoch prieskumu

Ročník štúdia na strednej škole	Študenti spolu	Študenti v prieskume	Percentuálne
prvý	60	42	70,0 %
druhý	150	104	69,3 %
tretí	59	20	33,9 %
spolu:	269	166	61,7 %

V časti venovanej predmetným položkám bolo 6 otázok, na základe ktorých sme získali dáta pre zodpovedanie stanovených otázok. Študenti si vyberali vždy jednu odpoveď zo šiestich možností, ktoré boli v škále pre „schopnosť sa“ od „výrazne zlepšila“, „sa mierne zlepšila“, „zostala na rovnakej úrovni“, „je slabá“, „je výrazne zlá“, „neviem posúdiť“ s rozvinutým popisom doplňujúcim niektoré voľby v odpovedi. Príkladom je úplné znenie jednej predmetnej otázky:

Moja schopnosť prezentovať prácu môjho tímu:

1 – sa výrazne zlepšila – už oveľa lepšie viem, ako odprezentovať výsledky činnosti tímu; 2 – sa zlepšila mierne; 3 – zostala na rovnakej úrovni ako na začiatku školského roka; 4 – je slabá; 5 – je výrazne zlá – neviem, ako urobiť prezentáciu tak, aby pomohla ukázať, čo sme spoločne urobili; 6 – neviem posúdiť túto svoju schopnosť.

Dotazník mali respondenti dostupný v podobe elektronického formulára.

4. Výsledky a diskusia

4.1 Hodnotenie svojich schopností prezentovania a obhajoby výsledkov svojej práce

Na základe posúdenia svojich schopností vysvetliť iným spôsob riešenia úlohy, popísať očakávané výsledky programu, prezentovať svoj podiel práce na celkovej úlohe a prezentovať prácu svojho tímu sme zistili, že študenti hodnotia túto svoju schopnosť prezentovania a obhajoby výsledkov svojej práce pozitívne (Tabuľka 2).

Popri približne 5 % tých, ktorí uviedli, že nevedia posúdiť túto svoju schopnosť, bolo 27 % takých, ktorí zhodnotili svoje schopnosti prezentovania a obhajoby výsledkov svojej práce bez posunu od začiatku školského roka a 4 % tých, ktorí uvádzajú ich zhoršenie –

tvoria spolu skupinu 31 % študentov, ktorí si nezlepšili túto kompetenciu, oproti 64 % tých, ktorí uvádzajú, že ich schopnosti prezentovania a obhajoby výsledkov svojej práce sa od začiatku tohto školského roka zlepšili.

Tabuľka 2. Schopnosť prezentovania a obhajoby výsledkov svojej práce

	1 - výrazne zlepšila	2 - zlepšila	3 – zostala na rovnakej úrovni	4 - zhoršila	5 – výrazne zhoršila	6 – neviem posúdiť túto svoju schopnosť
schopnosť sa	19,9 %	44,3 %	26,8 %	2,6 %	1,5 %	4,9 %
Spolu:	64,2 %		30,9 %			

4.2 Hodnotenie svojich schopností spolupráce v tíme

Na základe posúdenia svojich schopností požiadať o cielené informácie, komunikácie v tíme a prezentácie práce tímu sme zistili, že študenti hodnotia túto svoju schopnosť spolupráce v tíme pozitívne (Tabuľka 3).

Popri 5 % tých, ktorí uviedli, že nevedia posúdiť túto svoju schopnosť, bolo 29 % takých, ktorí zhodnotili svoje schopnosti spolupráce v tíme bez posunu od začiatku školského roka a 4 % tých, ktorí konštatujú ich zhoršenie – tvoria spolu skupinu 33 % študentov, ktorí si nezlepšili túto kompetenciu, oproti 62 % tých, ktorí uvádzajú, že ich schopnosti spolupracovať v tíme sa od začiatku tohto školského roka zlepšili.

Tabuľka 3. Schopnosť pracovať v tíme

	1 - výrazne zlepšila	2 - zlepšila	3 – zostala na rovnakej úrovni	4 - zhoršila	5 – výrazne zhoršila	6 – neviem posúdiť túto svoju schopnosť
schopnosť sa	24,9 %	37,6 %	28,7 %	2,6 %	1,6 %	4,6 %
Spolu:	62,5 %		32,9 %			

Je potrebné pripomenúť, že uvedené údaje prezentujú názor sebahodnotenia študentov po absolvovaní vyučovacieho predmetu po uplynutí školského roka. Zároveň je ale potrebné zdôrazniť, že tematika prezentovania a obhajoby poskytovaných informácií nie je priamou náplňou vyučovacieho predmetu, ktorý je určený na výučbu programovania vo vyššom programovacom jazyku. Rovnako schopnosť spolupracovať v tíme je kompetenciou, ktorá sa štandardne prvoplánovo ovplyvňuje na iných vyučovacích predmetoch aj keď ako kľúčová kompetencia musí byť rozvíjaná v celej škále vyučovacích predmetov, ktoré žiak vo svojom študijnom odbore absolvuje. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že aj

subjektívny názor študenta ako účastníka vyučovacieho procesu – vzhľadom na dostatočne vysokú početnosť zastúpenia, má svoju vypovedaciu hodnotu.

Vykonané zisťovanie je iba čiastkovým v tejto oblasti a je vhodné urobiť jeho konfrontáciu s názormi učiteľov, ktorí vyučovali študentov, zúčastnených v tejto aktivite. Tiež je vhodné posúdiť získané sebahodnotiace výsledky v súvislosti s ďalšími požadovanými kompetenciami, napr. argumentáciou, kritickým posudzovaním časovým manažmentom, autoevaluáciou, reflexiou a pod.

Záver

Využívaním koncepcie eduScrum môžeme očakávať pozitívny posun v oblasti získavania interpersonálnych kompetencií študentov, ktoré sú očakávané zamestnávateľmi, ako práca v tíme, prezentovanie a obhajoba výsledkov svojej práce, a pod. Výsledky získané dotazníkovým prieskumom ukázali, že vlastné hodnotenie dosiahnutých výsledkov samotnými študentmi v oblasti prezentovanie a obhajoba výsledkov svojej práce a práca v tíme vykazuje pozitívny posun v získaných interpersonálnych zručnostiach.

Koncepcia eduScrum si hľadá svoje miesto v reálnej školskej praxi. Vyžaduje dôkladné zváženie výberu tematiky, ktorá bude touto koncepciou realizovaná, sofistikovanú prácu učiteľa hlavne vo fáze prípravy šprintu a tiež akceptovanie zmeny roly učiteľa z „odovzdávajúceho“ na „usmerňujúceho“. Môže mať svoje uplatnenie ako na úrovni sekundárneho tak aj terciárneho vzdelávania. Poskytuje priestor pre ďalšie overovanie jej efektivity.

Použitá literatúra

BAJTOŠ, J. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: IURA EDITION, s. r. o., 2013, 398 s. ISBN 978-80-8078-652-6.

DELHIJ, A., VAN SOLINGEN, R., a W. WIJNANDS. *eduScrum*. [online]. Verzia 1.2 December 2015. [cit. 2017-03-20] Dostupné z: http://eduscrum.nl/en/file/CKFiles/eduScrum_Guide_SK_1.2.pdf

SHOJAEE, H. *Intro to Scrum in Under 10 Minutes*. [online]. 20. február 2012. [cit. 2017-05-08]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=XUollRltyFM

STEDMAN, S. *Introduction to Scrum*. [online]. 26. júl 2014. [cit. 2017-05-09]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=9TycLR0TqFA

SUTHERLAND, J. *Scrum: Twice the Work, Half the Time*. [online]. 2. február 2016. [cit. 2017-05-05]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=RaaBrPCo_Mw

TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2005. 278 s. ISBN 80-8052-230-8.

Prostor pro vzájemné učení předškolních pedagogů v rámci dalšího vzdělávání

Miluše Vítečková[59]

Abstrakt: Cílem příspěvku je představit příklad dobré praxe vycházející z realizace projektu OP VVV *Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ*, který dává prostor k dalšímu vzdělávání učitelů mateřských škol, a to prostřednictvím vzájemného učení. Další vzdělávání je postaveno na principech vzájemného učení, realizovaného v rámci měsíčních setkání na vybraných mateřských školách po celé České republice, ale také během tematicky zaměřených workshopů a při absolvování zahraničních a tuzemských stáží. Dále je jednou z klíčových aktivit mezigenerační učení a tvorba metodik. Dílčím cílem textu je představit výsledky pre-testů a post-testů workshopů, kterými jsou Individualizace vzdělávání, Matematická pregramotnost a Formativní hodnocení. Celkem se jedná o informace od 50 učitelek mateřských škol.

Klíčová slova: další vzdělávání, předškolní pedagog, učitel MŠ, vzájemné učení

Space for mutual education of pre-school education teachers in their further education (CPD)

Abstract: The aim of the paper is to present an example of good practice based on the implementation of the OP VVV project *Supporting the mutual learning of kindergarten teachers*, which provides space for further education of kindergarten teachers through mutual learning. Further education is based on the principles of mutual learning, carried out during monthly meetings at selected kindergartens throughout the Czech Republic, but also during thematic workshops and foreign and domestic internships. Furthermore, one of the key activities is also intergenerational learning and development of methodologies. The partial aim of the paper is to present the results of pre-tests and post-test from such workshops as Individualization of Education, Mathematical Pre-literacy and Formative Evaluation. In total, there is information from 50 nursery school teachers.

Key words: further education, pre-school teacher, kindergarten teacher, mutual learning

Úvod

Problematika celoživotního vzdělávání, strategie celoživotního učení jsou určitým evergreenem. Hlavním cílem uváděným ve strategiích celoživotního vzdělávání je zvýšit míru participace dospělé populace na této formě vzdělávání. Očekávaným přínosem pak má být nárůst konkurenceschopnosti vzdělávajícího se jednotlivce i růst ekonomiky celé země, méně se pak mluví o efektech kulturních a sociálních. Přes deklarovanou podporu

[59] PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a psychologie, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, e-mail: mviteckova@pf.jcu.cz

vzdělávání dospělých (Strategie celoživotního učení ČR, 2007) a narůstající (především díky evropským fondům) investice do programů a kurzů pro dospělé posluchače, je daná oblast stále problematická. Dilemata, která ovlivňují skutečný nárůst kvantity i kvality dalšího vzdělávaní, jsou velmi rozmanitá. Jedním z dilemat je rozpor mezi centrálně deklarovanými strategiemi a potřebou státu intervenovat do této oblasti a nutně decentralizovanou praxí dalšího vzdělávání. Dosud nebyly nalezeny prostředky, kterými by bylo možné dosáhnout společného pohledu státu, veřejné správy, samosprávy, soukromých podniků a jednotlivců na potřebu dalšího vzdělávání.

Dilematický je též ekonomický rozměr dalšího vzdělávání. Existence dotačních programů je jistě silným motorem pomáhajícím státu i soukromému sektoru realizovat vzdělávací programy či kurzy. Jakým způsobem však „dotační business", tedy korektněji řečeno EU dotační management, ovlivnil vzdělávací trh? Např. v námi sledované oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníku se jako problematické jeví financování tohoto druhu vzdělávání samotnými účastníky, v našem případě učitelkami mateřských škol. Ty vstupují s menší ochotou do dalšího vzdělávání organizovaného za úplatu, a spíše svou pozornost zaměřují na nabídku vzdělávání podpořeného ze strukturálních fondů. Na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích máme zkušenosti jak s workshopy hrazenými účastníky (jedná se o Letní školu pro MŠ – v letošním roce proběhl 3. ročník, které se zúčastnilo přibližně 100 učitelek mateřských škol), tak s workshopy, které účastníci nehradí, navíc jim je proplaceno cestovné, zajištěno a uhrazeno ubytování a stravování (projekt OP VK *Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání* uskutečněný v letech 2014 – 2015 a projekt OP VVV *Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ* realizovaný v současnosti, od roku 2017 do roku 2019). Jsme tak svědky toho, jak si školy stále jasněji definují podmínky, které chtějí ze zapojení do projektů „mít".

1. Cíle

Primárním zaměřením příspěvku je představení projektu, pod kterým jsou podepsáni členové katedry pedagogiky a psychologie (oddělení primární a předškolní pedagogiky) z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a jehož cílem je vytvořit prostor, platformu pro další vzdělávání učitelů mateřských škol. Jde o projekt OP VVV v rámci výzvy 02_16_010 Budování kapacit pro rozvoj škol I. v prioritní ose 3 OP. Projekt nese název *Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ* (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000523).

Dále jsou pro doplnění prezentovány dílčí výsledky pre-testů a post-testů z prvních dvoudenních workshopů týkajících se oblasti individualizace vzdělávání, formativního hodnocení a matematické pregramotnosti.

2. Teoretický rámec

2.1 Teoretická východiska pro uchopení projektu

Při psaní projektu a nyní při realizaci byla a je reflektována skutečnost, která je zmíněna v knize Kohnové a Macháčkové (2007), že učitelé díky dalšímu vzdělávání získávají nové informace a jsou tak schopni reagovat na nově vzniklé požadavky učící se společnosti

a tímto způsobem připravovat i své žáky. Principy, na kterých je výše zmíněný projekt postaven, vyplývají z dané výzvy a zároveň cíleně odrážejí aktuální témata.

Dále vycházíme ze zkušeností s cílovou skupinou, kterou jsou učitelky mateřských škol. Stejně jako na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze i na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích platí to, co uvádí Koťátková (2005, s. 94), a to, že se učitelky mateřských škol velmi aktivně zajímají o změny, i o to, kde by „mohly uspokojit svoji potřeb se informovat, diskutovat na odborné bázi a vzdělávat se". Opíráme se i o fakt, který zmiňuje Spilková a Wildová (2010), že kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol. Projekt se zaměřuje i na to, co doporučuje McKinsey (in Starý et al., 2012), vytvořit učitelům příležitost k rozvoji jejich schopností prostřednictvím profesní spolupráce a sdílení nejlepší praxe.

Další vzdělávání učitelů mateřských škol, konkrétně projekt OP VVV *Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ* tedy reflektuje potřebu učitelek mateřských škol dále se vzdělávat, vytváří platformu pro vzájemné učení, umožňuje získávat nové odborné informace týkající se aktuálních témat a zvyšuje tak kvalitu učitelů, kteří jsou následně schopni sebereflexe, inovací ve vlastních mateřských školách.

2.2 Projekt Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ realizovaný na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Projekt *Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ* se opírá o personální a vědecko-výzkumné kapacity katedry pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dále o zkušenosti s projektem OP VK *Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání* (blíže viz Vítečková a Procházka, 2016). Při pojmenování hlavního problému, definování hlavního cíle projektu, jsme vycházeli mimo jiné z Výroční zprávy ČŠI za rok 2014–2015. ČŠI vnímá oproti předchozímu období jistou stagnaci v oblasti rozvoje předčtenářské gramotnosti (čtenářská gramotnost je dle ČŠI třetí nejméně rozvíjenou gramotností), dále v oblasti metod – využívání kooperativního učení, cílené práce s textem a zařazování názorně demonstračních metod a experimentování. Děti jsou málo vedeny k sebehodnocení a společnému plnění úkolů. Příčiny problémů cítíme v tom, že pedagogům činí potíže důsledná individualizace vzdělávání. Učitelé mateřských škol nemají dostatek konkrétních vzorů a ukázek dobré praxe v konkrétních činnostech. Z výše uvedených teoretických východisek, i z informací ČŠI, jsme si stanovili tyto cíle:

1. podpořit vzájemné učení škol a pedagogů formou síťování, a to v oblasti čtenářské pregramotnosti,
2. rozvíjet dovednosti pro kolegiální podporu,
3. propojit studenty (budoucí pedagogy) s aktivními pedagogy a rozvíjet mezigenerační učení,
4. umožnit tuzemské i zahraniční stáže pro pedagogické pracovníky a podpořit tak příklady dobré praxe,
5. připravit inovativní metodické materiály k podporovaným tématům a ověřit je v praxi.

Tyto cíle jsou naplňovány prostřednictvím pěti klíčových aktivit. První z nich je vytvoření Center kolegiální podpory v oblasti čtenářské pregramotnosti (CKP). V každém kraji

v České republice vzniklo v prvním roce řešení projektu jedno excelentní pracoviště (jedná se o mateřské školy), které je místem pro měsíční setkávání s kolegy z jiných mateřských škol. Na setkáních jsou diskutována aktuální témata, která umožňují obohatit pedagogy z praxe, ale podporují i samotné pracovníky z CKP především obohacením o zkušenosti a podněty k dalšímu seberozvoji. Probíhají zde diskuze, ukázky dobré praxe, workshopy s experty na daná témata. Druhou klíčovou aktivitou je Kolegiální podpora, která je dále členěna do šesti oblastí (Podpora mentoringu, Individualizace vzdělávání, Čtenářská pregramotnost, Podpora formativního hodnocení dětí i učitelů, Matematická pregramotnost a Environmentální a polytechnické vzdělávání). Jedná se o workshopy, kdy každé téma probíhá ve třech dvoudenních setkáních. Účastníci si volí dané téma sami. Společným cílem všech oblastí je zvyšování lektorských a mentorských kapacit pedagogických pracovníků a individuální podpora pedagogů v oblasti aktivizujících forem vzdělávání v daných tématech. Třetí klíčová aktivita Mezigenerační učení umožňuje propojení studentů Učitelství pro MŠ s aktivními pedagogy, a to formou týdenních praxí. Další aktivita Příklady dobré praxe – stáže, dává prostor k výměně zkušeností mezi našimi a zahraničními pedagogy díky týdenním stážím. V rámci poslední aktivity Příprava a ověření metodických materiálů pro předškolní vzdělávání vzniknou dvě metodiky (metodická příručka týkající se čtenářské pregramotnosti v pojetí individualizovaného vzdělávání, metodická příručka týkající se environmentální a polytechnické výchovy), které budou následně ověřeny v minimálně deseti mateřských školách.

Od ledna 2017 fungují každý měsíc v CKP (kromě prázdnin) minimálně dvouhodinová setkání. Na konci září máme poslední dvoudenní workshopy. V této etapě projektu studenti již reflektovali v rámci svých předmětů na vysoké škole uskutečněnou praxi, účastnice stáží seznámily své kolegyně se zkušenostmi jiných mateřských škol a současně probíhá sběr materiálů, rešerše týkající se metodik.

V další části příspěvku jsou prezentovány dílčí výsledky pre-testů a post-testů zadaných během prvních dvoudenních workshopů v červnu 2017. Jednalo se o tyto workshopy: Individualizace vzdělávání, Podpora formativního hodnocení dětí i učitelů a Matematická pregramotnost.

3. Metodologie

Hlavním cílem příspěvku je představení projektu zaměřeného na další vzdělávání pedagogických pracovníků, konkrétně učitelů mateřských škol. Uvedená metodologie, zmíněné výsledky ankety umožňují další pohled na prezentovaný projekt. Výsledky vycházejí z pre-testů a post-testů zadaných účastníkům v rámci prvních dvou dnů workshopů realizovaných v klíčové aktivitě Kolegiální podpora, a to z testů workshopů zaměřených na individualizaci vzdělávání (20 dotazníků), formativní hodnocení (12 dotazníků) a matematickou pregramotnost (18 dotazníků). Všemi respondenty byly ženy. Záměrem nebylo uskutečnit výzkumné šetření, ale provést evaluaci workshopů. Vzhledem k tomu, že jde ve většině případů o otevřené otázky a malý počet respondentů, je na vyhodnocení dotazníků pohlíženo kvalitativně.

4. Výsledky

První otázka pre-testu týkající se individualizace vzdělávání a formativního hodnocení zjišťovala znalost těchto pojmů, kterou následně ověřovala další otázka. Jasný a srozumitelný pojem individualizace vzdělávání je pouze třem učitelkám, nicméně v druhé otázce ani u těchto učitelek nebyl pojem formulován správně. Ostatní učitelky označily odpověď částečně. U formativního hodnocení nezná pojmy „formativní", „sumativní", „normativní" hodnocení nikdo. V rámci post-testů, které byly rozdány účastnicím druhý den odpoledne, byl vidět posun jak ve znalostech, tak v postojích k daným tématům. U workshopů Individualizace vzdělávání a Matematická pregramotnost jsme položili otázku, v čem se změnil pohled na dané téma. Je zajímavé, že učitelky u individualizace zjistili, že: *je potřeba se zamýšlet nad individualizací při plánování činností; individualizace se týká i učitele; doplnění této problematiky; pohled z více stran; více přemýšlím; že se nejedná jen o děti se specifickými potížemi*. U matematické pregramotnosti se objevily tyto výroky: *dá se najít v mnoha činnostech; matematika není jen počítání; v ujištění, že ji používám, ale neuvědomuji si to*. V pre-testech jsme mimo zjišťovali témata, která účastníky zajímají: „Co Vás na této problematice nejvíce zajímá, co byste se ráda dozvěděla, na jakou otázku byste v souvislosti s tématem ráda našla odpověď?" Pokud vyhodnotíme všech 50 dotazníků, pak se objevují tyto odpovědi: *hry pro děti; jestlipak to dělám dobře?; nové myšlenky; zkušenosti ostatních; náměty pro práci s dětmi od 2 let; propojenost MŠ a ZŠ; jak získat zájem dětí o dané téma; na co si dát pozor; jak pracovat s 28 dětmi?; mentorské dovednosti*. Poslední položka post-testu je pro nás v rámci reflexe workshopů nejdůležitější: „Vaše další náměty, připomínky, doporučení (co vás nejvíce zaujalo, překvapilo, co byste ještě potřebovala upřesnit, na co se mají lektoři zaměřit…)" Kromě poděkování, vyjádření spokojenosti, kladného hodnocení zapojení pracovnic ČŠI, účastnice zmiňovaly toto: *příběhy; praxe; ještě více příkladů; písemná diagnostika; dítě nerespektující pravidla; vzájemné ukázky TVP; propojenost RVP, ŠVP a TVP; hry; teorii hned ukazovat na příkladu; více se zaměřit na mladší děti (1 – 3 roky)*.

5. Diskuze

Představený projekt a odpovědi zjištěné v rámci ankety jsou v souladu s tím, co uvádí Koťátková (2005), učitelky mateřských škol mají zájem se dále vzdělávat, kladně hodnotí možnost inspirovat se zkušenostmi kolegyň z jiných mateřských škol. Z odpovědí vyplývá, že učitelky používají různé aktivity, hry, přistupují k dítěti určitým způsobem, aniž by si uvědomovaly, že zrovna v tu chvíli by bylo možné hovořit o „matematické pregramotnosti", „formativním hodnocením" nebo „individualizaci vzdělávání". Dále je z výsledků patrný důraz na příklady z praxe, propojování teorie s praxí, ale i na téma dvouletých dětí v mateřských školách, dětí s problémy v chování. Zmíněn byl ale i počet dětí ve třídách.

Realizovaný projekt a zároveň vyhodnocená zkušenost z Letní školy nám ukázaly, že učitelky mateřských škol jsou v dalším vzdělávání velmi aktivní. U kurzů Letní školy, realizovaných za úplatu, se objevuje potřeba specifického přístupu organizátorů k akci. Klíčem úspěchu je sestavit výborný lektorský tým, kdy učitelky jdou i opakovaně každý rok za „svými" lektory a tématy. Větší roli ale také hraje zajištění komfortnějšího prostředí a samozřejmostí je i starost o neformální program po skončení kurzů. Velmi důležitý je také zipů-

sob, kterým jsou na Letní školu pozvány. Komunikace musí být adresná, osobní a, pokud možno, i s telefonickým ověřením účasti. Je cítit, že učitelky jsou ochotny do svého dalšího vzdělávání investovat, ale zároveň si výborně uvědomují svou klientskou roli a kurz cítí jako službu.

Přístup učitelek typický pro zapojování do evropských projektů je oproti workshopům Letní školy poznamenán počáteční nedůvěrou a setrvalou neochotou podřizovat se složitým ekonomicko-administrativním opatřením projektového dozoru. Byli jsme mnohdy svědky toho, že učitelky se raději zřeknou drobných finančních náhrad (například za cestovné či diety), než by podstupovaly sled nesmyslných administrativních kroků – fakturaci ze strany mateřské školy. Ve vztahu k obsahu, tedy ke skutečnému smyslu projektu, náš první průzkum naznačil, že iniciace vzájemného učení se v CKP stala velmi rychle populární a učitelky se aktivně do tohoto mechanismu zapojují.

Závěr

Uvedené výsledky ankety nejsou úmyslně shrnuty do tabulek, grafů. Ani nejsou odpovědi kódovány a vyjádřeny v četnostech (a to nejen v souvislosti s počtem respondentů). Hlavním cílem bylo představit projekt, jako jeden z příkladů dobré praxe na poli dalšího vzdělávání. Dále prostřednictvím vyhodnocení ankety ilustrovat to, s čím do dalšího vzdělávání učitelky mateřských škol vstupují, co si odnášejí, co by ještě chtěly a jak vzdělávání hodnotí.

Zmíněný projekt vytváří prostředí pro vzájemné učení, pro setkávání s experty na dané téma a řešení aktuálních otázek, na základě zájmu účastníků.

Na závěr uvádím dva citáty z post-testu, které nám řešitelům dávají jasnou zpětnou vazbu a další podnět. Jeden ilustruje to, co učitelky těší, proč se účastní aktivit i opakovaně. Druhý vystihuje to, co je trápí.

- *Baví mě diskuse, spolupráce s lektorem. Jezdím sem pro lidskost a zdravý selský rozum.*
- *Pozvat zástupce z ministerstva, ředitelky a vedoucí učitelky! Jejich účast by měla být povinná. My se již orientujeme, naše vedení a zákonodárci bohužel vůbec.*

Použitá literatura

KOHNOVÁ, J. a I. MACHÁČKOVÁ. (eds.). *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy: sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 176 s. ISBN 978-80-7290-303-0.

KOŤÁTKOVÁ, S. Současná mateřská škola a vzdělávací opora pro její učitele. In: KOHNOVÁ, J. (ed.). Další profesní vzdělávání učitelů na Univerzitě Karlově v Praze. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005, s. 93–97. ISBN 80-7290-231-8.

SPILKOVÁ, V. a R. WILDOVÁ. Kvalit učitele a profesní standard. In: COUFALOVÁ, J. (ed.). *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 9–52. ISBN 978-80-7043-869-5.

STARÝ, K. et al. Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků. 1 vyd. Praha: UK v Praze, 2012, 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.

Strategie celoživotního učení ČR [online]. Praha: MŠMT, 2008, [cit. 2017-08-01]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Strategie_2007_CZ_web.pdf

VÍTEČKOVÁ, M. a M. PROCHÁZKA. Evaluace profesní podpory pedagogů v kontextu dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol. In: HLAĎO, P. (ed.). *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*. 1 vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2016, s. 472–484. ISBN 978-80-7509-426-1.

Průřezové kompetence absolventů středních škol jako klíč k uplatnění na trhu práce

Mihail Radu Robota[60], Lucie Brzáková[61]

Abstrakt: Průmysl 4.0 nebo také Práce 4.0 výrazně mění podmínky na trhu práce. S masivním nástupem robotiky a automatizace se mění dostupná pracovní místa a stále více jich vzniká v oblasti výzkumu a vývoje, sdílené ekonomiky nebo ve službách. S tím vznikne výrazná poptávka po lidech s takzvanými „soft skills“ (měkkými dovednostmi) čili schopnostmi v oblastech mezilidské komunikace, sociální inteligence a kreativity. Abychom dovedli správě namodelovat budoucí vzdělávací systém, který by odrážel měnící se požadavky trhu práce, zkoumali jsme, které průřezové kompetence zaměstnanců jsou pro zaměstnavatele rozhodující a do jaké míry současní mladí lidé (absolventi středních odborných škol) těmito kompetencemi disponují. Sadu 50 otázek zodpovědělo 300 zaměstnavatelů a učitelů (trenérů) z 5 evropských zemí. Z výsledků průzkumu vyplývá, že nejdůležitějšími průřezovými kompetencemi, které nejvíce ovlivňují uplatnění na trhu práce a zároveň představují i nejslabší místo v profilu současných absolventů středních škol jsou: **schopnost učit se** a **podnikatelství**. Tyto dvě kompetence by měly zaujímat výrazně vyšší zastoupení v učebních osnovách. Lze předpokládat, že získání průřezových kompetencí se stane hlavním cílem vzdělávání.

Klíčová slova: transverzální, průřezový, dovednosti, absolvent, průřezové kompetence, kompetence, zaměstnatelnost, absolvent, trh práce, robotizace, automatizace, Průmysl 4.0

Transversal competences of the middle school graduates as a key to their labour market prospects

Abstract: Industry 4.0 significantly changes the conditions on the labour market. With the massive onset of Robotics and Automation the available jobs are changing and more and more of them arise in the field of research and development, shared economy or in the services. Alongside, there is a significant demand for people with so-called soft skills or capabilities in the areas of interpersonal communication, social intelligence and creativity. In order to model a future educational system that would reflect the changing labour market requirements, we examined which transversal skills of employees are crucial for employers, and to what extent the current young people (graduates of secondary vocational schools) possess these competencies. A set of 50 questions has been answered by 300

[60] Mihail Radu Robota, junior lecturer, PhD, University Alexandru Ioan Cuza, Faculty of Psychology and Science of Education, Bulevardul Carol I 11, 700506 Iasi, Romania, e-mail: mihailradurobota@gmail.com
Do výzkumu byly dále zapojeny následující organizace:Rumunsko - Liceul Tehnologic de Mecatronica si Automatizari, Česká republika – ProEduca z.s., Rakousko - Frauenberatungsstelle Oberpullendorf, Turecko - Burdur Il Milli Egitim Mudurlugu, Itálie – Bluebook s.r.l., Turín (dále v textu jako BB) a Archivio della Memoria, Řím (dále v textu jako AdM). Projekt s názvem: TRAIning Transversal - Supporting Career Development and Research (2015-2017) byl financován v rámci programu Erasmus+, klíčová akce 2: Strategická partnerství.
[61] Ing. Lucie Brzáková, ProEduca z.s., Mládežnická 1310/2, 37316 Dobrá Voda u Českých Budějovic, e-mail: lucie.brzakova@proeduca.cz

employers and teachers (trainers) from 5 European countries. The results of the survey suggest that the most important transversal competencies that have the biggest impact on the employability of the young people and at the same time they represent the weakest point in the profile of current middle school graduates are **ability to learn** and **entrepreneurship**. These two competences should be given a significantly higher importace in the curriculum. We assume that the acquisition of transversal skills becomes the main objective of education.

Key words: transversal, competence, middle, school, graduates, transversal competence, competency, employability, graduate, labour market, robotics, automation, Industry 4.0

1. Kompetence pro 21. století

Pro definování sady znalostí, dovedností, pracovních návyků a osobnostních rysů, které jsou - podle vzdělavatelů, školních reformátorů, zaměstnavatelů a dalších - kriticky důležité pro uplatnění se v dnešním světě a v současném zaměstnání, byla za posledních 20 let používána celá řada názvů jako: klíčové nebo hlavní dovednosti, klíčové nebo hlavní kompetence, průřezové kompetence apod. Často o nich slýcháme jako o dovednostech 21. století, zejména podle rozsáhlé studie a výzkumu Partnerství pro dovednosti 21. století (nyní je to Partnerství pro učení 21. století nebo P21), což je koalice, která v sobě sdružuje členy americké obchodní komunity, vůdčí vzdělavatele a politické činitele.

Pojem "klíčové kompetence" nebo jeho ekvivalenty je dnes užíván řadou iniciativ v rámci evropské spolupráce. Evropský referenční rámec pro klíčové kompetence byl decinovaný v Doporučení ohledně klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání přijatém Radou Evropského společenství a Evropským parlamentem v prosinci 2006 jako výsledek pětileté práce expertů a vládní reprezentace v rámci otevřené metody koordinace (OMC – Open Method of Coordination). Toto doporučení definuje 8 klíčových kompetencí (doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropského společenství z 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní vzdělávání (2006/962/EC), oficiální žurnál Evropské unie, 30.12.2006).

2. Přehled definicí a přístupů

Definice *kompetence* je komplexní pojem, který přesahuje kognitivní rámec a zahrnuje v sobě také postoje, schopnosti a řadu různých dovedností, ale také způsobilost a kvalitativní atributy. Klíčové kompetence v rámci Evropské unie jsou ty, jež "potřebují všichni jednotlivci pro své osobní naplnění a rozvoj, aktivní občanství, sociální začlenění a zaměstnanost". Evropská definice kompetencí v EFQ v sobě obsahuje navíc i nezávislost a odpovědnost. A proto, kompetence je definovaná jako prokázaná schopnost používat znalosti, dovednosti a osobní, společenské a/nebo metodologické schopnosti při práci nebo studiu a při odborném nebo osobním rozvoji. V dokumentu "Klíčové kompetence pro celoživotní vzdělávání: evropský rámec" z roku 2004 jsou kompetence definovány jako kombinace postojů, dovedností, dispozic a znalostí důležitých pro osobní naplnění, aktivní občanství, inkluzi a zaměstnatelnost. Oba kontexty jsou propojené; hlavní rozdíl je v tom, že v rámci EQF se musí kompetence "prokázat", jelikož se jedná o rámec spojený s kvalifikacemi.

Na druhé straně, *kompetence* znamená schopnost použít znalost a know-how k dokončení úkolu a vyřešení problému. V kontextu EQF jsou kompetence popsané jako kognitivní (používající logické, intuitivní a kreativní myšlení) anebo praktické (zahrnující manuální zručnost a použití návodů, materiálů, nástrojů a pomůcek).

Pojem *klíčové* zahrnuje řadu kompetencí, které jednotlivec potřebuje pro efektivní fungování ve společnosti. Klíčové kompetence proto přispívají jak k individuálním, tak i společenským cílům tím, že umožňují dosažení:

- osobního naplnění a rozvoje po celý život: tvorba kulturního kapitálu;
- aktivního občanství a začlenění do společnosti: tvorba sociálního kapitálu;
- zaměstnatelnosti – možnost získání slušného zaměstnání: tvorba lidského kapitálu.

Zpráva pro UNESCO sestavená Mezinárodní komisí pro učení pro 21. století: "Učení: vnitřní poklad" (1996) popisuje potřebu stavět učení na čtyřech pilířích*: učení k získání vědomostí, učení k získání dovedností, učení se soužití* a *učení se "být"*. Je zajímavé podívat se na některé elementy těchto pilířů tak, abychom v prvé řadě pochopili aspekty, které Komise chtěla zdůraznit a v druhé řadě proto, abychom pochopili, v čem je celý tento přístup podobný evropskému rámci klíčových kompetencí. V této klíčové zprávě pro UNESCO se nachází dva vzájemně provázané názory, které probíhají všemi čtyřmi pilíři: celkový rozvoj jednotlivce a rozvoj kompetencí jakožto atributů jednotlivce.

Učení k získání vědomostí

- Je nutné porozumět svému okolí tak, abychom byli schopni žít důstojně, rozvíjet profesní dovednosti a komunikovat;
- součástí je radost z porozumění, vědění a objevování;
- získání vědomostí předpokládá schopnost učit se, využívajíc sílu koncentrace, paměti a myšlenky.

Učení k získání dovedností

- Od zručností k dovednostem… namísto vyžadování zručností, které jsou stále považovány za příliš těsně propojené s praktickým know-how, zaměstnanci hledají spíše kompetentnost, souhrn zručností v pravém smyslu slova, získaných pomocí technického a odborného tréninku, společenského chování, schopnosti týmové práce připravenosti riskovat.
- Schopnost komunikovat s ostatními a zvládat a řešit konflikty je stále důležitější.
- Není lehké říct, co by měly obsahovat tréninkové program, které by měly rozvíjet tyto vlastnosti a dovednosti.
- Je třeba naučit se efektivně vypořádat s nejistotou aktivně tvořit budoucnost.

Do jisté míry mohou být dva výše zmíněné pilíře dostupnější skrze tradiční přístupy a učitelům poněkud bližší. Učení soužití a učení se "být" (níže) jsou spíše kompetencemi napříč učebními osnovami a zároveň představují pro vzdělávací systémy větší výzvu.

Učení se soužití

Vzdělávání by se mělo ubírat dvěma doplňujícími se směry: postupné poznávání ostatních na jedné straně a na druhé sdílená životní zkušenost, což se jeví jako efektivní způsob předcházení latentním konfliktům. Školy musí nejdříve pomoci dětem a mladým lidem pochopit, kdo jsou.

Učení se "být"

Vzdělávání musí přispívat k celkovému rozvoji každého člověka – jeho těla i mysli, inteligence, vnímavosti, smyslu pro estetiku, osobní odpovědnosti a duchovních hodnot. Všem lidem musí být umožněno rozvíjet nezávislé, kritické myšlení a tvořit si vlastní úsudek.

Evropský rámec klíčových kompetencí

Tabulka 1 Evropský rámec klíčových kompetencí definuje následujících 8 kompetencí:

Dovednost	Definice
Komunikace v mateřském jazyce	Schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v ústní i písemné formě.
Komunikace v cizích jazycích	Jako výše, ale zahrnuje zprostředkování (tj. shrnutí, parafrázování, tlumočení či překlad) a pochopení jiných kultur.
Matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií	Spolehlivé zvládnutí základních početních úkonů, pochopení přírody a schopnost uplatňovat znalosti a technologie v reakci na potřeby lidí (například v lékařství, dopravě nebo komunikaci).
Schopnost práce s digitálními technologiemi	Jisté a kritické používání informačních a komunikačních technologií pro práci, zábavu a komunikaci.
Schopnost učit se	Schopnost efektivně řídit vlastní učení, a to jak samostatně, tak v rámci skupin.
Sociální a občanské schopnosti	Schopnost efektivně a konstruktivně se účastnit na společenském a pracovním životě a mít aktivní a demokratickou účast, zejména ve stále různorodějších společnostech.
Smysl pro iniciativu a podnikavost	Schopnost převádět myšlenky do praxe za pomoci tvořivosti, schopnosti zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty.
Kulturní povědomí a vyjádření	Schopnost uznat důležitost tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění.

Čtyři z těchto kompetencí lze získat při výuce tradičních disciplín, a proto jsou zakotvené v osnovách učebních předmětů: komunikace v mateřském jazyce, gramotnost, matematické dovednosti, základní vědecko-technické dovednosti a komunikace v cizích jazycích. Tato skupina primárně kognitivních kompetencí je měřitelná (na národní i mezinárodní úrovni); dovednosti jsou měřeny pomocí testů a výsledky těchto testů slouží ke zlepšování vzdělávání ve třídách, školách a v celém systému.

Druhá skupina kompetencí vyžaduje vyšší stupeň organizace napříč osnovami, pokud má být zaručeno jejich získání: učení učit se, sociální a občanské dovednosti, smysl pro iniciativu a podnikatelství a kulturní povědomí a vyjádření. Na jejich základě jsou postaveny transverzální dovednosti, jako: kritické myšlení, kreativita, iniciativa, řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a konstruktivní řízení pocitů.

Pohled na kompetence, dovednosti a přenositelnost podle projektu TRAIT

Do projektu TRAIT jsme se zařadili poslední čtyři z výše zmíněných kompetencí: UČENÍ UČIT SE, SOCIÁLNÍ A OBČANSKÉ KOMPETENCE, SMYSL PRO INICIATIVU A PODNIKATELSTVÍ A KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ tak, jak byly navržené v dokumentu Klíčové dovednosti pro celoživotní vzdělávání (Council of the European Union, 2006).

Po předběžném průzkumu partneři navrhli, aby k těmto čtyřem kompetencím byly přidány další dvě, a to na doporučení zejména vzdělavatelů a zaměstnavatelů: INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE A UDRŽITELNÝ ROZVOJ (berouc do úvahy dlouhodobý potenciál pro rostoucí světovou ekonomiku ve společnosti založené na komunikaci).

Tabulka 2 Rámcový obsah dvou přidaných kompetencí podle projektu je následující:

Kompetence	Definice
Interpersonální a sociální komunikace	Tato dovednost zahrnuje chápání inter-kulturního rozměru ve společnosti a v Evropě, zohledňujíc národní kulturní identitu ve vztahu ke zbytku světa. Interpersonální a sociální komunikace dává jedincům sebedůvěru a empatii při práci s ostatními, vybízí je k efektivní komunikaci v různých společenských situacích, k vyjádření frustrace efektivním způsobem, a dosažení kompromisu při práci s ostatními. Dále je zde zahrnuto překonávání stereotypů a předsudků společně s chápáním zásad slušného chování.
Udržitelný rozvoj	Udržitelný rozvoj je založený na povědomí jednotlivce o přístupech k environmentálním, sociálním a rozvojovým problémům současného světa, s důrazem a individuální a kolektivní odpovědnost při dosahování udržitelné budoucnosti. Lidé jsou schopní identifikovat a spojovat ekologické, ekonomické a sociální rozměry problémů, berouc v úvahu jejich lokální - globální rozměr, minulost, současnost a budoucnost.

Průřezové versus přenositelné

Termín "průřezové dovednosti" široce nahradil termín "přenositelné dovednosti". Termín přenositelné dovednosti znamená takové dovednosti jednotlivce, které jsou použitelné i v jiných zaměstnáních a povoláních, než je to, ve kterém momentálně pracují. Tyto dovednosti lze získat také pomocí mimopracovních nebo zájmových aktivit anebo účastí na vzdělávání a tréninku. Obecně řečeno, jsou to dovednosti, které byly naučeny v určitém kontextu anebo s cílem vyřešit speciální situaci/problém a mohou být přeneseny do kontextu jiného (Cedefop 2008).

Podle Lorenze (2014), termín "průřezová kompetence" znamená sadu přenositelných kompetencí, které zahrnují prvky a dovednosti osobnostního a společenského chování. Tyto společensko-emociální dovednosti mohou být rozděleny ze dvou různých úhlů pohledu: intra-personální dovednosti, které podporují celostní rozvoj jednotlivce, a inter-personální dovednosti, které dovolují jednotlivci zapojovat se efektivně do společnosti. Tento projekt představuje sofistikovanou souhru těchto dvou dimenzí a nahlíží na průřezové dovednosti přes způsoby práce, práci s ostatními, způsoby myšlení a myšlení s ostatními.

3. Zaměření průzkumu

3.1 Problematika průzkumu

Zřejmě nejjednodušší způsob, jak vysvětlit současné vzrůstající povědomí o významu průřezových kompetencí, je použití několika historických skutečností, které tvoří základy jejich rozvoje: technická revoluce a ekonomická globalizace 20. století, jakož i rychle se měnící sociální a pracovní podmínky. Na téma vztahu průřezových kompetencí a zaměstnatelnosti, bylo již zpracováno mnoho výzkumných projektů, které zkoumaly toto téma z různých úhlů pohledu. Jejich výsledkem je skutečnost, že se rozvoj průřezových kompetencí stal nezbytností pro zaměstnavatele ve většině západních společností jako předpoklad udržitelného rozvoje.

Vzdělavatelé a političtí vůdci v EU uznali nutnost přípravy mládeže pro 21. století. Hlavním cílem je zajistit, že studenti budou mít jak vědomosti, tak i pokročilé dovednosti, které budou potřebovat k tomu, aby uspěli v současném globalizovaném světě postaveném na vědomostech. V současnosti vzniká celá řada nových pracovních příležitostí, jež jsou postaveny na informacích, a ty potřebují zásadní transformaci vzdělávacích příležitostí spolu s integrací technologií do učení a učení se.

Takže, pokud vezmeme v úvahu vše výše uvedené, *jak lze definovat, které dovednosti jsou dnes nejpotřebnější?*

Tato otázka zůstává stále otevřená, a rádi bychom na ni nalezli odpověď průzkumem toho, co zaměstnavatelé a vzdělavatelé skutečně potřebují a považují za důležité u svých zaměstnanců a studentů.

3.2. Zaměření a otázky průzkumu

V průzkumu jsme si položili tyto základní otázky:

- Otázka 1: Jaký je význam technických a průřezových kompetencí a jak jsou vnímány ve vzdělávání a na trhu práce?
- Otázka 1.1: Jak důležité jsou technické a průřezové dovednosti, které by měl mít zaměstnanec?
- Otázka 1.2: Který typ kompetencí (technické nebo průřezové), jež by měl mít zaměstnanec, jsou považovány za důležitější?
- Otázka 2: Jak je vnímáno pořadí důležitosti průřezových kompetencí mladého zaměstnance/mladé zaměstnankyně?
- Otázka 2.1: Jak je vnímáno pořadí průřezových kompetencí nejlepších studentů/zaměstnanců jakožto budoucích zaměstnanců nebo mladých zaměstnanců?
- Otázka 2.2: Jak je vnímáno pořadí průřezových kompetencí nejslabších studentů/zaměstnanců jakožto budoucích zaměstnanců nebo mladých zaměstnanců?
- Otázka 2.3: Jak je vnímán rozdíl mezi průřezovými kompetencemi zjištěných u nejlepších studentů/zaměstnanců a průřezovými kompetencemi zjištěných u nejslabších studentů/zaměstnanců?

Účelem tohoto průzkumu je zjistit pohled zaměstnavatelů, vzdělávacích společností a příslušných post-sekundárních administrátorů na znalost a používání průřezových kompetencí, přičemž si klademe i otázky o důležitosti průřezových kompetencí, o specifických prioritách uvnitř průřezových kompetencí a také jejich nedostatcích. Hlavní

zjištění pomohou učitelům/trenérům zapojeným v projektu zlepšit úroveň chápání základních předpokladů pro tvorbu kombinovaného vzdělávacího programu v přímé vazbě na systém rozvoje pracovní síly v Evropě.

Předpokládáme, že získáme důležité informace o tom, že průřezové dovednosti jsou pro mladého člověka v jeho prvním zaměstnání alespoň tak důležité, jako technické dovednosti a že průřezové dovednosti jsou lepšími ukazateli úspěchu v pozdějším věku (mezd, výsledků studia nebo vlastnictví nemovitostí) než technické dovednosti. Předpokládáme také, že některé dovednosti budou považovány za významnější (vice rozhodující) – a více chybějící – než jiné. Průzkum nakonec nabídne náměty a příklady dobré praxe z oblasti rozvoje a hodnocení průřezových kompetencí a o možných přístupech k jejich rozvoji.

4. Metodika průzkumu

4.1. Nástroje pro sběr dat

Pro sběr dat jsme vyvinuli dva dotazníky, jeden pro zaměstnavatele *(TSR-E)* a jeden pro učitele/trenéry *(TSR-T)*.Oba dotazníky mají stejnou strukturu (stejný počet oblastí a otázek, stejné formulace, stejné pořadí a stejnou metriku hodnocení. Pouze u jediné otázky jsme formulaci přizpůsobili tomu, kdo byl dotazníkem hodnocen.

Každý dotazník byl rozdělen na dvě části (část I a část II). V první části jsou respondenti vyzváni k hodnocení specifických charakteristik průřezových kompetencí svého nejlepšího zaměstnance (nebo nejlepšího studenta) ve škále od 1 do 5 (kde 1 znamená *Silně nesouhlasím* a 5 *Rozhodně souhlasím*). Ve druhé části hodnotili respondenti stejným způsobem svého nejslabšího zaměstnance (studenta). Obě části se pak vyhodnocovaly za použití stejných otázek, které odpovídají šesti zkoumaným průřezovým dovednostem (viz Příloha 4).

50 otázek, které jsme použili v průzkumu, bylo uspořádáno následovně:

Interpersonální a sociální komunikace: 8 oblastí – otázky č. 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43

- Rozumí pravidlům slušného chování.
- Rozumí interkulturnímu rozměru současné společnosti na různých úrovních.
- Dovede efektivně komunikovat v různých společenských situacích.
- Dovede vyjadřovat svou frustraci konstruktivním způsobem.
- Rozumí své kulturní identitě v interakci s kulturní identitou jiných národů v Evropě a ve světě.
- Při práci s kolegy dovede vytvářet prostředí důvěry a empatie.
- Dovede překonávat stereotypy a předsudky.
- Při práci s ostatními je schopen dosáhnout kompromisu.

Učení učit se: 9 oblastí – otázky č. 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50

- Věnuje čas učení.
- Dovede se soustředit na krátkou i delší dobu.
- Dovede kriticky ohodnotit obsah a účel učení.
- Dovede rozpoznat a vyhledávat příležitosti pro učení.
- Má vůli měnit a dál rozvíjet své dovednosti.
- Učení vnímá pozitivně.
- V učení je iniciativní.

- Zná svůj styl a oblíbené metody učení.

Občanské kompetence: 8 oblastí – otázky č. 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45

- Zná občanská práva a ústavu země.
- Účastní se voleb a zapojuje se do demokratického rozhodování na všech úrovních.
- Dobrovolně se účastní občanských aktivit, podporuje sociální rozmanitost a soudržnost.
- Považuje lidská práva a rovnost jako základ pro solidaritu a odpovědnost v moderní společnosti.
- Přijímá a propaguje rovnost mezi muži a ženami.
- Zná hlavní události, trendy a příčiny změn v národní, evropské a světové historii, zná současnou situaci v Evropě a u jejich sousedů.
- Dovede efektivně spolupracovat s veřejnými institucemi.
- Respektuje hodnoty a soukromí ostatních kolegů, reaguje proti nespolečenskému chování.

Podnikatelství: 8 oblastí – otázky č.4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46

- Dovede dobře plánovat, organizovat, analyzovat, vyhodnocovat a zaznamenávat.
- Dovede řídit a zavádět projekty.
- Spolupracuje pružně jako součást týmu.
- Je pro-aktivní a na změny reaguje pozitivně.
- Dovede vyhodnotit a nést rizika.
- Je iniciativní.
- Má kladný postoj ke změnám a inovacím.
- Dovede identifikovat příležitosti pro osobní i pracovní aktivity.

Kulturní povědomí a vyjádření: 8 oblastí – otázky č. 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47

- Má otevřený postoj k různorodosti kulturního vyjádření.
- Zajímá se o kulturní život a umělecké sebevyjádření.
- Má silný smysl pro identitu v kombinaci s respektem pro různorodost.
- Je si vědom národního a evropského kulturního dědictví a jejich místa ve světě.
- Je si vědom vývoje lidového vkusu a významu estetiky v každodenním životě.
- Má schopnost sebevyjádření skrze různá média.
- Přijímá a užívá si umělecká díla a přestavení v kontextu širší definice umění.
- Dovede identifikovat a zrealizovat ekonomické příležitosti mezi kulturními aktivitami.

Udržitelný rozvoj: 9 oblastí – otázky č. 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 49

- Respektuje životní prostředí (přírodní, sociální a kulturní).
- Cení si individuální a kolektivní odpovědnost při dosahování udržitelné budoucnosti.
- Má environmentální, sociální a rozvojové povědomí.
- Dokáže identifikovat a spojovat ekologické, ekonomické a sociální rozměry problémů.
- Bere v úvahu různé rozměry problémů z hlediska jejich globálnosti, uvědomujíce si minulost, přítomnost a budoucnost.
- Dovede rozvíjet scénáře budoucího nebo alternativního vývoje.
- Uvědomuje si vzájemný vztah mezi vědou, společností a technickým vývojem.
- Prosazuje hodnoty, chování a udržitelné postupy týkající se rovnosti pohlaví, spravedlnosti a respektu k lidským právům.

Abychom zajistili, že respondenti budou otázky chápat a tím odpovídat správně, použili jsme (jako nástroj řízení věrohodnosti dotazníků) 12 obrácených otázek: 2, 4, 7, 10, 12, 14, 17, 23, 27, 33, 37, 42.

Způsob odpovídání na otázky: respondenti volili přímé odpovědi následovně: Silný nesouhlas 1 bod, 2 body nesouhlas, neutrální názor – 3 body, souhlas 4 body a naprostý souhlas 5 bodů; pro obrácené otázky jsme použili opačný proces, číselná hodnota hodnocení byla opačná. Výsledek pro každou hodnotu škály měření jsme vypočítali jako sumu výsledků pro danou otázku, tato hodnota pak byla vydělena počtem otázek. Z toho vyplývá, že hodnoty se pohybují od minimálně 1 do maximálně 5, kde 1 znamená nízkou úroveň kompetence a 5 značí vysokou úroveň kompetence.

Testy použité v tomto průzkumu jsou spolehlivé, koeficienty Alpha-Cronbach jsou přijatelné pro testy v části I a v části II (všechny hodnoty jsou nad 0,71, kromě "Interpersonální a sociální komunikace" v části I, která má hodnotu 0,52, což je spodní hranice přijatelnosti – viz Příloha 3.

Dotazníky obsahovaly také dvě obecné otázky týkající se významu technických a průřezových kompetencí.

4.2 Účastníci průzkumu a postup práce

Partnerství projektu tvoří šest projektových partnerů z pěti různých evropských zemí (Rumunsko, Itálie, Turecko, Rakousko, Česká republika), s velice rozdílnými zeměpisnými, kulturními a sociálními charakteristikami. Partnerství rovněž reprezentuje různé úrovně a oblasti vzdělávání, způsoby výuky a věkového rozpětí studentů. Konkrétně v týmu pracuje jedna odborná škola (studenti ve věku 15-45), která zároveň vystupuje i jako centrum pro vzdělávání dospělých, v týmu je dále školský úřad – oblastní ředitelství, které koordinuje veškeré vzdělávání od mateřských škol až po terciární úroveň, jsou zde také tři neziskové organizace, aktivní v sociálních programech pro znevýhodněné skupiny a nezaměstnané, jedna s výhradním zaměřením na ženy a dvě další se zaměřením na mladé nezaměstnané (Itálie – Řím, Česká republika). Jako poslední je zde malá soukromá společnost, podnikající v sociální komunikaci, zaměřená na rozvoj speciálních integračních programů v oblasti komunikace a veřejných kurzů pro veřejnost (Itálie – Turín).

Navzdory těmto rozdílům sdílejí všichni partneři společný zájem v průřezových dovednostech a se zaujetím pracují na dosažení cílů výzkumu. Úvodní měsíce práce na projektu navíc potvrdily, že se zkušenosti a odbornost členů týmu výborně doplňují zejména v oblasti způsobů učení/vyučování a v oblasti průzkumů orientovaných a vzdělávání. Partneři se domnívají, že tato rozmanitost v nastavení týmu bude synergickou formou vést k očekávanému výsledku (tj. k efektivnímu rámci pro trénink a hodnocení transverzálních kompetencí), který bude použitelný napříč evropskými zeměmi a bude přínosem pro přípravu občanů Evropy, zejména mládeže, pro budoucí evropský pracovní trh.

Všichni partneři již dříve spolu pracovali v rámci Evropských projektů (bývalý Program celoživotního vzdělávání) a všichni jsou součástí evropské sítě, která aktivně pracuje na rozvoji společné sdílené vědomostní základny v Evropě.

V každé partnerské organizaci byly oba dotazníky (TSR-E a TSR-T) vypracované tazateli a na základě svobodné vůle respondentů. Dotazníky byly vypracovány s 25 odpovědnými pracovníky v oblasti vzdělávání (učitelé/trenéři) a 25 zaměstnavateli. Celkem bylo vypracováno 300 dotazníků (z nichž cca 10 bylo následně vyřazeno kvůli chybám ve vyplnění).

Respondenti ve skupině pro TSR-T (učitelé a odpovědní pracovníci ve vzdělávání) jsou obecně zástupci odborných škol.

Dotazníky byly vyplňovány individuálně nebo v malých skupinkách, za pomoci tazatelů, kteří obratem vyjasňovali případné otázky respondentů.

Respondentům jsme garantovali anonymitu a zároveň byli ujištěni, že po ukončení projektu obdrží výsledky průzkumu (někteří z nich jsou již zainteresováni na projektu TRAIT).

5. Výsledky a analýza dat

Zde předkládáme výsledky seskupené podle otázek průzkumu.

Otázka 1.1: Jak důležité jsou technické a průřezové dovednosti, které by měl mít budoucí mladý zaměstnanec? (Celý výběr pro každou partnerskou zemi v závislosti na statutu respondenta)

Abychom zachytili významnost ve vnímání technických a průřezových kompetencí na všech úrovních analýzy, použili jsme jednovýběrový t-test, s referenční hodnotou 3 (což odpovídá teoretickému průměru odpovědí pro otázky v této oblasti, tato hodnota znamená průměrnou úroveň).

Otázka 1.1.a: Pro celý výběr

Výsledky ukazují, že jak pro technické kompetence (průměr 4.37, t (292) = 30, 97, p <0, 001) tak i pro průřezové kompetence (průměr 4.70, t (292) = 48.96, p <0.001) jsou průměrné hodnoty pro celý výběr významně vyšší v porovnání se zvolenou referenční hodnotou (viz Příloha 1).

Z toho důvodu můžeme říct, že obě kategorie kompetencí jsou respondenty považovány za velmi významné pro budoucího zaměstnance.

Otázka 1.1.b: Pro každou partnerskou zemi

Tak jako to bylo u celého výběru, i u jednotlivých zemí výsledky indikují stejné závěry, přesněji, průměrné hodnoty u technických kompetencí i u průřezových kompetencí jsou významně vyšší než referenční hodnota.

V následující tabulce uvádíme výsledky (viz Příloha 1) z každé partnerské země: vnímání důležitosti technických kompetencí (Tabulka 1) a průřezových kompetencí (Tabulka 2).

Tab. 1: Předpokládaná důležitost technických kompetencí pro každou partnerskou zemi.

Partnerská země	Průměr	Směr. odch.	t-test	Stupně volnosti	Hladina významnosti	Rozdíl průměrů
Rakousko	*3.79*	*.91*	*6.10*	*48*	*.000*	*0,79*
Česká republika	*4.29*	*.60*	*15.15*	*50*	*.000*	*1.29*
Itálie (ADM)	*4.81*	*.44*	*28.81*	*48*	*.000*	*1.81*
Itálie (BB)	*4.29*	*.67*	*13.29*	*48*	*.000*	*1.28*
Rumunsko	*4.48*	*.58*	*16.96*	*44*	*.000*	*1.48*
Turecko	*4.58*	*.83*	*13.37*	*49*	*.000*	*1.58*

Tabulka 2: Předpokládaná důležitost průřezových kompetencí pro každou partnerskou zemi

Partnerská země	Průměr	Směr. odch.	t-test	Stupně volnosti	Hladina významnosti	Rozdíl průměrů
Rakousko	*4.48*	*.76*	*13.59*	*48*	*.000*	*1.48*
Česká republika	*4.86*	*.34*	*38.27*	*50*	*.000*	*1.86*
Itálie (ADM)	*4.91*	*.27*	*48.54*	*48*	*.000*	*1.91*
Itálie (BB)	*4.81*	*.39*	*32.49*	*48*	*.000*	*1.81*
Rumunsko	*4.62*	*.57*	*18.90*	*44*	*.000*	*1.62*
Turecko	*4.54*	*.86*	*12.63*	*49*	*.000*	*1.54*

Otázka 1.1.c: Pro jednotlivé typy respondentů (zaměstnavatelé nebo učitelé)

Stejně tak i v tomto případě můžeme vidět, že průměrná úroveň technických kompetencí a také průřezových kompetencí jsou významně vyšší než referenční hodnota (viz Příloha 1), což ukazuje, že jak zaměstnavatelé, tak i trenéři považují tyto dvě kategorie kompetencí za velmi důležité.

V případě technických kompetencí, u zaměstnavatelů (průměr 4.43, t (143) = 26.21, p <0, 001) a učitelů/trenérů (průměr 4.32, t (148) = 19.02, p <0.001) jsou průměrné hodnoty pro celý výběr významně vyšší než referenční hodnota.

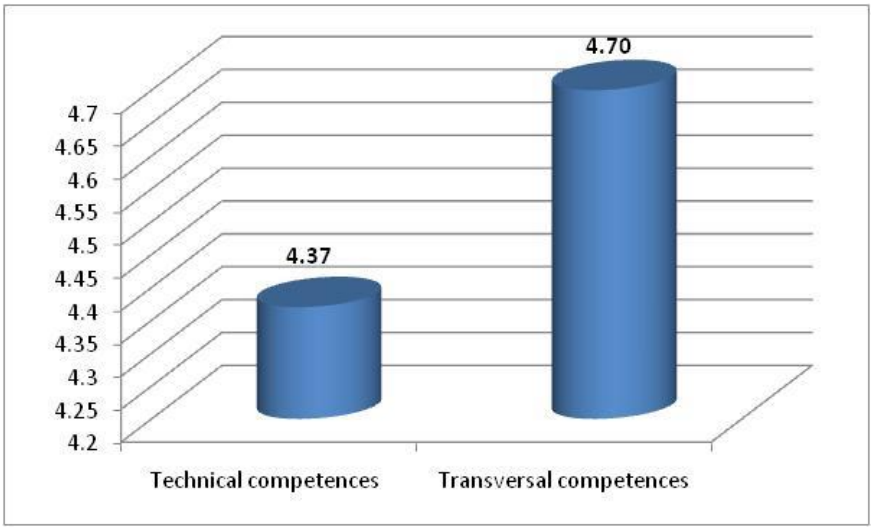
U průřezových kompetencí je situace podobná, zde průměrné hodnoty u zaměstnavatelů (průměr 4.72, t (143) = 40.69, p <0, 001) stejně tak i u učitelů/trenérů (průměr 4.69, t (148) = 30.71, p <0.001) pro celý výběr jsou významně vyšší než referenční hodnota.

Otázka 1.2: Který typ kompetencí (technické nebo transverzální), jež má mít budoucí zaměstnanec, je považován za důležitější? (Celý výběr z každé partnerské země a v závislosti na statutu hodnotitele)

Abychom zachytili rozdíly ve vnímání významu technických a průřezových kompetencí, použili jsme ve všech měřených případech párový t-test.

Otázka 1.2.a: Pro celý výběr respondentů

Výsledky ukazují, že pro celý výběr (viz Příloha 1.b), existuje statisticky významný rozdíl (t (292) = - 6.86, p <0.001) mezi důležitostí, s jakou jsou vnímány technické kompetence (průměr 4.37) a důležitostí průřezových kompetencí (průměr 4.70), což znamená, že průřezové kompetence jsou považovány za důležitější než dovednosti technické.



Obrázek 1: Srovnání významnosti technických a průřezových kompetencí u celého výběru.

Otázka 1.2.b: Pro každou partnerskou zemi (viz Příloha 1.b.2)

Rakousko: Výsledky ukazují, že důležitost, jakou dávají respondenti technickým dovednostem (průměr 3.79) je významně nižší v porovnání s důležitostí, kterou dávají průřezovým dovednostem (průměr 4.48), t (48) = - 4.12, p <0.001.

Česká republika: V České republice je situace podobná, technické kompetence (průměr 4.29) byly hodnoceny jako významně méně důležité, než transverzální kompetence (průměr 4.86), t (50) = - 5.27, p <0.001.

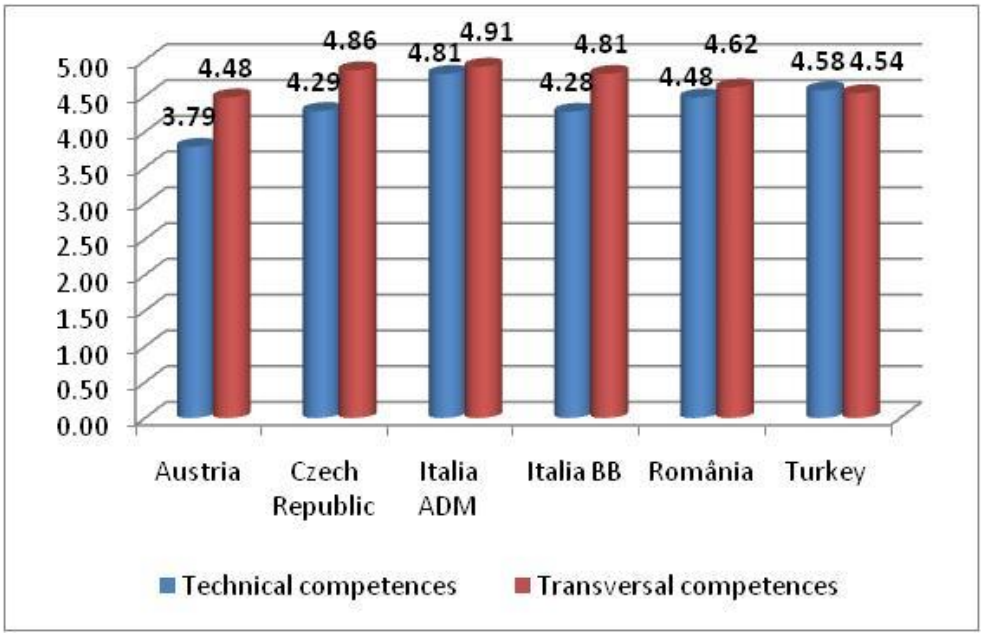
Itálie (ADM): V Itálii (ADM) výsledky ukazují, že v případě technických kompetencí (průměr 4.81) a průřezových kompetencí (průměr 4.91) není významný rozdíl, t (48) = -1.40 p> 0.05.

Itálie (BB): V případě Itálie (BB), výsledky odhalují podobnou situaci, jako v Rakousku a v České republice: technické kompetence (průměr 4.28) jsou považovány za významně méně významné než průřezové kompetence (průměr 4.81), t (48) = - 4.68, p <0.001.

Rumunsko: Rumunské výsledky ukazují mezi technickými kompetencemi (průměr 4.48) a kompetencemi průřezovými (průměr 4.62), není statisticky významný rozdíl t (44) = -1.08 p> 0.05.

Turecko: Tak jako v případě Rumunska a ADM Itálie, turečtí respondenti odhalili, že neexistuje významný rozdíl ve vnímání důležitosti technických kompetencí (průměr 4.58) v porovnání s průřezovými kompetencemi (průměr 4.54), t (49) = 0 53 p> 0.05.

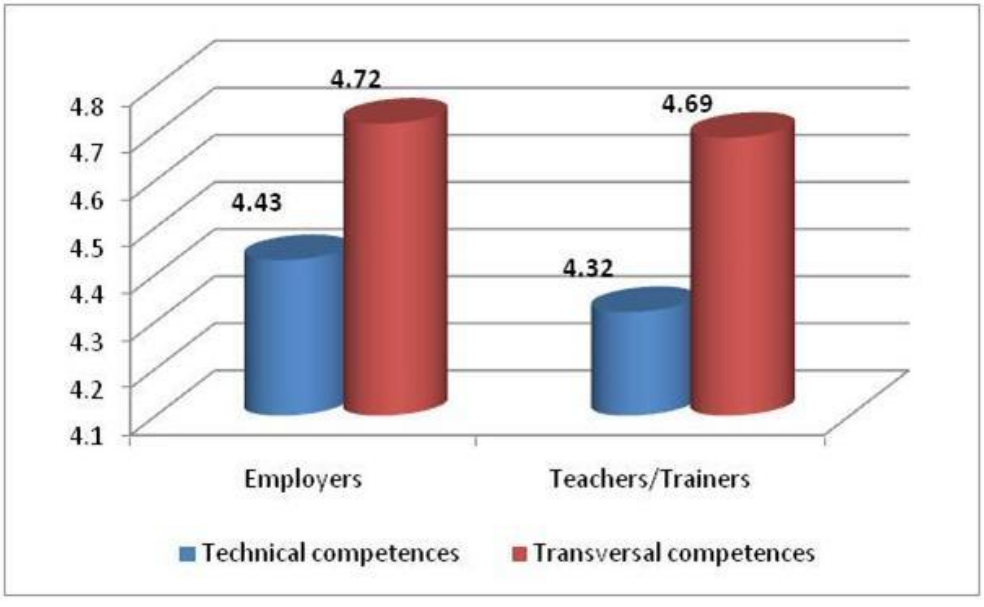
Syntézu těchto výsledků můžete vidět v následujícím grafu:



Obrázek 2: Porovnání významnosti technických a průřezových kompetencí pro jednotlivé partnerské země.

Otázka 1.2.c: V závislosti na statutu respondenta (viz Příloha 1.b.3)

Zaměstnavatelé. Podle názoru zaměstnavatelů jsou technické kompetence (průměr 4.43) pro budoucího zaměstnance méně důležité, než průřezové (průměr 4.72), $t(143) = -4.37$, $p < 0.001$.



Obrázek 3: Srovnání významnosti technických a průřezových kompetencí podle zaměstnavatelů a učitelů/trenérů.

Učitelé/trenéři. U učitelů/trenérů můžeme vidět stejnou situaci: pro budoucího zaměstnance jsou technické kompetence (průměr 4.32) považovány za méně důležité v porovnání s transverzálními (průměr 4.69), t (143) = - 4.37, p <0.001.

Otázka 2: Jaké je pořadí průřezových kompetencí, které by měl mít budoucí mladý zaměstnanec? *(Celý výběr každé partnerské země v závislosti na statutu respondenta).*

Otázka 2.1: Jaké je pořadí průřezových kompetencí, které mají nejlepší studenti/zaměstnanci?

Abychom zachytili úroveň vnímání každé průřezové dovednosti (ve všech úrovních analýzy), použili jsme jednovýběrový t-test, s referenční hodnotou 3 (což odpovídá teoretické průměrné odpovědi na otázky) (viz Příloha 2.1).

Abychom zdůraznili pořadí vnímání průřezových kompetencí nejlepších studentů/zaměstnanců (na všech úrovních analýzy), vypočítali jsme průměrné hodnoty všech šesti zkoumaných průřezových kompetencí a seřadili jsme je sestupně. Abychom viděli, zda jsou mezi nimi významné rozdíly a zda se ve skupině nachází nějaký trend, použili jsme párový t-test.

Všechny statistické analýzy jsou uvedeny v příloze 2.1.

Otázka 2.1.a: Výsledky z celého výběru

Tab. 3: Průměry a směrodatné odchylky pro každou průřezovou kompetenci, pro celý výběr.

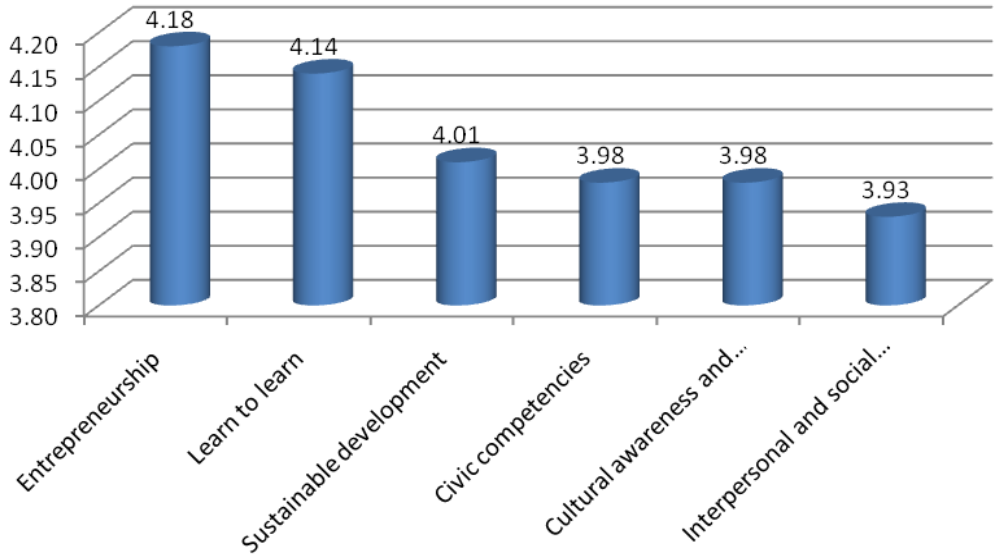
Průřezové kompetence nejlepšího zaměstnance *Celý výběr*	Průměr	Směrodatná odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*3.93*	*.46*
Učení učit se	*4.14*	*.50*
Občanské kompetence	*3.98*	*.54*
Podnikatelství	*4.18*	*.50*
Kulturní povědomí a vyjádření	*3.98*	*.54*
Udržitelný rozvoj	*4.01*	*.55*

Stojí za zmínku, že při hodnocení studentů/zaměstnanců (pro všech 6 průřezových kompetencí) jsme zjistili, že jejich úroveň je významně vyšší než průměrná referenční hodnota (viz Příloha 2.1). Lze proto říct, že tyto kompetence jsou vnímány kladně, jinak řečeno, že jsou podstatné pro osoby, jež jsou považovány za nejlepší studenty/zaměstnance a odlišují se tím od ostatních (alespoň ve vnímání okolím).

V pořadí vnímání průřezových kompetencí si nejlépe vede PODNIKATELSTVÍ. Za ním následuje UČENÍ UČIT SE, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, OBČANSKÉ KOMPETENCE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ a INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE (viz Příloha 2.1.a).

Stejně tak, při hodnocení nejlepších student/zaměstnanců v celém zkoumaném výběr, se jako nejdůležitější kompetence jeví PODNIKATELSTVÍ. Za ním následuje UČENÍ UČIT SE, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, OBČANSKÉ KOMPETENCE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ a INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE.

Pořadí vnímání průřezových kompetencí nejlepších studentů/zaměstnanců znázorňuje následující graf:



Obrázek 4: Pořadí vnímání průřezových kompetencí nejlepších studentů, celý výběr.

Jak znázorňuje graf, průměrné hodnoty pro každou průřezovou dovednost jsou si velmi podobné. Nicméně povšimněte si (viz Příloha 2.1.a), že rozdíl mezi PODNIKATELSTVÍM a UČENÍM UČIT SE není významný (t (291) = -1.57, p = 0.11), což znamená, že obě kompetence jsou vnímány jako stejně důležité. Na druhou stranu, když porovnáme kteroukoli z těchto dvou kompetencí s kteroukoli z ostatních čtyř, zjistíme, že rozdíly mezi průměry významné jsou, z čehož vyplývá, že každá z těchto zbývajících čtyř kompetencí je považována za méně důležitou, než PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE.

Otázka 2.1.b: Výsledky v partnerských zemích

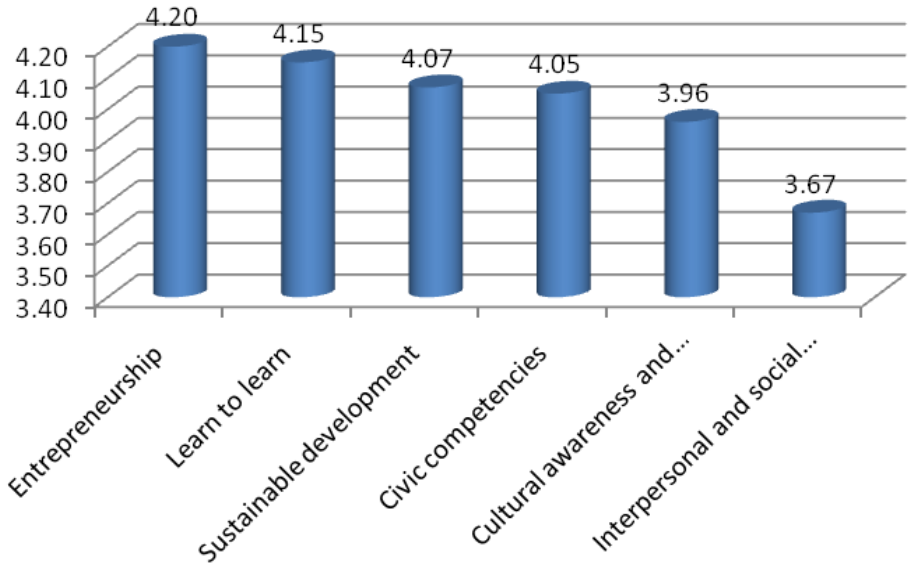
Než se začneme zabývat konkrétní situací v jednotlivých zemích, musíme se zmínit o tom, že při hodnocení nejlepších zaměstnanců/studentů, byly průměrné hodnoty všech průřezových kompetencí významně vyšší než referenční hodnota (viz Příloha 2.1.b). To indikuje silné pozitivní vnímání jejich přítomnosti a velmi dobře odráží kvality dané osoby. A proto, když hovoříme o pořadí, musíme toto vzít do úvahy. Jinak řečeno: i když je daná kompetence v pořadí na posledním místě, neznamená to, že daná osoba je v dané kompetenci slabá.

Rakousko

Tab. 4: Průměry a směrodatné odchylky pro každou průřezovou dovednost, výběr Rakousko.

Průřezové dovednosti Rakousko	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*3.67*	*0.35*
Učení učit se	*4.15*	*0.50*
Občanské kompetence	*4.05*	*0.66*
Podnikatelství	*4.20*	*0.50*
Kulturní povědomí a vyjádření	*3.96*	*0.60*
Udržitelný rozvoj	*4.07*	*0.53*

V případě Rakouska je pořadí průřezových kompetencí následující. PODNIKATELSTVÍ, UČENÍ UČIT SE, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, OBČANSKÉ KOMPETENCE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ a INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE (viz Obrázek 5).



Obrázek 5: Pořadí, v jakém jsou v Rakousku vnímány průřezové dovednosti nejlepších zaměstnanců/studentů.

První v pořadí se umístily PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE, a jsou hlavními dovednostmi nejlepších zaměstnanců i studentů (obě skupiny dosáhly velmi vysokého hodnocení), přičemž ani jedna z nich není významnější, než ta druhá ($t(48) = -0.85$, $p > 0.05$).

Uprostřed žebříčku leží zájem o POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, OBČANSKÉ KOMPETENCE a KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ. Tyto kompetence byly ohodnoceny stejně; co se týče jejich vnímání, není tam statisticky významný rozdíl.

Poslední v pořadí se umístil a INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, která byla ohodnocena významně níže, než pět ostatních průřezových kompetencí ($t(48) = -3.97$, $p < 0.001$).

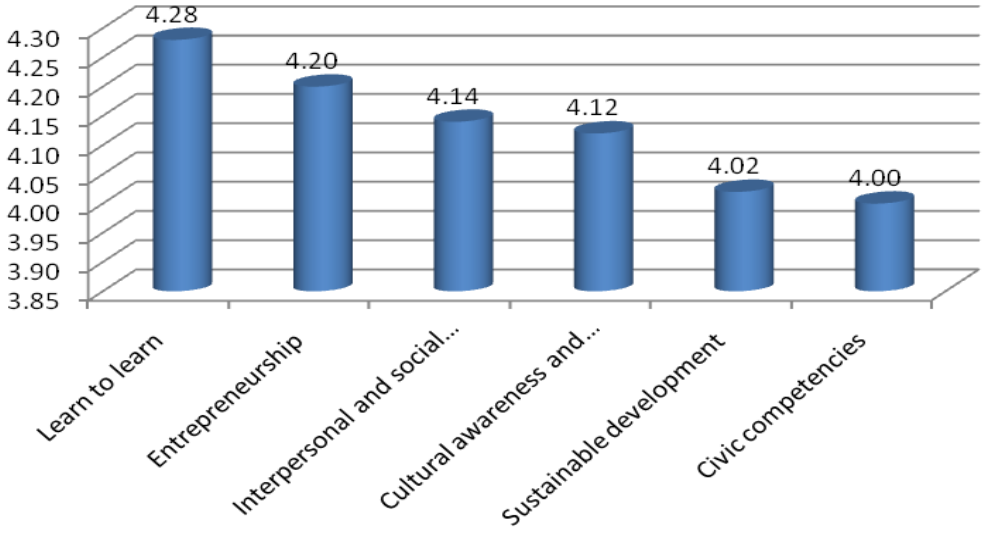
Česká republika

Tabulka 5: Průměry a směrodatné odchylky pro každou průřezovou dovednost, výběr Česká republika.

Průřezové dovednosti Česká republika	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*4.14*	*0.42*
Učení učit se	*4.28*	*0.42*
Občanské kompetence	*4.00*	*0.49*
Podnikatelství	*4.20*	*0.35*
Kulturní povědomí a vyjádření	*4.12*	*0.49*
Udržitelný rozvoj	*4.02*	*0.55*

Úroveň průřezových kompetencí u nejlepších zaměstnanců/studentů je v České republice následující: 1. UČENÍ UČIT SE, 2. PODNIKATELSTVÍ, 3. INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ

KOMUNIKACE, 4. KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, 5. POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI a 6. OBČANSKÉ KOMPETENCE (viz Obrázek 6).



Obrázek 6. Pořadí průřezových kompetencí u nejlepších zaměstnanců/studentů v ČR

Nejdůležitější kompetencí u nejlepších zaměstnanců/student v České republice je jejich schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE). Druhé místo patří PODNIKATELSTVÍ. Rozdíl mezi těmito dvěma hodnotami není statisticky významný (t (50) = 1.82, p = 0.074), a definují silné stránky hodnocených osob.

Uprostřed žebříčku leží (s velmi malým rozdílem hodnot) schopnost INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE a aktivní zájem o KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ. Není mezi nimi významný rozdíl. (t (50) = 0.70, p = 0.46).

Na konci pořadí najdeme POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI a OBČANSKÉ KOMPETENCE, mezi nimiž rovněž není významný rozdíl (t (50) = - 0.55, p = 0.59).

Itálie (AdM)

Tab. 6: Průměry a směrodatné odchylky pro každou průřezovou dovednost, výběr Itálie (Řím).

Průřezové dovednosti Itálie (AdM)	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*3.99*	*0.34*
Učení učit se	*3.94*	*0.38*
Občanské kompetence	*4.13*	*0.32*
Podnikatelství	*4.29*	*0.27*
Kulturní povědomí a vyjádření	*4.16*	*0.31*
Udržitelný rozvoj	*3.89*	*0.56*

Úroveň průřezových kompetencí u nejlepších zaměstnanců/studentů je v Itálii (Řím) následující: Podnikatelství, Kulturní povědomí a vyjádření, Občanské kompetence, Interpersonální a sociální komunikace, Učení učit se a Povědomí o udržitelném rozvoji a 6. (viz Obrázek 7).

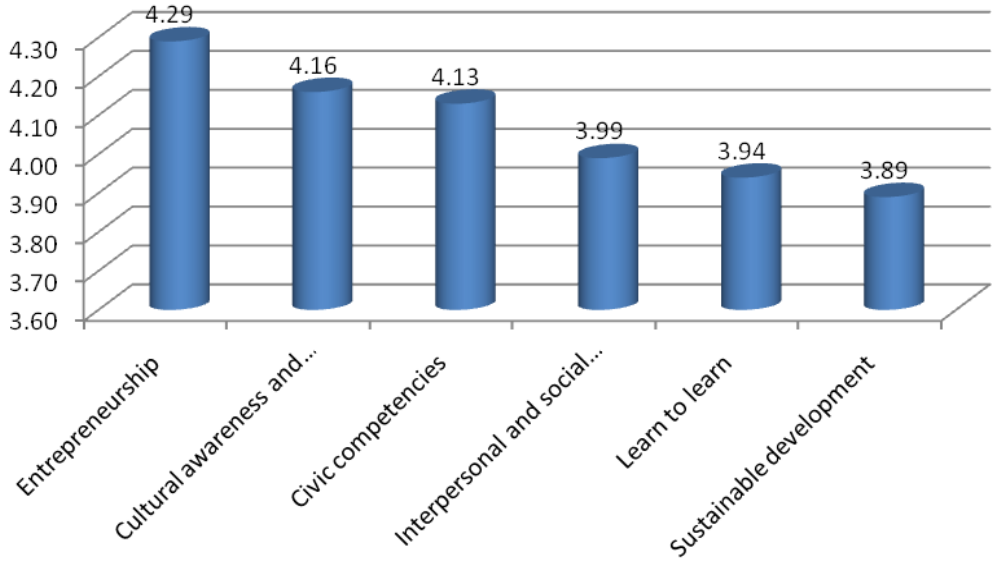
Nejvyšší hodnotu, významně vyšší než kterákoli další průřezová dovednost, získalo podnikatelství (Podnikatelství). Lze ji tedy považovat za hlavní kvalitu nejlepších studentů/zaměstnanců.

Na rozdíl od ostatních partnerských zemí, uprostřed pořadí zde najdeme vysoký zájem o kulturní život (Kulturní povědomí a vyjádření) a občanské dovednosti a Občanské kompetence.

Z toho usuzujeme, že jsou to základní kvality nejlepších student/zaměstnanců. Jsou stejně důležité – není mezi nimi statisticky významný rozdíl.

Na posledních místech pořadí, s významně nižším hodnocením než u předchozích kompetencí, se nachází homogenní skupinka: sociální a interpersonální dovednosti (Interpersonální a sociální komunikace) a schopnost učit se (Učení učit se). Zvláštností u tohoto výběru (Itálie, Řím) je skutečnost, že schopnost učit se nedefinuje kvality těch nejlepších student/zaměstnanců.

Podobně, zájem o udržitelný růst (Povědomí o udržitelném rozvoji) se nachází v této poslední skupině, a kvalitu nejlepších student/zaměstnanců definuje nejméně. Tato situace byla zjištěna pouze u České republiky.



Obr.7: Pořadí průřezových kompetencí u nejlepších zaměstnanců/studentů v Itálii (Řím).

Itálie (BB)

Tabulka 7: Průměry a směrodatné odchylky pro každou průřezovou dovednost, výběr Itálie (BB, Turín – severní Itálie)

Průřezové dovednosti Itálie (BB)	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*4.13*	*0.52*
Učení učit se	*4.30*	*0.47*
Občanské kompetence	*4.03*	*0.51*
Podnikatelství	*4.37*	*0.42*
Kulturní povědomí a vyjádření	*4.10*	*0.54*
Udržitelný rozvoj	*4.16*	*0.54*

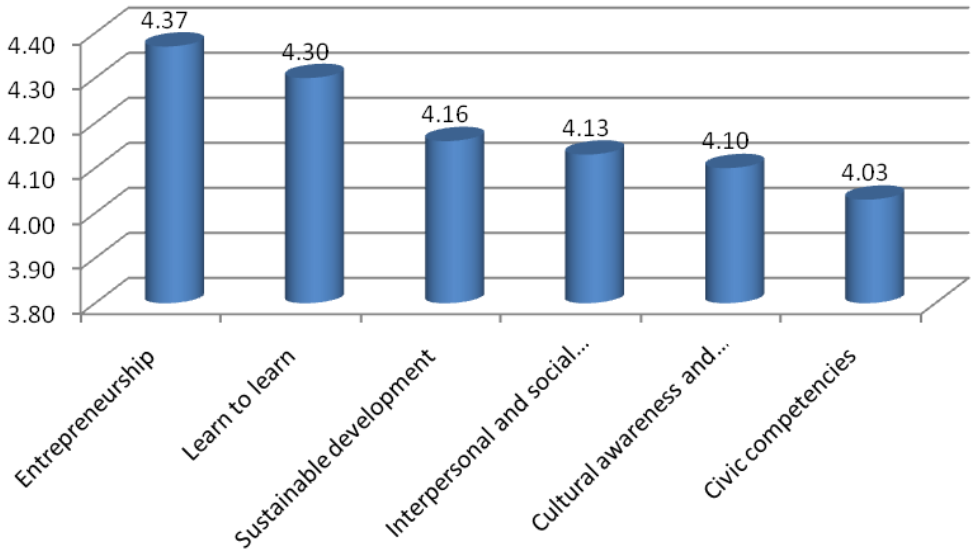
V Turíně (Severní Itálie) jsou průřezové dovednosti nejlepších studentů/zaměstnanců vnímány v tomto pořadí: PODNIKATELSTVÍ, UČENÍ UČIT SE, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, OBČANSKÉ KOMPETENCE (viz Obrázek 8).

V tomto případě zde nacházíme dvě odlišné skupiny průřezových kompetencí, které jsou charakteristické pro nejlepší studenty/zaměstnance.

V první skupině jsou tyto hlavní kompetence: vysoká úroveň podnikatelství (PODNIKATELSTVÍ) a vysoká schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE).

Příslušné průměrné hodnoty jsou nejvyšší a není mezi nimi významný rozdíl ($t(48) = -1.4$, $p = 0.16$).

Ve druhé skupině se nachází zbylé čtyři kompetence. Jejich příslušné průměrné hodnoty jsou významně nižší, než u předchozí skupiny (například rozdíl mezi učením učit se se (UČENÍ UČIT SE) a udržitelným rozvojem (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI) je významný: $t(48) = 2.08$, $p < 0.05$), proto tvoří samostatnou druhou skupinu. Na druhé straně, v této skupině nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými kompetencemi, a proto může být tato skupina považována za homogenní.



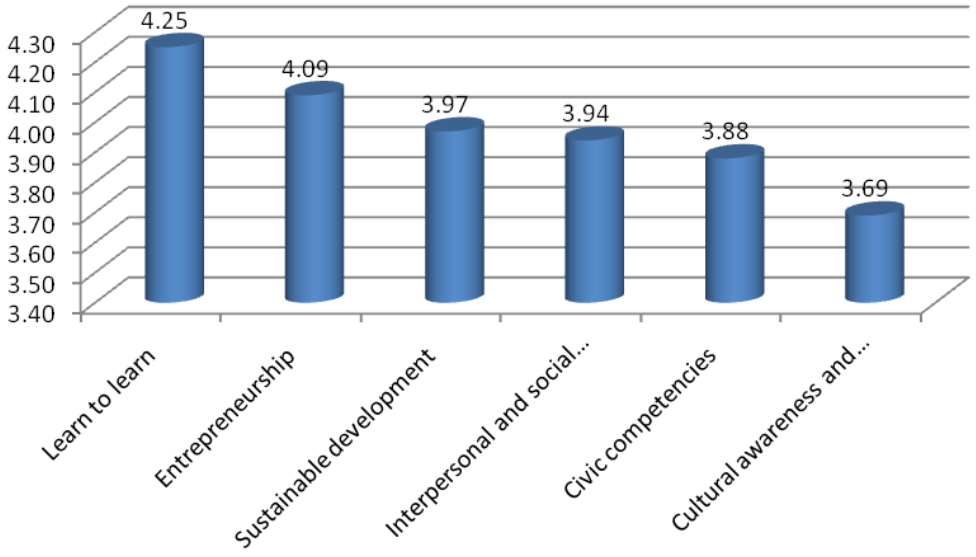
Obrázek 8: Pořadí průřezových kompetencí u nejlepších zaměstnanců/studentů v Itálii (Turín).

Rumunsko

Tabulka 8: Průměry a směrodatné odchylky pro každou průřezovou dovednost, výběr Rumunska.

Průřezové dovednosti Rumunsko	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*3.94*	*0.42*
Učení učit se	*4.25*	*0.48*
Občanské kompetence	*3.88*	*0.53*
Podnikatelství	*4.09*	*0.59*
Kulturní povědomí a vyjádření	*3.69*	*0.55*
Udržitelný rozvoj	*3.97*	*0.51*

V Rumunsku jsou průřezové dovednosti nejlepších studentů/zaměstnanců vnímány v tomto pořadí: UČENÍ UČIT SE, PODNIKATELSTVÍ, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, OBČANSKÉ KOMPETENCE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, (viz Obrázek 9).



Obrázek 9: Pořadí průřezových kompetencí u nejlepších zaměstnanců/studentů v Rumunsku.

Nejdůležitější vlastností nejlepších studentů/zaměstnanců, která se umístila na prvním místě v pořadí, je schopnost učit se UČENÍ UČIT SE; statistická data ukazují, že její úroveň je významně vyšší než úroveň kterékoli jiné hodnocené kompetence. Například, v porovnání se smyslem pro podnikání (PODNIKATELSTVÍ), které leží na druhé příčce žebříčku, je jejich rozdíl (Mdiff = 0.15) významný ($t(44) = 2.65$, $p < 0.05$).

V pořadí dále následuje skupina základních kompetencí, ve které jsou: PODNIKATELSTVÍ, vysoký zájem o udržitelný růst (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI), dobré mezilidské a sociální dovednosti (INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE) a občanské dovednosti (OBČANSKÉ KOMPETENCE).

Tato skupina kompetencí není příliš homogenní. Na jedné straně, smysl podnikatelství se neliší od udržitelného rozvoje ($t(44) = 1.82$, $p = 0.071$), na druhé straně INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE ($t(44) = -2.23$, $p < 0.01$) a úroveň OBČANSKÝCH KOMPETENCÍ ($t(44) = -3.11$, $p < 0.01$) byly statisticky méně významné v porovnání s podnikatelstvím. Nicméně, mezi zájmem o udržitelný rozvoj (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI), sociálními a mezilidskými dovednostmi (INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE) a občanskými dovednostmi (OBČANSKÉ KOMPETENCE), nebyly zjištěny významné rozdíly.

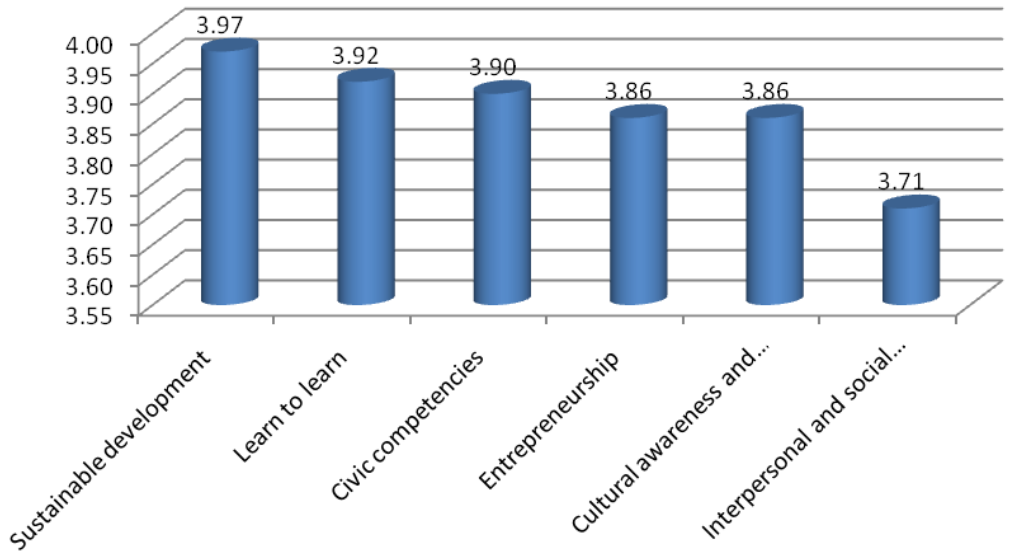
Na posledním místě pořadí se nachází zájem o kulturní život (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ), které získalo nejnižší hodnocení mezi nejlepšímu studenty/zaměstnanci (významně nižší v porovnání s ostatními dovednostmi).

Turecko

Tabulka 9: Průměry a směrodatné odchylky pro každou průřezovou dovednost, výběr Turecka.

Průřezové dovednosti Turecko	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*3.71*	*0.46*
Učení učit se	*3.92*	*0.60*
Občanské kompetence	*3.90*	*0.63*
Podnikatelství	*3.86*	*0.65*
Kulturní povědomí a vyjádření	*3.86*	*0.60*
Udržitelný rozvoj	*3.97*	*0.57*

V Turecku jsou průřezové dovednosti nejlepších studentů/zaměstnanců vnímány v tomto pořadí: POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, UČENÍ UČIT SE, OBČANSKÉ KOMPETENCE, PODNIKATELSTVÍ, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ a INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE (viz Obrázek 10).



Obrázek 10: Pořadí průřezových kompetencí u nejlepších zaměstnanců/studentů v Turecku.

V Turecku byly dovednosti nejlepších studentů/zaměstnanců ohodnoceny mimořádně homogenním způsobem. První místo v pořadí zaujímá zvýšený zájem o udržitelný rozvoj (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI). Dovednosti na prvních pěti místech pořadí se od sebe neliší (rozdíl mezi průměry jsou nevýznamné). Z toho důvodu se domníváme, že tyto kompetence tvoří základní úroveň kompetencí. Jelikož každá z nich je velmi podobná těm ostatním, je těžké říct, která z nich je nejdůležitější. Ačkoli rozdíly mezi průměry nejsou významné, zájem o udržitelný rozvoj se zdá být převažující.

Sociální a mezilidské dovednosti (INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE) se nachází na posledním místě žebříčku. Jsou tou nejméně významnou kompetencí nejlepších studentů/zaměstnanců, s hladinou významnosti nižší, než byla přiřazena zájmu o kulturní život (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ) a podnikatelskému duchu (PODNIKATELSTVÍ).

Otázka 2.1.c: Výsledky v závislosti na druhu hodnotitele (zaměstnavatelé a učitelé/trenéři)

Při hodnocení nejlepších studentů/zaměstnanců jsou průměrné hodnoty průřezových kompetencí významně vyšší než referenční hodnota (viz Příloha 2.1.c). A proto nás jejich silně pozitivní vnímání na této úrovni analýzy (tj. podle typu hodnotitele) nutí vnímat je jako základní kvality (silné stránky) těch nejlepších studentů a zaměstnanců.

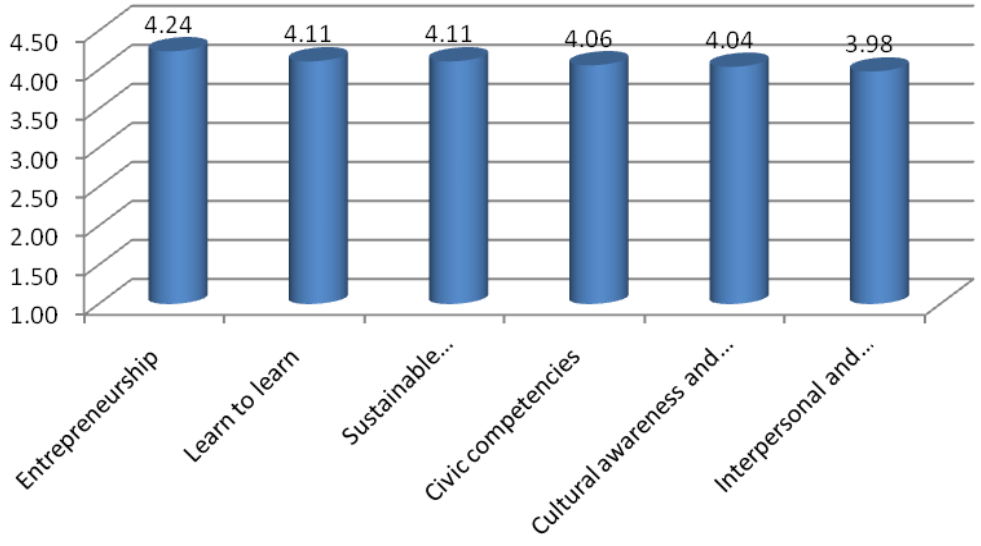
Hodnocení nejlepších zaměstnanců jejich zaměstnavateli

Tabulka 10: Průměry a směrodatné odchylky pro každou z průřezových kompetencí, výběr zaměstnavatelů.

Průřezové dovednosti jak je vnímají zaměstnavatelé	Průměr	Směrodatná odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*3.98*	*0.44*
Učení učit se	*4.11*	*0.48*
Občanské kompetence	*4.06*	*0.53*
Podnikatelství	*4.24*	*0.50*
Kulturní povědomí a vyjádření	*4.04*	*0.54*
Udržitelný rozvoj	*4.11*	*0.48*

Pořadí, v jakém jsou zaměstnavateli vnímány průřezové dovednosti jejich nejlepších zaměstnanců, je následující: PODNIKATELSTVÍ, UČENÍ UČIT SE, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, OBČANSKÉ KOMPETENCE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ a INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE (viz Obrázek 11).

Hlavní kvalitou nejlepšího zaměstnance je podle zaměstnavatelů PODNIKATELSTVÍ. Úroveň podnikatelství se jeví jako významně vyšší v porovnání se všemi ostatními průřezovými dovednostmi, včetně druhé dovednosti v pořadí, kterou je zaměstnancova schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE), $t(142) = p < 0.01$.



Obrázek 11: Pořadí průřezových kompetencí nejlepších zaměstnanců, vzorek zaměstnavatelů.

Ve druhé skupině kompetencí, mezi jejichž úrovní není statisticky významný rozdíl, se nachází: zaměstnancova schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE), zájem o udržitelný rozvoj (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI), občanské dovednosti (OBČANSKÉ KOMPETENCE) a zájem o kulturní život (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ).

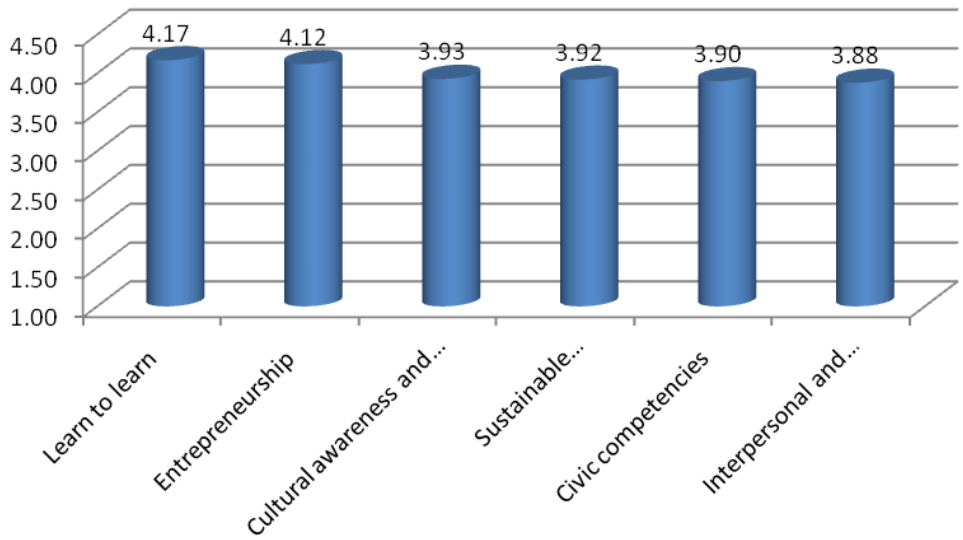
Hůře hodnocené, v porovnání s ostatními, jsou sociální a mezilidské dovednosti (INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE), které se nacházejí na posledním místě žebříčku. Neliší se významně od zájmu o kulturní život (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ), jež se nachází na předposledním místě, t (142) = - 1.68, p = 0.095. Ovšem v porovnání s ostatními dovednostmi, je INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE významně nižší.

Hodnocení nejlepších studentů jejich učiteli/trenéry

Tabulka 11: Průměry a směrodatné odchylky pro každou z průřezových kompetencí, výběr učitelů/trenérů.

Průřezové kompetence Jak je vnímají učitelé/trenéři	Průměr	Směrodatná odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*3.88*	*0.47*
Učení učit se	*4.17*	*0.52*
Občanské kompetence	*3.90*	*0.54*
Podnikatelství	*4.12*	*0.48*
Kulturní povědomí a vyjádření	*3.93*	*0.54*
Udržitelný rozvoj	*3.92*	*0.59*

Pořadí, v jakém jsou učiteli/trenéry vnímány průřezové dovednosti jejich nejlepších studentů, je následující: UČENÍ UČIT SE, PODNIKATELSTVÍ, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, OBČANSKÉ KOMPETENCE a INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE (viz Obrázek 12).



Obrázek 12: Pořadí průřezových kompetencí nejlepších studentů, vzorek učitelů/trenérů.

Charakteristickými kvalitami nejlepších studentů, jak je vnímají jejich učitelé a trenéři, je jejich schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE) a velký smysl pro podnikavost (PODNIKATELSTVÍ).

Tyto dvě kompetence se nacházejí na dvou horních příčkách žebříčku. Rozdíl mezi jejich průměry není významný t (148) = 1.55, p = 0.122.

Tři následující kompetence tvoří skupinu základních kompetencí (mezi nimiž navzájem není statisticky významný rozdíl): zájem o kulturní život (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ), zájem o udržitelný rozvoj (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI) a občanské kompetence (OBČANSKÉ KOMPETENCE).

Mezilidské a sociální dovednosti (INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE) se umístily na posledním místě a jsou tak dovednostmi, které nejlepšího studenta definují nejméně.

Otázka 2.2: Jaké je pořadí vnímání průřezových kompetencí, které mají nejslabší studenti/zaměstnanci?

Podobně, jako to bylo u hodnocení nejlepších studentů a zaměstnanců, abychom zachytili úroveň vnímání každé průřezové dovednosti (pro všechny úrovně analýzy), použili jsme jednovýběrový t-test. Jako referenční hodnotu jsme stanovili hodnotu 3, což koresponduje s teoretickou střední hodnotou.

Hodnota průměru významně nižší, než je referenční hodnota, indikuje slabou stránku (v textu pak používáme také výrazy, jako nedostatečnost nebo selhání) hodnocené osoby (viz Příloha 2.2)

Při hodnocení nejslabších studentů/zaměstnanců jsme pořadí průřezových kompetencí řadili sestupně podle průměrných hodnot všech šesti kompetencí na všech úrovních analýzy. Posléze, abychom viděli významné rozdíly v jejich vnímání a vysledovali případné tendence ve skupině, použili jsme párový t-test (ve kterém jsme vzájemně srovnali všechny průměry všech kompetencí).

Detaily veškerých statistický analýz můžete najít v Příloze 2.2.

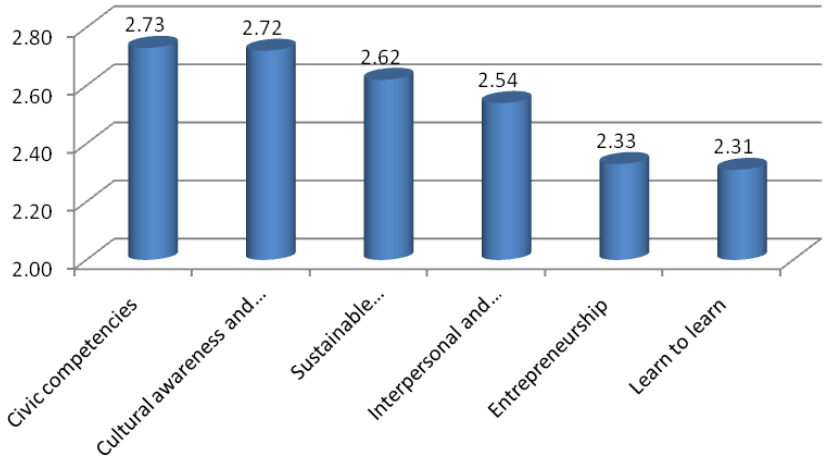
Otázka 2.2.b: Výsledky analýzy pro celý výběr

Jak je vidět v Příloze 2.2, (kde jsou uloženy výsledky jednovýběrového t-test pro celý hodnocený výběr) průměry všech zkoumaných kompetencí jsou významně nižší než referenční hodnota a znamenají slabé stránky hodnocených osob. V uvedeném žebříčku jsme identifikovali zejména kompetence umístěné na posledních místech, což indikuje hlavní nedostatečnost u těch nejslabších studentů/zaměstnanců.

Tabulka 12: Průměry a směrodatné odchylky pro každou z průřezových kompetencí, pro celý výběr.

Průřezové kompetence nejslabších studentů/zaměstnanců Celý výběr	Průměr	Směrodatná odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*2.54*	*.69*
Učení učit se	*2.31*	*.74*
Občanské kompetence	*2.73*	*.66*
Podnikatelství	*2.33*	*.79*
Kulturní povědomí a vyjádření	*2.72*	*.64*
Udržitelný rozvoj	*2.62*	*.69*

Pořadí ve vnímání kompetencí nejslabších studentů/zaměstnanců je následující: OBČANSKÉ KOMPETENCE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, UČENÍ UČIT SE a PODNIKATELSTVÍ (viz Obrázek 13).



Obrázek 13: Pořadí průřezových kompetencí u nejslabších studentů/zaměstnanců, u celého výběru.

Ačkoli jsou uvedeny na prvních místech pořadí (a každá kompetence bez významného rozdílu t (288) = - 0.26, p = 0.789), občanské dovednosti (OBČANSKÉ KOMPETENCE) a zájem o kulturu (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ) mají hodnocení výrazně nižší, než je referenční hodnota. Tyto kompetence indikují slabé stránky slabých zaměstnanců a studentů.

Nízký zájem o udržitelný rozvoj (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI) a slabé mezilidské a sociální dovednosti (nedostatky v oblasti INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE) se nachází uprostřed pořadí. Na jedné straně – obě kompetence mají průměrné hodnoty významně nižší než první dvě kompetence, na druhé straně ale, pokud je srovnáme s kompetencemi na posledních dvou místech, jejich úroveň je významně vyšší.

A nakonec, největšími nedostatky, které se objevují u osob s nejnižším výkonem, se jeví být velmi nízká úroveň schopnosti učit se (UČENÍ UČIT SE) a slabý smysl pro podnikavost (PODNIKATELSTVÍ). Tyto kompetence se umístily na posledních dvou místech pořadí a mezi nimi navzájem není statisticky významný rozdíl (t (291) = - 1.02, p = 0.392).

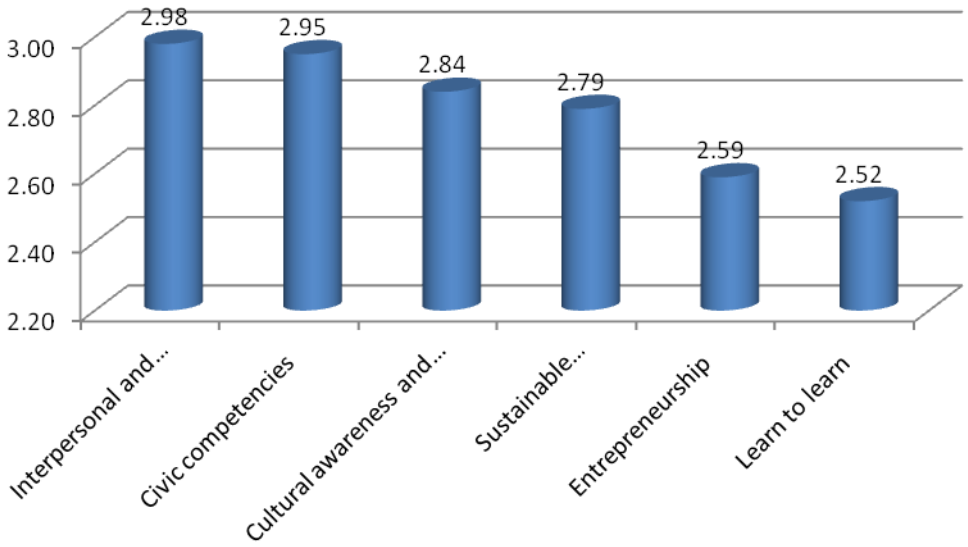
Otázka 2.1.b: Výsledky pro každou z partnerských zemí
Rakousko

Tabulka 13: Průměry a směrodatné odchylky pro každou z průřezových kompetencí, ve výběru Rakouska.

Průřezové kompetence Rakousko	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*2.98*	*0.45*
Učení učit se	*2.52*	*0.70*
Občanské kompetence	*2.95*	*0.75*
Podnikatelství	*2.59*	*0.78*
Kulturní povědomí a vyjádření	*2.84*	*0.73*
Udržitelný rozvoj	*2.79*	*0.78*

Pořadí průřezových kompetencí u nejslabších studentů/zaměstnanců je následující: INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, OBČANSKÉ KOMPETENCE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, PODNIKATELSTVÍ A UČENÍ UČIT SE.

Výsledky, získané z rakouského výběru, po použití jednovýběrového t-testu ukazují, že průměry čtyř kompetencí v horní části pořadí se od referenční hodnoty neliší významně. Z toho důvodu lze říct, že tyto kompetence mají normální úroveň (ani kvality, ani nedostatky) a do jisté míry mohou pro slabé studenty nebo zaměstnance představovat zdroj.



Obrázek 14: Pořadí průřezových kompetencí nejslabších studentů/zaměstnanců, ve výběru Rakouska.

Nedostatečné kompetence, nacházející se na konci pořadí, jsou: podnikatelství (nízká úroveň PODNIKATELSTVÍ) ($t(47) = -3.549$, $p < 0.01$) a velmi nízká úroveň schopnosti učit se (UČENÍ UČIT SE) ($t(48) = -4.702$, $p < 0.01$).

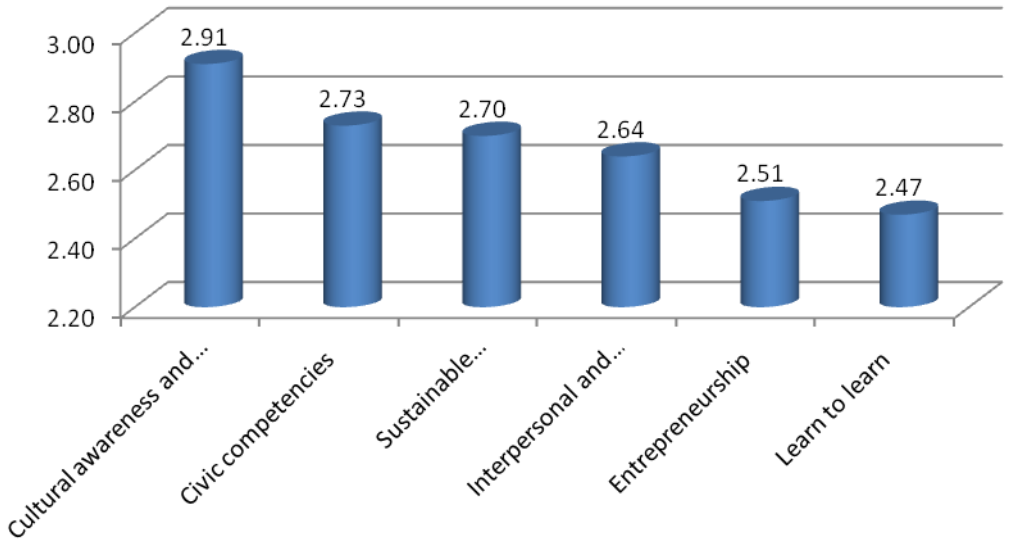
Česká republika

Tabulka 14: Průměry a směrodatné odchylky pro každou z průřezových kompetencí, ve výběru České republiky.

Průřezové kompetence Česká republika	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*2.64*	*0.47*
Učení učit se	*2.47*	*0.47*
Občanské kompetence	*2.73*	*0.51*
Podnikatelství	*2.51*	*0.45*
Kulturní povědomí a vyjádření	*2.91*	*0.34*
Udržitelný rozvoj	*2.70*	*0.45*

Pořadí kompetencí, jak jsou vnímány u slabších osob, je následující: KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, OBČANSKÉ KOMPETENCE, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE.

Na horní příčce pořadí se nachází zájem o kulturní život (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ). Výsledek získaný v jednovýběrovém t-testu u této kompetence ukazuje, že průměr není významně odlišný od referenční hodnoty (t (50) = - 1.86, p = 0.09). A proto lze říct, že tato kompetence má relativně slušnou úroveň funkčnosti; zájem o kulturní život může tedy být zajímavým zdrojem pro zkoumané osoby.



Obrázek 15: Pořadí průřezových kompetencí nejslabších studentů/zaměstnanců, ve výběru ČR.

K objasnění vztahu uvnitř pořadí jsme použili párový t-test. Výsledky ukazují, že mezi dalšími třemi kompetencemi neexistuje významný rozdíl v jejich vnímání, a z toho usuzujeme, že reprezentují stejnou úroveň kompetencí, které jsou mírně dysfunkční.

Poslední dvě pozice s významně nižší úrovní než u předchozích kompetencí, je nízký smysl pro podnikatelství (PODNIKATELSTVÍ) a malá schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE). Mezi těmito dvěma kompetencemi není významný rozdíl (t (49) == - 0.7, p = 0.453). Úroveň

těchto dvou kompetencí odráží výrazné nedostatky nejslabších studentů/zaměstnanců, tj. slabé podnikatelské schopnosti a velmi omezená schopnost učit se.

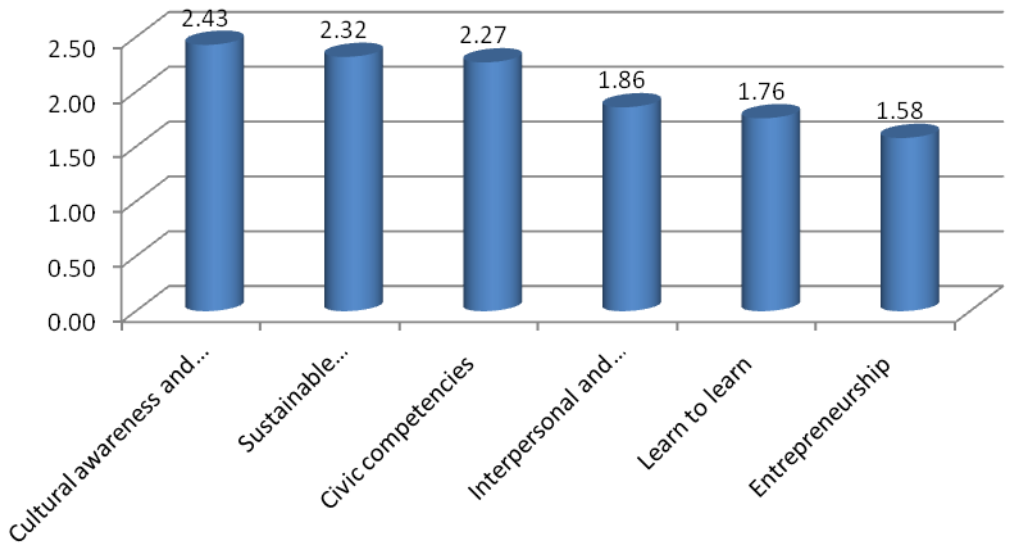
Itálie AdM (Řím)

Tabulka 15: Průměry a směrodatné odchylky pro každou z průřezových kompetencí, ve výběru Itálie (Řím).

Průřezové kompetence Itálie (AdM), Řím	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*1.86*	*0.31*
Učení učit se	*1.76*	*0.26*
Občanské kompetence	*2.27*	*0.48*
Podnikatelství	*1.58*	*0.25*
Kulturní povědomí a vyjádření	*2.43*	*0.31*
Udržitelný rozvoj	*2.32*	*0.56*

Po ověření dat jednovýběrovým t-testem (Příloha 2.2) jsme zjistili, že průměrné hodnoty všech zkoumaných průřezových kompetencí jsou významně nižší než odpovídající normální hodnota, a proto je lze u tohoto výběru považovat obecně za aspekty dysfunkční.

Pořadí průřezových kompetencí (viz Obrázek 16) podle toho, jak jsou vnímány u nejslabších osob, jsou: KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, OBČANSKÉ KOMPETENCE, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, UČENÍ UČIT SE A PODNIKATELSTVÍ.



Obrázek 16: Pořadí průřezových kompetencí nejslabších studentů/zaměstnanců, ve výběru Itálie (Řím).

Na vrchních příčkách pořadí se umístil zájem o kulturní život (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ), jehož úroveň je vnímána významně lépe než u kterékoli další z pěti kompetencí. (např. v porovnání s kompetencí na druhé pozici $t(47) = 2.13$, $p < 0.05$). Jelikož se tato kompetence umístila na vrcholu hierarchie, můžeme ji považovat za ten nejméně závažný nedostatek slabých studentů a zaměstnanců.

Závažnější nedostatky zjištěné u slabších studentů (při vzájemném porovnání průměrů nejsou rozdíly významné) jsou: nízký zájem o udržitelný rozvoj (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI), nízké občanské dovednosti (OBČANSKÉ KOMPETENCE), nedostatečná schopnost komunikace mezi lidmi (INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE) a velmi nízká schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE).

Poslední místo v pořadí (s úrovní významně nižší, než všechny ostatní kompetence) zaujímá podnikatelství (PODNIKATELSTVÍ). Z pohledu hodnotitelů v Římě se tato kompetence jeví být tou nejméně funkční mezi slabými studenty a zaměstnanci.

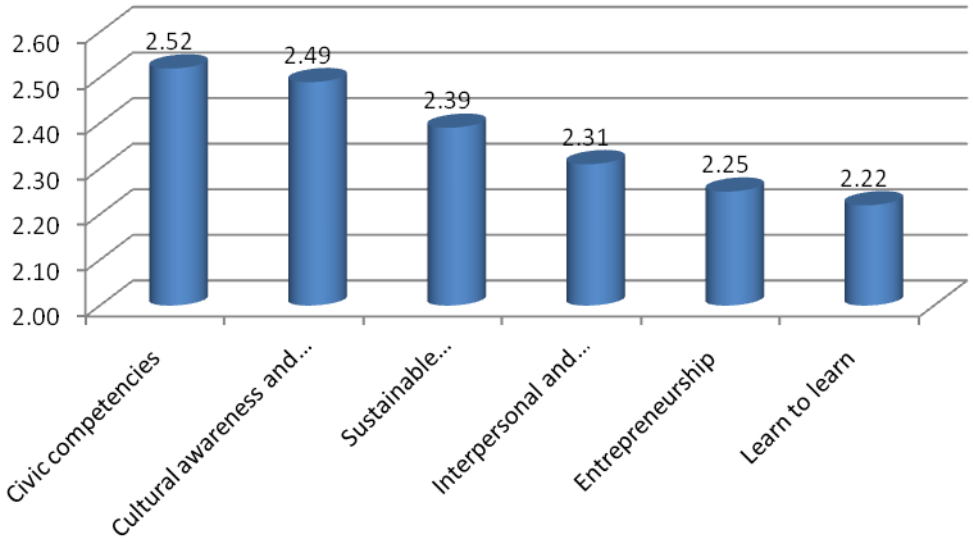
Itálie BB (Turín)

Podobně, jak tomu bylo v Římě, i zkoumání tohoto výběru (viz Příloha 2.2, jednovýběrový t-test) odhalilo, že úroveň průřezových kompetencí ukazuje pouze na nedostatky (aspekty nefunkčnosti) u hodnocených osob.

Tabulka 16: Průměry a směrodatné odchylky pro každou z průřezových kompetencí, ve výběru Itálie (Turín).

Průřezové kompetence Itálie (BB) Turín	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*2.31*	*0.77*
Učení učit se	*2.22*	*0.80*
Občanské kompetence	*2.52*	*0.63*
Podnikatelství	*2.25*	*0.76*
Kulturní povědomí a vyjádření	*2.49*	*0.73*
Udržitelný rozvoj	*2.39*	*0.69*

Pořadí, v jakém je vnímána úroveň jednotlivých průřezových kompetencí u slabších studentů a zaměstnanců (viz Obrázek 17) jsou následující: OBČANSKÉ KOMPETENCE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE.



Obrázek 17: Pořadí průřezových kompetencí nejslabších studentů/zaměstnanců, ve výběru Itálie (Turín).

První tři pozice pořadí (bez významného rozdílu v tom, jak jsou hodnotiteli vnímány) tvoří homogenní skupina: omezené občanské dovednosti (OBČANSKÉ KOMPETENCE), nízký zájem o kulturní život (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ) a nízký zájem o udržitelný rozvoj (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI). Nízké hodnoty těchto kompetencí odrážejí obecně nízkou úroveň slabších studentů a zaměstnanců.

Na posledních třech místech pořadí jsme opět našli homogenní skupinu kompetencí (mezi jejichž průměry nejsou významné rozdíly), které poukazují na hlavní dysfunkce zjištěné u nejslabších studentů a zaměstnanců: slabé mezilidské a sociální dovednosti (INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE), nízkou úroveň podnikatelského ducha (PODNIKATELSTVÍ) a nízkou schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE).

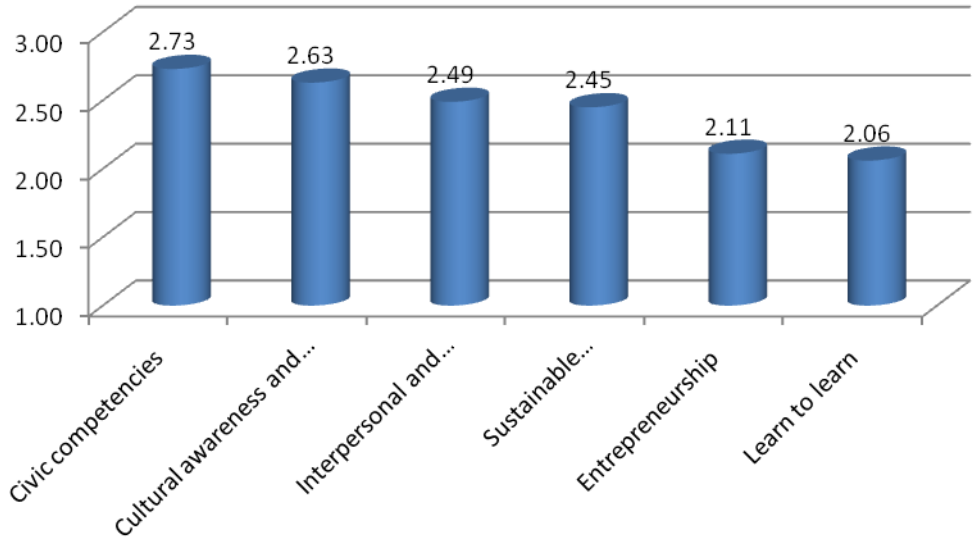
Rumunsko

Za použití jednovýběrového t-testu (viz Příloha 2.2) se zjistilo, že průřezové dovednosti rumunského vzorku rovněž odrážejí jenom slabé stránky hodnocených osob.

Tabulka 17: Průměry a směrodatné odchylky pro každou z průřezových kompetencí, ve výběru Rumunska.

Průřezové kompetence Rumunsko	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*2.49*	*0.65*
Učení učit se	*2.06*	*0.69*
Občanské kompetence	*2.73*	*0.60*
Podnikatelství	*2.11*	*0.69*
Kulturní povědomí a vyjádření	*2.63*	*0.59*
Udržitelný rozvoj	*2.45*	*0.61*

Pořadí průřezových kompetencí (Obrázek 18), jak byly zjištěny u nejslabších studentů/zaměstnanců: OBČANSKÉ KOMPETENCE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, UDRŽITELNÝ ROZVOJ, PODNIKATELSTVÍ, UČENÍ UČIT SE.



Obrázek 18: Pořadí průřezových kompetencí nejslabších studentů/zaměstnanců, ve výběru Rumunska.

Kompetence umístěné na prvních čtyřech místech jsou poněkud homogenní (průměr žádné kompetence není významně rozdílný od průměru další kompetence v pořadí). Toto odráží obecnou nefunkčnost nejslabších osob: nízká úroveň občanských kompetencí (OBČANSKÉ KOMPETENCE), nízký zájem o kulturní život (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ), nízká schopnost interpersonální a sociální komunikace (INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE) a malý zájem o udržitelný rozvoj (UDRŽITELNÝ ROZVOJ).

Poslední dvě místa v žebříčku jsou obsazena nízkou úrovní podnikavosti (PODNIKATELSTVÍ) a nízkou kapacitou pro schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE).

Když srovnáme průměry těchto dvou kompetencí, zjistíme, že mezi nimi není významný rozdíl: t (44) = 0.77, p = 0.44. Nicméně každá z těchto dvou kompetencí je významně nižší než kterákoliv kompetence z první skupiny. Z toho lze usuzovat, že se jedná o hlavní dysfunkční kompetence zjištěné u nejslabších studentů/zaměstnanců.

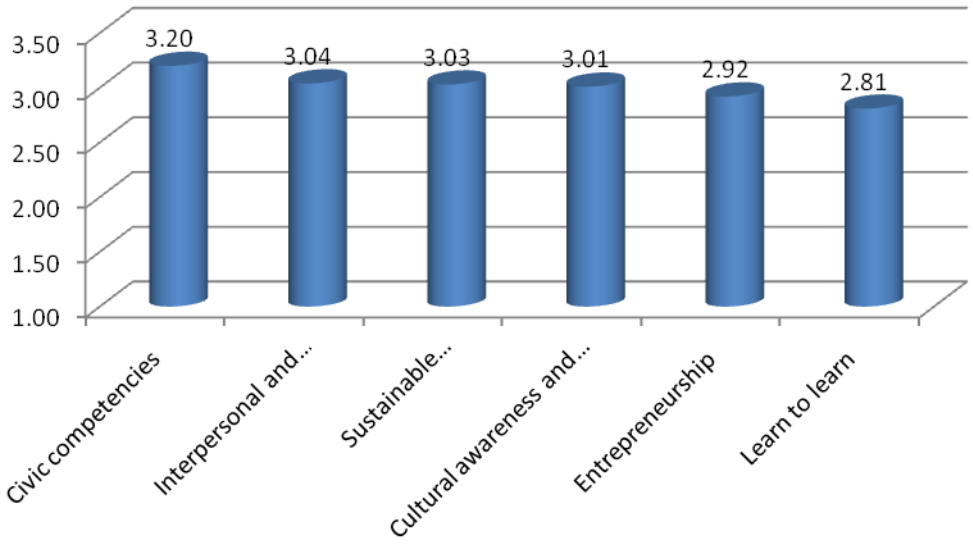
Turecko

Výsledky získané z tureckého výběru (po použití jednovýběrového t-testu) ukazují, že občanské dovednosti (OBČANSKÉ KOMPETENCE) mají průměr významně vyšší, než referenční hodnota (t (49) = 2.42, p < 0.05). To znamená, že tato kompetence v podstatě znamená kvalitu hodnocených osob. U dalších pěti kompetencí nejsou průměry významně odlišné od referenční hodnoty, a proto je lze považovat za kompetence s normální funkčností, a neměly by být interpretovány ani jako kvality, ani jako nedostatky hodnocených osob.

Tabulka 18: Průměry a směrodatné odchylky pro každou z průřezových kompetencí, Turecko.

Průřezové kompetence Turecko	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální a sociální komunikace	*3.04*	*0.66*
Učení učit se	*2.81*	*0.86*
Občanské kompetence	*3.20*	*0.59*
Podnikatelství	*2.92*	*0.89*
Kulturní povědomí a vyjádření	*3.01*	*0.77*
Udržitelný rozvoj	*3.03*	*0.75*

Pořadí průřezových kompetencí (viz Obrázek 19) je následující: OBČANSKÉ KOMPETENCE, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE.



Obrázek 19: Pořadí průřezových dovedností nejslabších studentů/zaměstnanců, ve výběru Turecka.

Na horní pozici pořadí se nachází OBČANSKÉ KOMPETENCE. Tato kategorie stojí mimo ostatní, protože její úroveň je významně vyšší než u ostatních dovedností a je také vyšší, než je referenční hodnota, to znamená, že tato kompetence představuje silnou stránku slabých studentů a zaměstnanců. Jinými slovy, OBČANSKÉ KOMPETENCE představují u slabých studentů dovednost s vysokým stupněm funkčnosti.

Mezi kompetencemi na dalších čtyřech místech nebyl zjištěn významný rozdíl, tvoří tak obecnou skupinu kompetencí, které chybí slabším studentům a zaměstnancům: slabší mezilidské a společenské dovednosti (INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE), mírný zájem o otázky udržitelného rozvoje (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI), mírný zájem o kulturní život (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ) and průměrnou úroveň podnikatelského ducha (PODNIKATELSTVÍ).

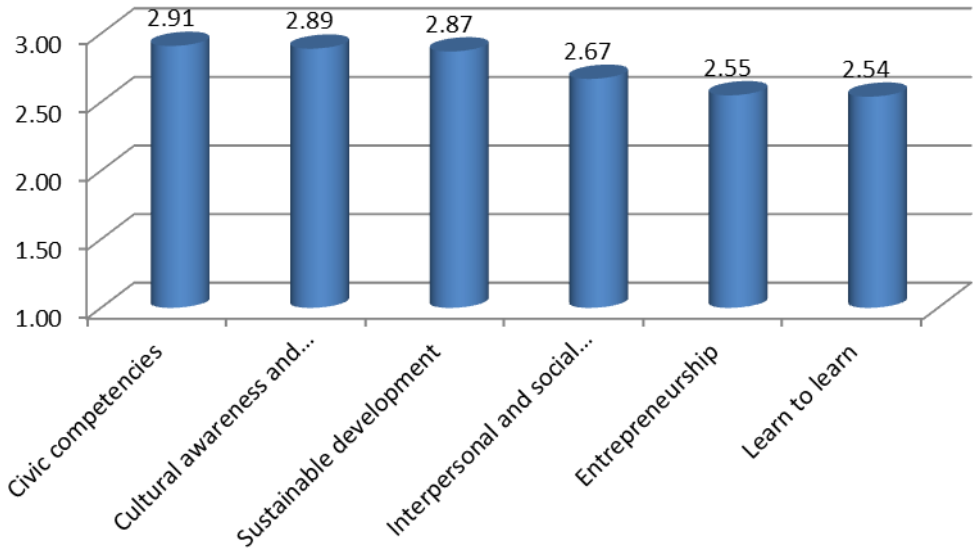
Na posledním místě se umístila schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE). Ačkoli její úroveň poukazuje na normální stupeň funkčnosti, u nejslabších studentů a zaměstnanců je vnímána jako významně slabší než všechny ostatní dovednosti.

Otázka 2.2.c: Jak jsou vnímány průřezové dovednosti u slabých studentů/zaměstnanců jejich učiteli/trenéry a zaměstnavateli? Vnímání úrovně průřezových kompetencí u slabých zaměstnanců při hodnocení jejich zaměstnavateli.

Tabulka 19: Průměry a směrodatné odchylky pro každou z průřezových kompetencí, ve výběru zaměstnavatelů.

Průřezové kompetence jak je vnímají zaměstnavatelé	Průměr	Směr. Odch.	t	df	sig
Interpersonální a sociální komunikace	*2.67*	*0.76*	*-5.08*	*141*	*0.000*
Učení učit se	*2.54*	*0.74*	*-7.29*	*143*	*0.000*
Občanské kompetence	*2.91*	*0.64*	*-1.63*	*142*	*0.104*
Podnikatelství	*2.55*	*0.83*	*-6.35*	*141*	*0.000*
Kulturní povědomí a vyjádření	*2.89*	*0.65*	*-1.97*	*143*	*0.052*
Udržitelný rozvoj	*2.87*	*0.65*	*-2.21*	*143*	*0.029*

Průřezové kompetence jsou u nejslabších zaměstnanců následující (viz Obrázek 20): OBČANSKÉ KOMPETENCE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE.



Obrázek 20: Pořadí průřezových kompetencí nejslabších studentů/zaměstnanců, ve výběru zaměstnavatelů.

Na prvních třech místech v pořadí jsou kompetence s velmi podobnými průměry (rozdíly mezi nimi nejsou statisticky významné – viz Příloha 2.2.c): OBČANSKÉ KOMPETENCE, KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI. Jejich funkční atributy jsou: mírné občanské kompetence, mírný zájem o kulturní život a mírný zájem o otázky udržitelného rozvoje (viz Tabulka 19, sloupce t a sig).

Snížená schopnost mezilidské a společenské komunikace (INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE) se nachází ve střední oblasti pořadí a tvoří přechod k málo funkčním kompetencím

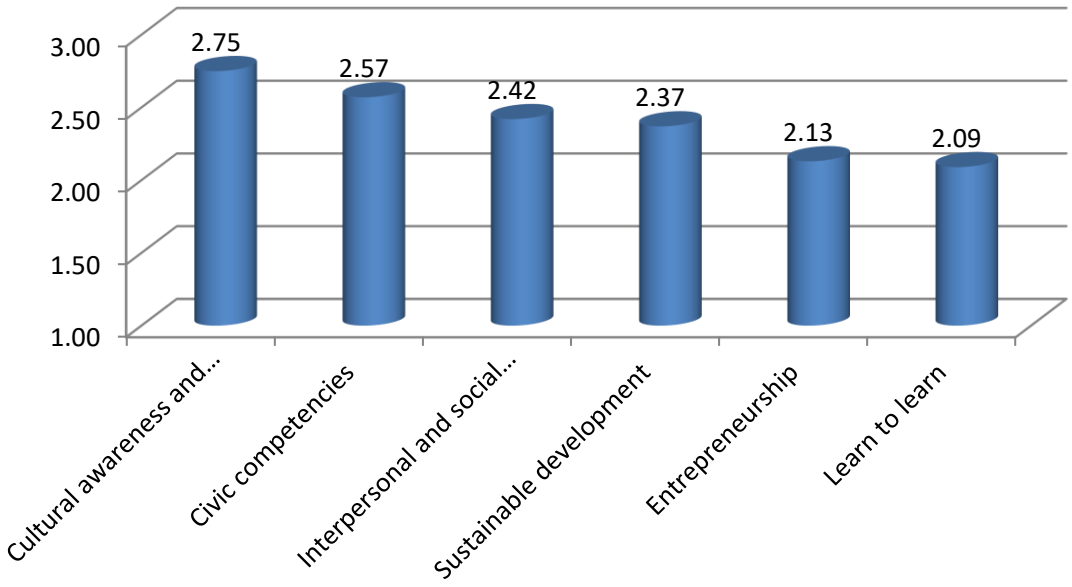
Na spodních příčkách žebříčku nalezneme PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT. U obou je jejich úroveň významně nižší, než u schopnosti komunikovat a tyto dvě kompetence představují dvě hlavní slabé stránky slabých zaměstnanců, jimiž jsou malý podnikatelský duch a slabá schopnost učit se.

Vnímání úrovně průřezových kompetencí u slabých studentů při hodnocení jejich učiteli/trenéry.

Tabulka 20: Průměry a směrodatné odchylky pro každou z průřezových kompetencí, ve výběru učitelů a trenérů.

Průřezové kompetence jak je vnímají učitelé /trenéři	Průměr	Směr. Odch.	t	df	sig
Interpersonální a sociální komunikace	*2.42*	*0.60*	*-1.52*	*148*	*0.000*
Učení učit se	*2.09*	*0.67*	*-6.26*	*147*	*0.000*
Občanské kompetence	*2.57*	*0.64*	*-8.09*	*148*	*0.000*
Podnikatelství	*2.13*	*0.68*	*-5.34*	*147*	*0.000*
Kulturní povědomí a vyjádření	*2.75*	*0.59*	*-8.83*	*148*	*0.000*
Udržitelný rozvoj	*2.37*	*0.64*	*-1.93*	*148*	*0.000*

Pořadí vnímání průřezových kompetencí u nejslabších studentů je následující (viz Obrázek 21): KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, OBČANSKÉ KOMPETENCE, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE.



Obrázek 21: Pořadí průřezových kompetencí nejslabších studentů/zaměstnanců, ve výběru učitelů/trenérů.

Vnímání studentů a jejich kompetencí učiteli a trenéry je mnohem jednoznačnější.

Podívejme se nejdříve na Tabulku 20 sloupce t and sig. Všechny tyto dovednosti jsou u slabých studentů velmi nízce hodnoceny, takže odrážejí skutečné slabé stránky těch nejslabších studentů.

Blíže k přijatelnější úrovni funkčnosti (nicméně stále jsou to nedostatky) jsou: zájem o kulturní život (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ) a občanské dovednosti (OBČANSKÉ KOMPETENCE).

Ve střední části pořadí nacházíme nižší úroveň funkčnosti pro: schopnost mezilidské a společenské komunikace (INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE) a zájem o otázky udržitelného rozvoje (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI).

Poslední dvě pozice s výrazně vyšší možností selhání než u předchozí skupiny, jsou PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE. Toto hodnocení prozrazuje, že pro učitele a trenéry jsou nejméně dostatečnými kompetencemi nejslabších studentů smysl pro podnikatelství a slabá schopnost učit se.

Otázka 2.3: Jaký je rozdíl ve vnímání průřezových kompetencí zjištěných u nejlepších studentů/zaměstnanců a nejhorších studentů/zaměstnanců?

V této sekci bychom rádi seřadili výše prezentované výsledky syntetickým způsobem a zdůraznit rozdíl ve vnímání nejlepší a nejslabších hodnocených osob.

Abychom mohli tyto aspekty zdůraznit, porovnali jsme průměry nejlepších hodnocených osob a průměry nejhorších hodnocených osob pro všechny zkoumané

kompetence (za použití párového t-testu). Výsledky sloučeny (na základě přílohy 2.3) ve formě tabulek a grafů.

Ve sloupci "rozdíl průměrů" je v každé tabulce uveden rozdíl mezi průměrnými hodnotami jednotlivých kompetencí. Rozdíly mezi průměrnými hodnotami odrážejí rozdíl ve vnímání porovnávané charakteristiky. Vysoká hodnota tohoto rozdílu znamená, že tyto dvě kategorie jsou vnímány velmi rozdílně v tom smyslu, že charakteristika s vyšší hodnotou má vyšší úroveň kompetence než charakteristika s nižší hodnotou. Ve sloupci Sig. uvádíme statistickou významnost, ta indikuje, zda je rozdíl mezi dvěma průměry statisticky významný (hodnota menší než 0.05 znamená významný rozdíl).

Grafy znázorňují různé způsoby vnímání hodnocených průřezových kompetencí a porovnávají osoby s nejvyšším výkonem s osobami s výkonem nejnižším. Na osách x jsou uvedeny průměry všech průřezových kompetencí (modrou barvou pro nejlepší studenty/zaměstnance, červenou pro nejslabší). Každá osa nese hodnoty od 1 (což je střed grafu a představuje nejnižší možnou známku) do 5 (což je okraj grafu a představuje nejvyšší možnou známku.

Níže uvádíme nejdříve výsledky z celého výběru, pak pro jednotlivé země, a nakonec v dělení podle typu hodnotitele (zaměstnavatel nebo učitel/trenér).

Výsledky jsou sestaveny do tabulek (na základě přílohy 2.3) a pak zakresleny do grafů pro lepší pochopení pozorovaných rozdílů.

Otázka 2.3.a: Pro celý výběr

Na základě výsledků v Tabulce 21 můžeme říct, že nejlepší studenti/zaměstnanci jsou co do úrovně jejich průřezových kompetencí vnímání mnohem pozitivněji, než studenti a zaměstnanci nejslabší. (rozdíly jsou významné, pro všechny kompetence).

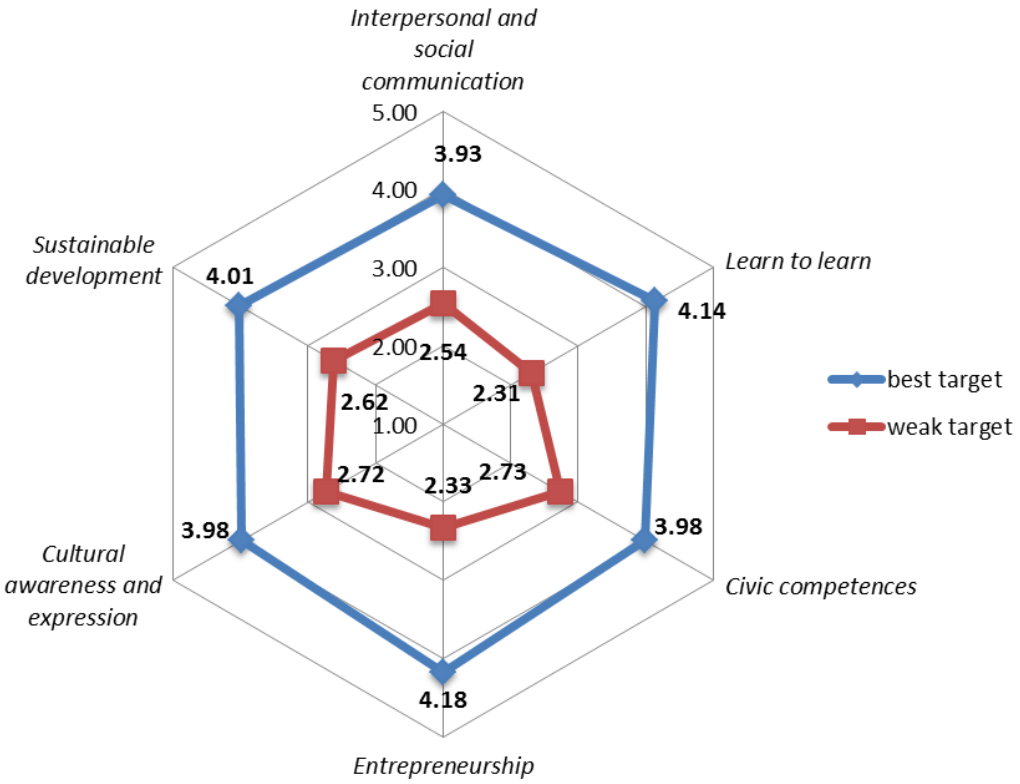
Tabulka 21: Rozdíly mezi průměry průřezových kompetencí zjištěných u nejlepších a nejslabších studentů/zaměstnanců, pro celý výběr.

Vnímání průřezových kompetencí celý výběr	Průměr nejlepších studentů/ zaměstnanců	Průměr nejslabších studentů/ zaměstnanců	Rozdíl průměrů	t	Sig.
Interpersonální a sociální komunikace	*3.93*	*2.54*	*1.39*	*26.99*	*,000*
Učení učit se	*4.14*	*2.31*	*1.83*	*34.76*	*,000*
Občanské kompetence	*3.98*	*2.73*	*1.25*	*25.45*	*,000*
Podnikatelství	*4.18*	*2.33*	*1.84*	*32.55*	*,000*
Kulturní povědomí a vyjádření	*3.98*	*2.72*	*1.26*	*25.97*	*,000*
Udržitelný rozvoj	*4.01*	*2.62*	*1.40*	*29.22*	*,000*

Všechny průřezové dovednosti vykazují u nejlepších studentů/zaměstnanců výrazně vyšší úroveň než u studentů a zaměstnanců nejslabších. Největší rozdíly byly zjištěny u podnikatelství (PODNIKATELSTVÍ) a schopnosti učit se (UČENÍ UČIT SE) a lze říct, že ti nejlepší studenti a zaměstnanci mají výrazně větší podnikatelské dovednosti a výraznější schopnost učit se než studenti a zaměstnanci nejslabší.

Vykazují navíc výraznější zájem o otázky udržitelného rozvoje (POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI) a efektivnější mezilidskou a společenskou komunikaci

(INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE), vyšší občanské kompetence (OBČANSKÉ KOMPETENCE) a výraznější kulturní hodnoty (KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ) v porovnání se studenty a zaměstnanci nejslabšími.



Obrázek 22: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších (modře barvou) a nejhorších (červeně) studentů/zaměstnanců, pro celý výběr.

Obrázek 22 velmi jasně poukazuje na rozdíl ve vnímání úrovně průřezových kompetencí nejlepších student/zaměstnanců (znázorněno modrou čárou) a nejslabšími studenty/zaměstnanci (znázorněno červenou čárou).

Otázka 2.3.b: Podle jednotlivých partnerských zemí

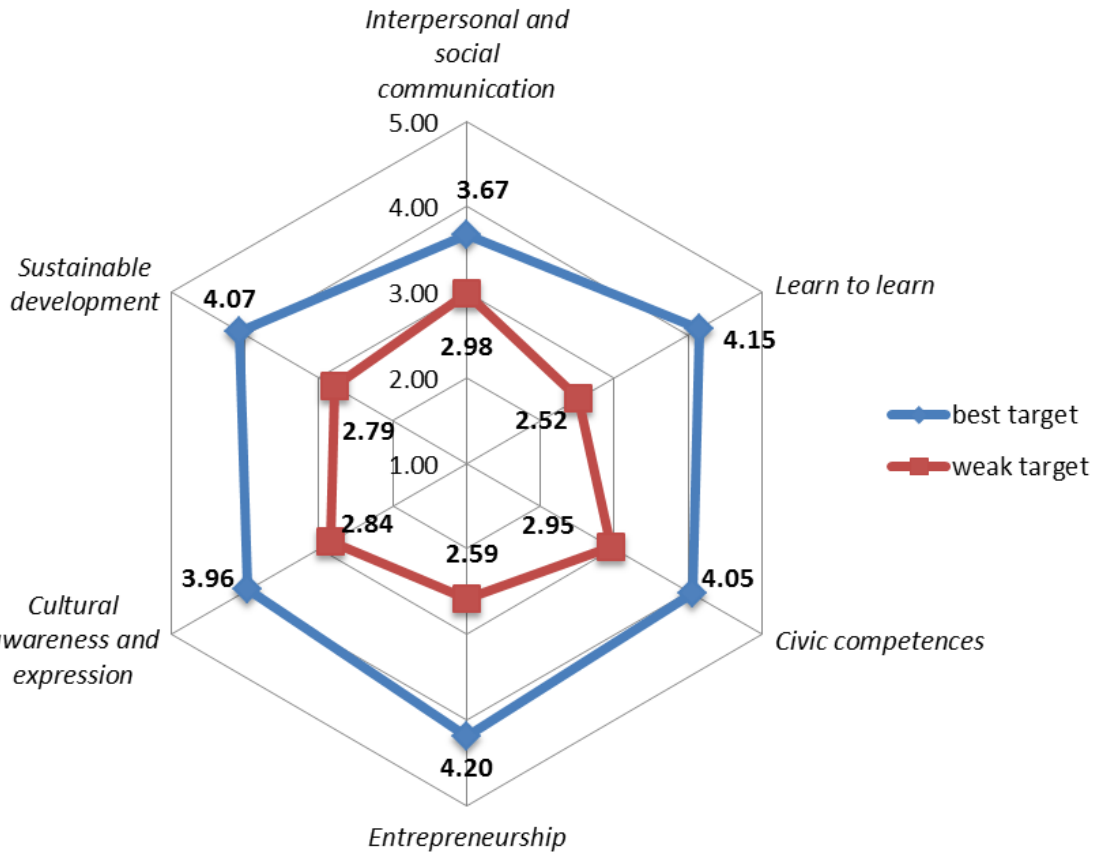
Fenomén, který jsme identifikovali v celém výběru (ostrá polarizace ve vnímání průřezových kompetencí nejlepších studentů/zaměstnanců) je patrný také v jednotlivých partnerských zemích. Situace je analogická s tou, kterou jsme viděli u celého výběru, a poukazuje na stejnou povahu pozorovaného rozdílu: nejlepší student/zaměstnanci vykazují významně vyšší úroveň zvládání průřezových kompetencí v porovnání s nejslabšími studenty/zaměstnanci.

Uvádíme výsledky pro každou partnerskou zemi s důrazem na rozdíly ve vnímání.

Rakousko

Tabulka 22: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších a nejhorších studentů/zaměstnanců, Rakouský výběr.

Vnímání průřezových kompetencí Rakousko	Průměr nejlepších studentů/ zaměstnanců	Průměr nejslabších studentů/ zaměstnanců	Rozdíl průměrů	t	Sig.
Interpersonální a sociální komunikace	*3.67*	*2.98*	*0.75*	*10.30*	*,000*
Učení učit se	*4.15*	*2.52*	*1.63*	*14.38*	*,000*
Občanské kompetence	*4.05*	*2.95*	*1.08*	*9.11*	*,000*
Podnikatelství	*4.20*	*2.59*	*1.61*	*14.77*	*,000*
Kulturní povědomí a vyjádření	*3.96*	*2.84*	*1.12*	*8.79*	*,000*
Udržitelný rozvoj	*4.07*	*2.79*	*1.28*	*12.23*	*,000*

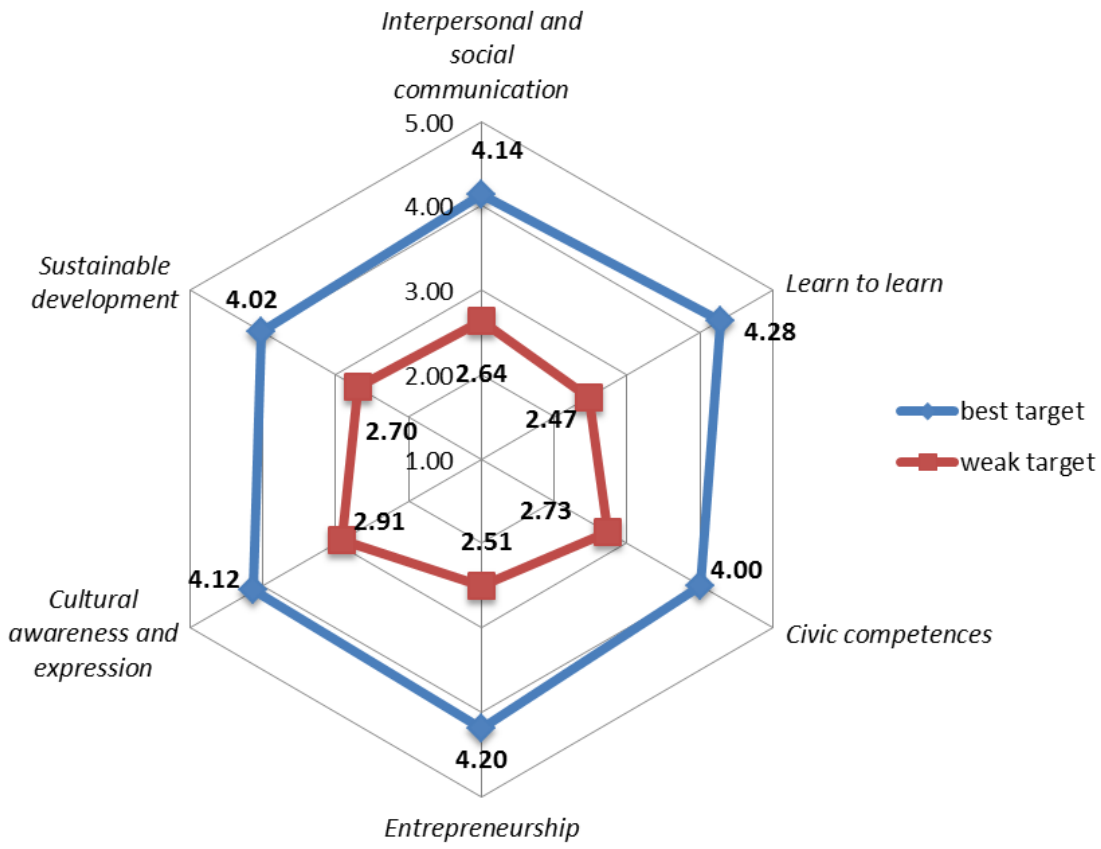


Obrázek 23: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších (modře barvou) a nejhorších (červeně) studentů/zaměstnanců, ve výběru Rakouska

Česká republika

Tabulka 23: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších a nejhorších studentů/zaměstnanců, ve výběru České republiky.

Vnímání průřezových kompetencí Česká republika	Průměr nejlepších studentů/ zaměstnanců	Průměr nejslabších studentů/ zaměstnanců	Rozdíl průměrů	t	Sig.
Interpersonální a sociální komunikace	*4.14*	*2.64*	*1.50*	*15.83*	*,000*
Učení učit se	*4.28*	*2.47*	*1.80*	*20.92*	*,000*
Občanské kompetence	*4.00*	*2.73*	*1.27*	*13.40*	*,000*
Podnikatelství	*4.20*	*2.51*	*1.69*	*27.25*	*,000*
Kulturní povědomí a vyjádření	*4.12*	*2.91*	*1.20*	*13.68*	*,000*
Udržitelný rozvoj	*4.02*	*2.70*	*1.33*	*12.24*	*,000*

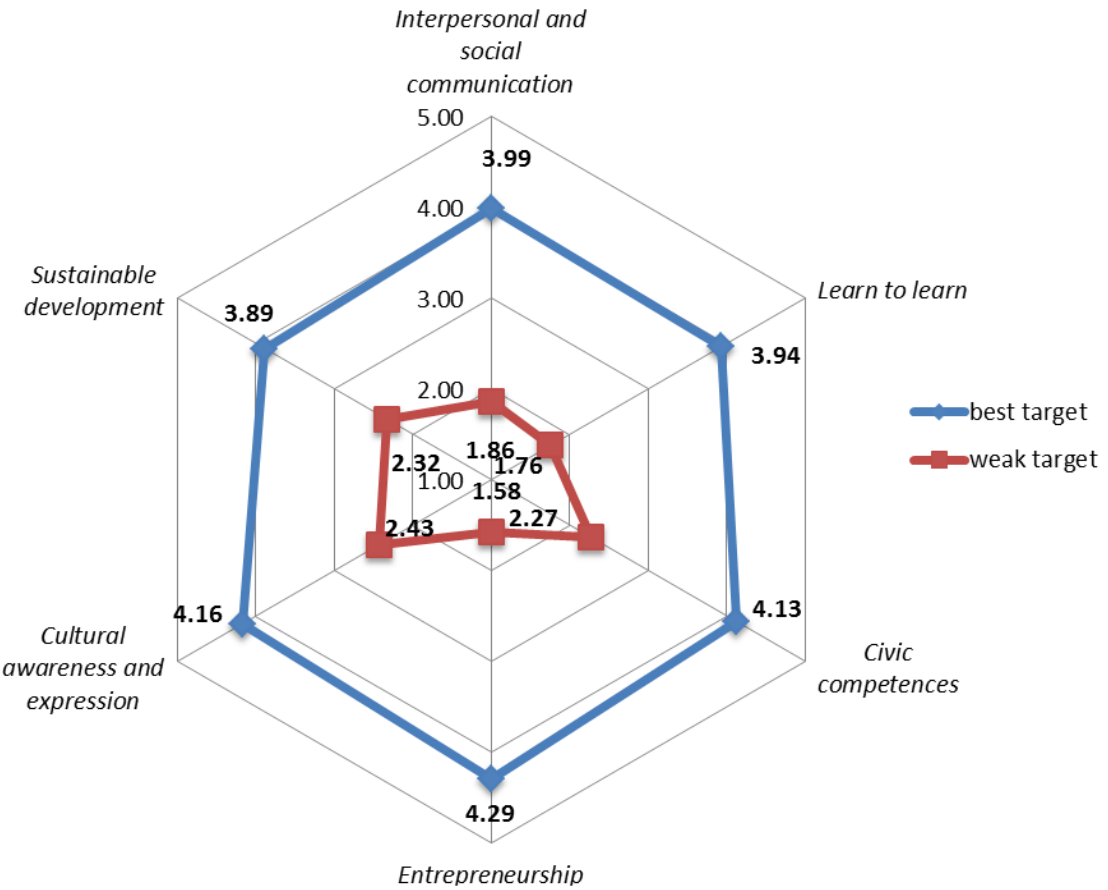


Obrázek 24: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších (modře barvou) a nejhorších (červeně) studentů/zaměstnanců, ve výběru České republiky.

Itálie AdM (Řím)

Tabulka 24: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších a nejhorších studentů/zaměstnanců, ve výběru Itálie (AdM, Řím).

Vnímání průřezových kompetencí Itálie, Řím	Průměr nejlepších studentů/ zaměstnanců	Průměr nejslabších studentů/ zaměstnanců	Rozdíl průměrů	t	Sig.
Interpersonální a sociální komunikace	*3.99*	*1.86*	*2.14*	*32.92*	*,000*
Učení učit se	*3.94*	*1.76*	*1.80*	*27.50*	*,000*
Občanské kompetence	*4.13*	*2.27*	*1.27*	*22.19*	*,000*
Podnikatelství	*4.29*	*1.58*	*1.69*	*45.75*	*,000*
Kulturní povědomí a vyjádření	*4.16*	*2.43*	*1.20*	*24.70*	*,000*
Udržitelný rozvoj	*3.89*	*2.32*	*1.33*	*16.87*	*,000*

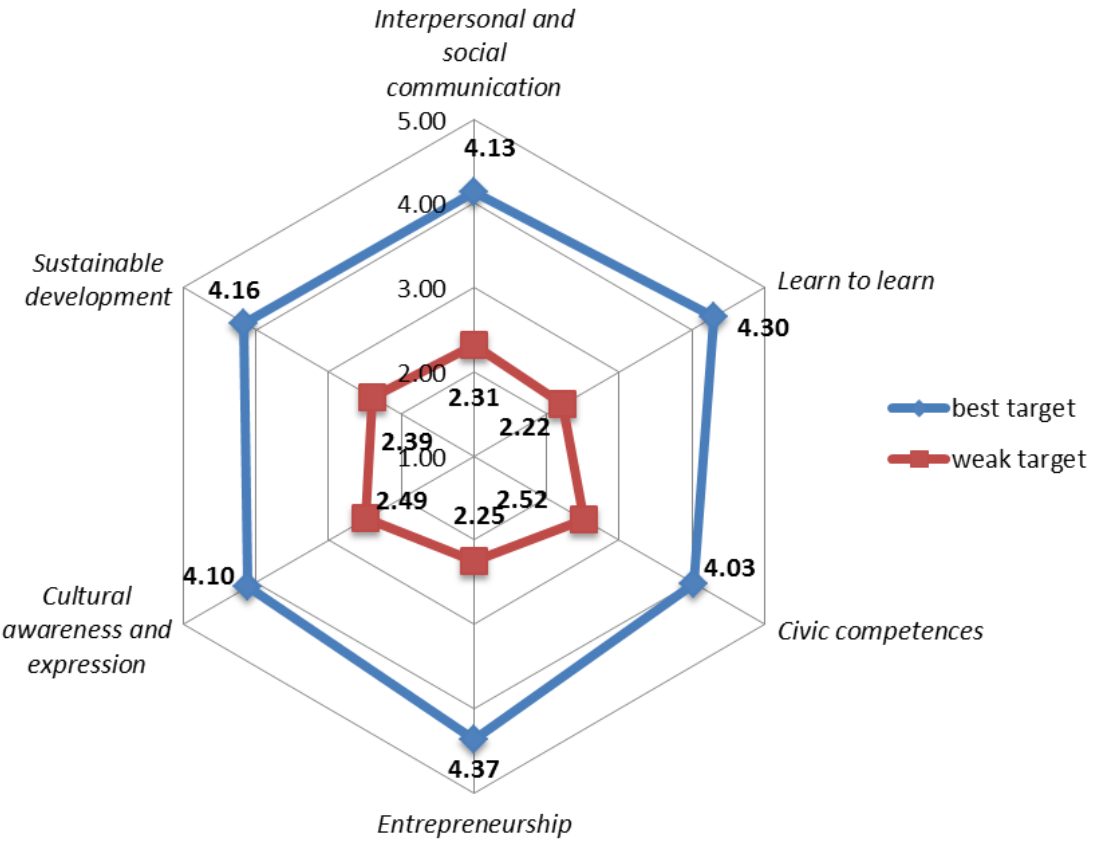


Obrázek 25: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších (modře barvou) a nejhorších (červeně) studentů/zaměstnanců, ve výběru Itálie, Řím

Itálie BB (Turín)

Tabulka 25: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších a nejhorších studentů/zaměstnanců, ve výběru Itálie (BB, Turín).

Vnímání průřezových kompetencí Itálie, BB	Průměr nejlepších studentů/ zaměstnanců	Průměr nejslabších studentů/ zaměstnanců	Rozdíl průměrů	t	Sig.
Interpersonální a sociální komunikace	*4.13*	*2.31*	*1.82*	*13.86*	*,000*
Učení učit se	*4.30*	*2.22*	*2.08*	*17.01*	*,000*
Občanské kompetence	*4.03*	*2.52*	*1.51*	*13.57*	*,000*
Podnikatelství	*4.37*	*2.25*	*2.11*	*17.07*	*,000*
Kulturní povědomí a vyjádření	*4.10*	*2.49*	*1.61*	*14.24*	*,000*
Udržitelný rozvoj	*4.16*	*2.39*	*1.76*	*15.49*	*,000*

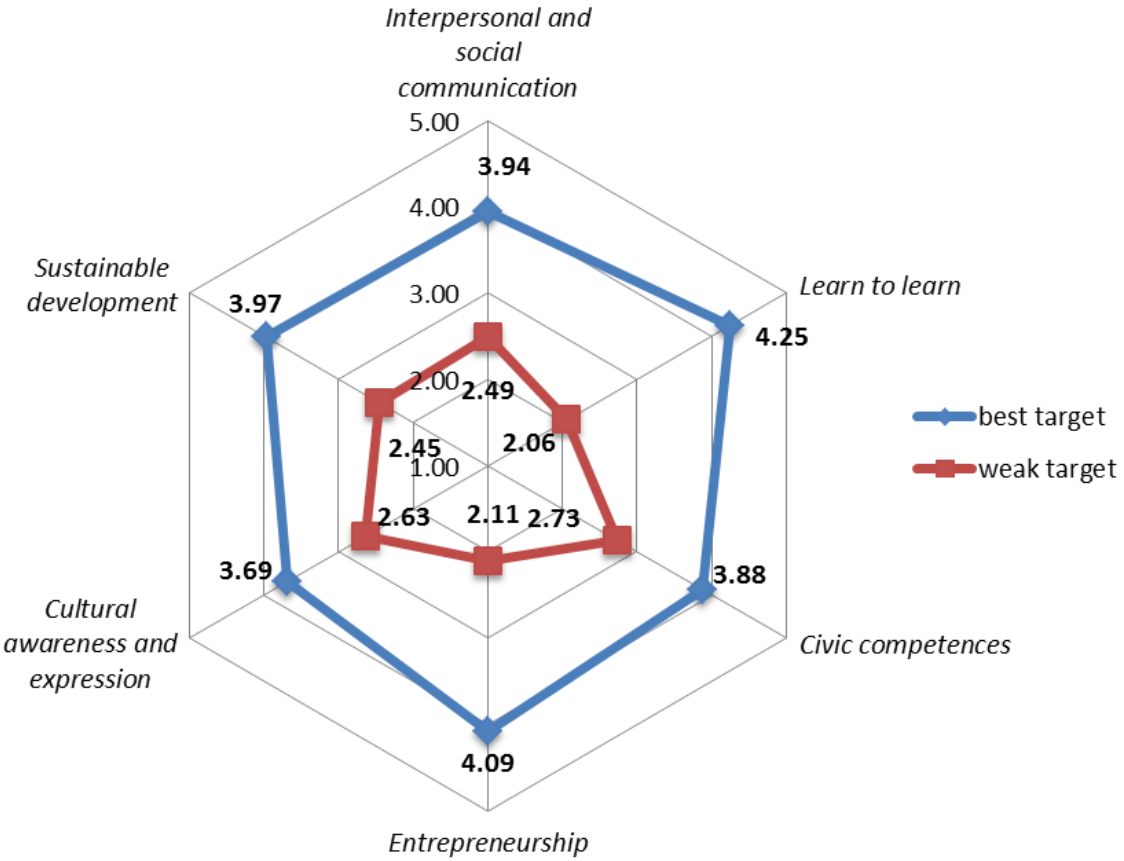


Obrázek 26: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších (modře barvou) a nejhorších (červeně) studentů/zaměstnanců, ve výběru Itálie, Turín.

Rumunsko

Tabulka 26: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších a nejhorších studentů/zaměstnanců, ve výběru Rumunska.

Vnímání průřezových kompetencí Rumunsko	Průměr nejlepších studentů/ zaměstnanců	Průměr nejslabších studentů/ zaměstnanců	Rozdíl průměrů	t	Sig.
Interpersonální a sociální komunikace	*3.94*	*2.49*	*1,45*	*11,66*	*,000*
Učení učit se	*4.25*	*2.06*	*2,19*	*15,78*	*,000*
Občanské kompetence	*3.88*	*2.73*	*1,15*	*9,19*	*,000*
Podnikatelství	*4.09*	*2.11*	*1,98*	*13,69*	*,000*
Kulturní povědomí a vyjádření	*3.69*	*2.63*	*1,06*	*9,40*	*,000*
Udržitelný rozvoj	*3.97*	*2.45*	*1,51*	*12,76*	*,000*

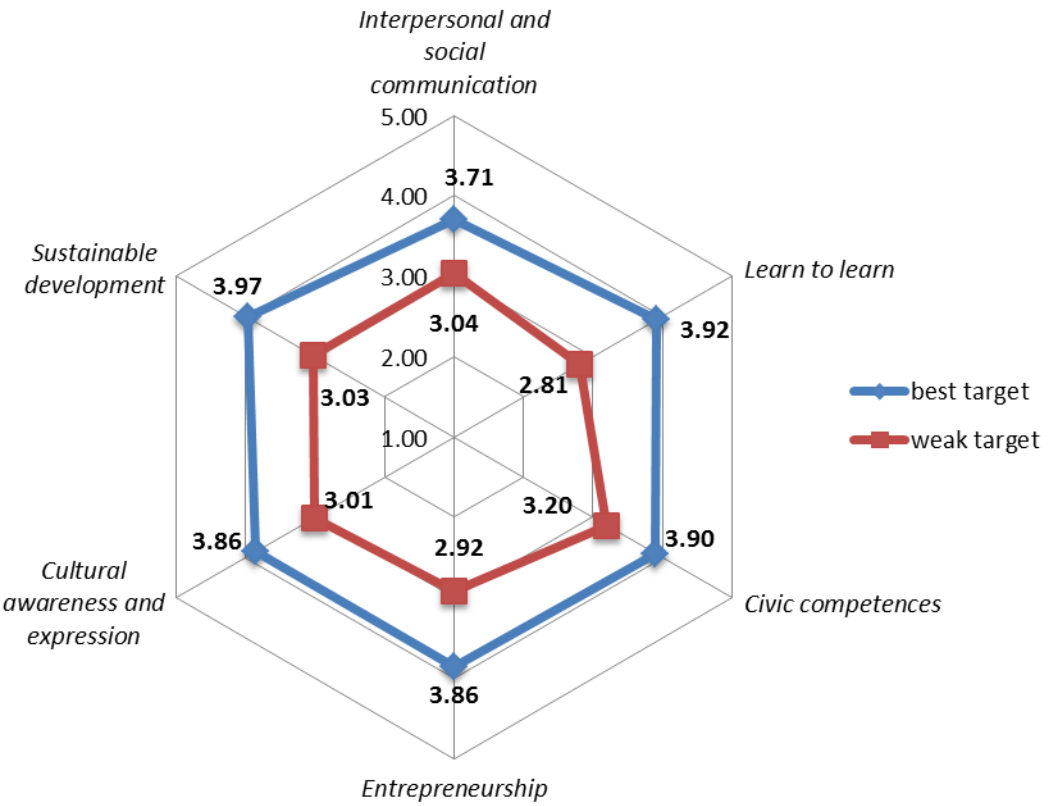


Obrázek 27: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších (modře barvou) a nejhorších (červeně) studentů/zaměstnanců, ve výběru Rumunska.

Turecko

Tabulka 27: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších a nejhorších studentů/zaměstnanců, ve výběru Turecka.

Vnímání průřezových kompetencí Turecko	Průměr nejlepších studentů/ zaměstnanců	Průměr nejslabších studentů/ zaměstnanců	Rozdíl průměrů	t	Sig.
Interpersonální a sociální komunikace	*3.71*	*3.04*	*0,68*	*6,72*	*,000*
Učení učit se	*3.92*	*2.81*	*1,11*	*7,51*	*,000*
Občanské kompetence	*3.90*	*3.20*	*0,60*	*5,67*	*,000*
Podnikatelství	*3.86*	*2.92*	*0,99*	*5,86*	*,000*
Kulturní povědomí a vyjádření	*3.86*	*3.01*	*0,85*	*6,06*	*,000*
Udržitelný rozvoj	*3.97*	*3.03*	*0,93*	*7,22*	*,000*



Obrázek 28: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších (modře barvou) a nejhorších (červeně) studentů/zaměstnanců, ve výběru Turecka.

Otázka 2.3.c: Pro každý typ hodnotitelů.

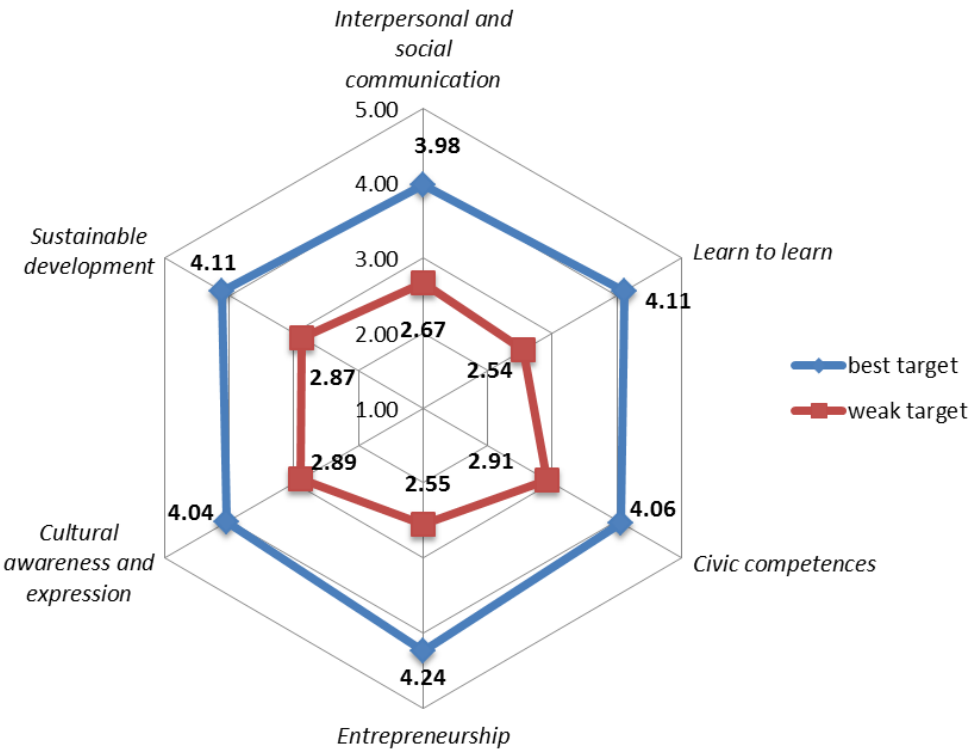
Polarizace ve vnímání průřezových kompetencí (v závislosti na hodnoceném studentovi/zaměstnanci) je přítomna stejným způsobem jak u zaměstnavatelů tak i u učitelů/trenérů.

Povaha rozdílu je stejná: nejlepší student/zaměstnanci vykazují významně vyšší úroveň zvládání průřezových kompetencí v porovnání s nejslabšími studenty/zaměstnanci. Největší rozdíly byly zjištěny u PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE.

Pro výběr zaměstnavatelů

Tabulka 28: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších a nejhorších studentů/zaměstnanců, ve výběru zaměstnavatelů.

Průřezové kompetence jak je vnímají zaměstnavatelé	Průměr nejlepších studentů/ zaměstnanců	Průměr nejslabších studentů/ zaměstnanců	Rozdíl průměrů	t	Sig.
Interpersonální a sociální komunikace	*3.98*	*2.67*	*1.32*	*17.01*	*,000*
Učení učit se	*4.11*	*2.54*	*1.56*	*24.58*	*,000*
Občanské kompetence	*4.06*	*2.91*	*1.15*	*17.67*	*,000*
Podnikatelství	*4.24*	*2.55*	*1.69*	*20.55*	*,000*
Kulturní povědomí a vyjádření	*4.04*	*2.89*	*1.15*	*17.24*	*,000*
Udržitelný rozvoj	*4.11*	*2.87*	*1.24*	*20.89*	*,000*

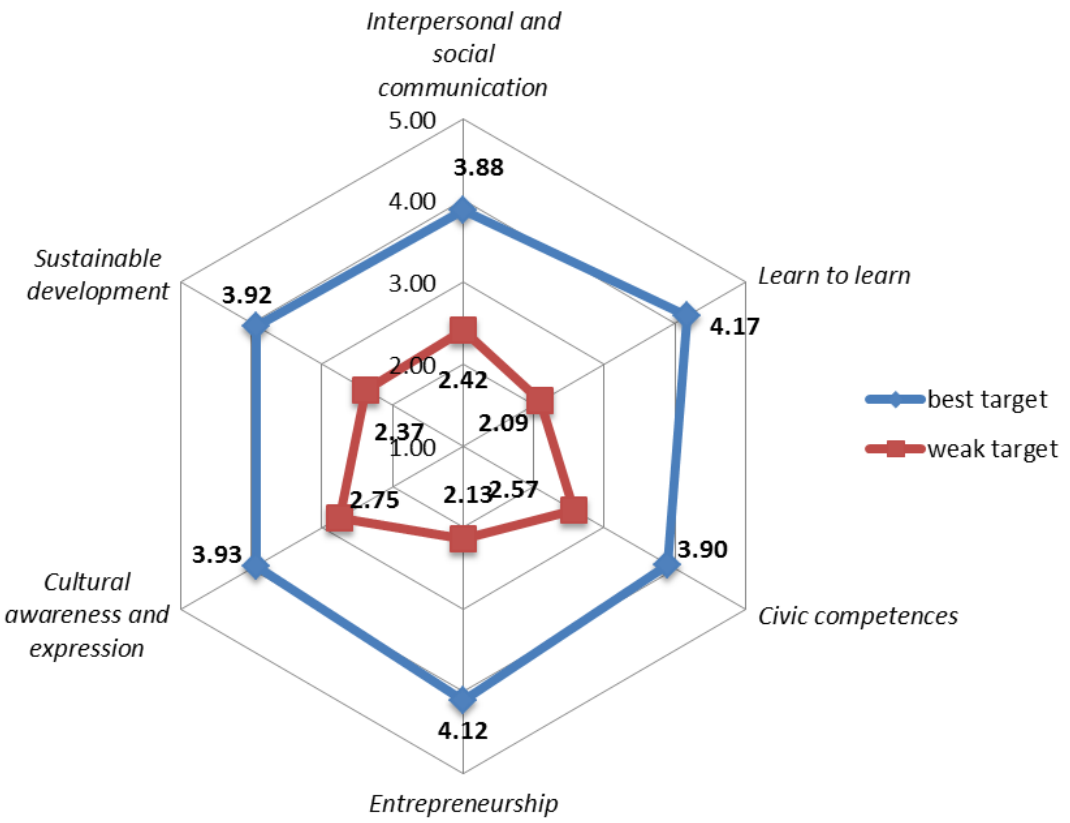


Obrázek 29: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších (modře barvou) a nejhorších (červeně) studentů/zaměstnanců, ve výběru zaměstnavatelů.

Pro výběr učitelů/trenérů

Tabulka 29: Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších a nejhorších studentů/zaměstnanců, ve výběru učitelů/trenérů.

Průřezové kompetence jak je vnímají učitelé/trenéři	Průměr nejlepších studentů/ zaměstnanců	Průměr nejslabších studentů/ zaměstnanců	Rozdíl průměrů	t	Sig.
Interpersonální a sociální komunikace	*3.88*	*2.42*	*1.46*	*21.45*	*,000*
Učení učit se	*4.17*	*2.09*	*2.08*	*26.78*	*,000*
Občanské kompetence	*3.90*	*2.57*	*1.34*	*18.53*	*,000*
Podnikatelství	*4.12*	*2.13*	*1.99*	*26.09*	*,000*
Kulturní povědomí a vyjádření	*3.93*	*2.75*	*1.36*	*19.66*	*,000*
Udržitelný rozvoj	*3.92*	*2.37*	*1.55*	*21.38*	*,000*



Obrázek 30: *Rozdíly průměrů úrovně průřezových kompetencí nejlepších (modře barvou) a nejhorších (červeně) studentů/zaměstnanců, ve výběru učitelů/trenérů.*

6. Diskuze

Jsou lepší technické dovednosti, nebo spíše průřezové dovednosti?

Zaměstnavatelé stejně jako učitelé/trenéři považují obě kategorie kompetencí za velmi důležité. Je zřejmé, že kvalitní odborný výkon předpokládá existenci určité úrovně technických kompetencí. Na druhé straně, průřezové dovednosti přímo svázané s požadavky na danou profesi, které jsou taktéž vyžadované od zaměstnance, jsou považovány, poněkud neočekávaně, za ještě významnější, než dovednosti technické. Navíc, větší význam průřezových kompetencí, (což bylo možné očekávat spíše u výběru učitelů/trenérů, kteří při výkonu svého povolání musí zajišťovat celkový rozvoje mladé generace), byl zjištěn u zaměstnavatelů – kteří jsou naopak spíše více orientováni na technické dovednosti zaměstnanců.

Podle dílčích analýz v jednotlivých partnerských zemích jsme také zjistili, že pro zaměstnance jsou důležité jak technické, tak i průřezové kompetence. Pokud v České republice, Rakousku a Itálii (Turín) jsou průřezové dovednosti považovány za důležitější než technické dovednosti, v ostatních partnerských zemích, jmenovitě v Itálii (Řím), Rumunsku a Turecku mají stejnou důležitost.

Abychom zodpověděli otázku 1, lze říct, že ačkoli jsou oba typy kompetencí pro zaměstnance považovány za důležité, průřezové dovednosti jsou přece o něco důležitější.

Které průřezové dovednosti jsou nejdůležitější?

Při odpovědi na druhou otázku tohoto průzkumu (Otázka 2), která se týká pořadí průřezových kompetencí, budeme výsledky prezentovat podle hodnocených osob: nejlepší studenti/zaměstnanci a nejslabší studenti/zaměstnanci.

V případě nejlepších studentů a zaměstnanců jak učitelé/trenéři tak i zaměstnavatelé umístili na první pozice PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE. Poslední pozice obsazovali hlavně: KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE a OBČANSKÉ KOMPETENCE (jsou tam drobné rozdíly v závislosti na národním kontextu). Tím pádem tento průzkum zjistil, že dobrý a vysoký výkon ať už zaměstnance nebo studenta určuje jeho schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE) a smysl pro PODNIKATELSTVÍ.

Při analýze jednotlivých zemí byla situace velmi podobná, s malými výjimkami: Ačkoli v Itálii (Řím) obsadilo první pozici PODNIKATELSTVÍ, na druhé pozici je KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ, přičemž UČENÍ UČIT SE je až na předposledním místě pořadí, před POVĚDOMÍM O UDRŽITELNÉM ROZVOJI.

V Turecku zas bylo zjištěno jako nejdůležitější kompetence POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI, za kterým následovalo UČENÍ UČIT SE, přičemž PODNIKATELSTVÍ zůstává uprostřed pořadí.

U nejlepších studentů (jakožto budoucích zaměstnanců) a u nejlepších zaměstnanců, je určující průřezovou kompetencí schopnost učit se (UČENÍ UČIT SE) a podnikatelství (PODNIKATELSTVÍ). Na posledních místech pořadí u nejlepších studentů se nachází OBČANSKÉ KOMPETENCE a INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE. U mladých zaměstnanců jsou poslední příčky pořadí obsazeny kompetencemi KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ a INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE.

Je nutno zmínit, že v případě nejlepších studentů a zaměstnanců kompetence umístěné na posledních místech pořadí neznamenají slabou stránku anebo nedostatečnost hodnocené osoby, protože jejich hodnota je pořád mnohem vyšší, než je průměr.

V případě nejslabších studentů a zaměstnanců, a to při hodnocení jak učiteli/trenéry, tak i zaměstnavateli, je pořadí průřezových dovednosti naprosto odlišné od pořadí získaného u osob s nejlepším výkonem. Zaprvé, úroveň těchto kompetencí je nižší než průměr, takže mnohé z nich indikují spíše nefunkčnost dané kompetence. Co zůstává stejné pro všechny úrovně analýzy (jak podle zemí, tak podle typu hodnotitele) je skutečnost, že na posledních místech pořadí se umístily PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE, což znamená, že jsou to u těchto osob nedostatečně rozvinuté kompetence. Na vrchních pozicích pořadí se nachází OBČANSKÉ KOMPETENCE, POVĚDOMÍ O UDRŽITELNÉM ROZVOJI a INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE. Ve většině zemí, bez ohledu na jejich pozici v pořadí, se tyto kompetence nacházejí níže, než je průměrná hodnota, což znamená, že nejsou dostatečně rozvinuté. Výjimku tvoří hodnoty získané v Rakousku a Turecku, kde průřezové dovednosti z horních příček pořadí jsou blíže k průměru, což značí jejich normální (obvyklou) úroveň. Stejným způsobem ohodnotili zaměstnavatelé KULTURNÍ POVĚDOMÍ A VYJÁDŘENÍ a OBČANSKÉ KOMPETENCE (umístěné na horních příčkách pořadí) jako kompetence s normální úrovní funkčnosti, přičemž u učitelů/trenérů, i když obsadili stejné pozice v pořadí, byly vyhodnoceny jako kompetence s nižší průměrnou hodnotou a vzdělavateli jsou chápany jako nedostatečné.

Chtěli bychom poznamenat, že pokud jde o typ hodnotitele (zaměstnavatelé a učitelé/trenéři), ve vnímání byl zjištěn rozdíl v tom smyslu, že učitelé/trenéři mají tendenci hodnotit kompetence mnohem přísněji než zaměstnavatelé, a to pro obě skupiny studentů – nejlepších i slabých. Je to možná tím, že normy učitelů a trenérů jsou vyšší, jelikož jsou blíže ke vzdělanostnímu ideálu, než je skutečnost na trhu práce.

Pro každou kompetenci hodnocenou v tomto výzkumu byl nalezen rozdíl mezi úrovní zjištěné u nejlepších studentů/zaměstnanců a úrovní zjištěné u nejslabších studentů/zaměstnanců. Největší rozdíly byly nalezeny u PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE, což naznačuje, že ti nejlepší studenti a zaměstnanci oplývají výrazně vyššími schopnostmi v oblasti PODNIKATELSTVÍ a UČENÍ UČIT SE v porovnání s nejslabšími studenty a zaměstnanci. Tento fenomén je platný i pro všechny další kompetence, i když je rozdíl menší, stále je ale významný.

Závěr

Tento průzkum vycházel z referenčního rámce osmi evropských klíčových kompetencí (Key Competences for Lifelong Learning (2006/962 / EC)), z nichž se soustředil na 4 průřezové dovednosti. Výsledky, které jsme v průzkumu získali, zapadají do tohoto teoretického rámce. Nástroje – dotazníky – použité v průzkumu jsou spolehlivé a mohou být použity pro vyhodnocování průřezových kompetencí jak ve vzdělávání, tak i v ekonomickém prostředí.

Závěrem lze říci, že pokud mluvíme o optimálním profilu dobrého zaměstnance, měl by obsahovat, jako doplněk k technickým kompetencím specifickým pro danou profesi, minimálně dobrou schopnost učit se a velký smysl pro podnikavost. A proto by měl jakýkoliv tréninkový/vzdělávací model pro přípravu zaměstnanců obsahovat také informace a aktivity z oblasti těchto dvou průřezových kompetencí. Měli bychom také vzít v úvahu, že zodpovědnost za rozvoj transverzálních kompetencí nesou zejména školy (vzdělávací systém), nicméně doporučujeme, aby se obecně ve vzdělávacím procesu kladl

větší důraz (skrze speciální programy) zejména na kompetence UČENÍ UČIT SE a PODNIKATELSTVÍ.

V souladu se všemi otázkami a zjištěními v rámci tohoto průzkumu jsme došli k závěru, že průřezové dovednosti jsou velmi komplexní a nemohou být "naučeny", nicméně lze je rozvíjet pomocí praktických zkušeností. Tyto praktické zkušenosti může stimulovat i škola, a to takovými přístupy, jako například samostudium (ve smyslu samostatného rozhodování a tom, co a kdy se bude student učit), učení založené na projektech (simulace reálné situace, např. lokálního prostředí apod.), sebereflexe, spoluúčast a dialog a obecně interdisciplinární přemýšlení a práce. Výukový model, který se soustředí na rozvoj průřezových kompetencí, by měl být nastaven tak, aby studenti mohli získat vlastní zkušenosti, vyzkoušet si různé věci, zorganizovat si své věci a pracovat na nejrůznějších úkolech.

Domníváme se, že přehodnocení přístupu k průřezovým dovednostem je stále náročnějším požadavkem moderního světa. A proto se dovednosti v oblasti sebe-řízení stanou důležitějšími a získání těchto kompetencí se stane hlavním cílem vzdělávání.

Použitá literatura

CEDEFOP. *European Training Thesaurus*. Luxembourg: Publications Office. (2008a). Available from Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3049_en.pdf.

Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. Official Journal of the European Union, 12. 12.2007.

Draft conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education, Adoption of the conclusions, Brussels. 26 October 2007, 14413/07; EDUC 180 SOC 405.

European Comission Working Group B. 'Key Competences'. *Analysis of the mapping of the key competency frameworks, Implementation of Education and Training 2010*, DG EAC, November 2004.

European Comission. *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels, COM (2008) 865 final

European Comission. *New Skills for New Jobs*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. Brussels, COM (2008) 868 final

European Comission. *Opportunities, access and solidarity: towards a new social vision for 21st century Europe*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels, COM (2007) 726 final

European Commission. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification*., DG EAC, 2005 *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st Century: an agenda for a European cooperation on schools', Official Journal of the European Union*, 13. 12.2008

European Comission. *Impact Assessment*, Commission Staff Working Document, drafted for the preparation of the Communication SEC (2008) 3047

European Comission. *Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools', Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions*, Brussels, COM (2008) 425 final

European Commission. *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework*, European Communities 2007.

European Comission. *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. European Trade Union Committee for Education, 2009 Working Paper on entrepreneurship education, Working Group B on Key Competences, 2004. (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicpaper2004.pdf)

European Commission. *Teaching and learning: towards the learning society*. White Paper, 1995.

GORDON, J., HALASZ G., KRAWCZYK, M., LENEY, T., MICHEL, A., PEPPER, D., PUTKIEWICZ, E. a J. WIŚNIEWSKI. *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: CASE Network Reports, 2009.

HOSKINS B. a U. FREDRICKSSON. *Learning to learn: what is it and can it be measured?* EUR23432 – Joint Research Centre – Institute of the Protection and Security of the Citizen, 2008.

JACQUES DELORS. *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO, 1996.

Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework. An annex of a Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, 30.12.2006/L394.

LENEY, T.; GORDON, J. a S. ADAM. *The Shift to Learning Outcomes: policies and practices in Europe*, Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training, 2008.

MATRIANO ESTELLA, C. *The impact of global changes on teacher education: challenges and opportunities and a vision for a culture of peace*. Ohio, University of Cincinnati, 2000, s. 286-294.

POWER, C.N. *Global trends in education*. International Education Journal, 2000, roč. 1, č. 3, s. 152-162.

Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. COM(2005) 548 final.

RYCHEN D.S. *Key Competencies for all: an overarching conceptual framework of reference*. In D.S. Rychen & A. Tiana, (Eds.) Developing Key Competencies in education: Some lessons from international and national experience, UNESCO// International Bureau of Education, Geneva, 2004.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. 2006/962/EC & PE-CONS, Official Journal of the European Union, 3650/1/06.

ROSENBERG; ST. HEIMLER, R. a E. S. MOROTE. Basic employability skills. A triangular design approach. *Education and Training*, 2012, roč. 54, č. 1, s. 7-20.

O'TOOLE, L. Understanding individual patterns of learning: Implications for the well-being of students, in Education and Well-Being. *European Journal of Education*, 2008, roč. 43, č. 1, s. 71-86.

The Definition and Selection of Key Competences: Executive Summary, OECD, 2004.

ZHAO, Z.N. *Four 'Pillars of Learning' for the reorientation and reorganization of Curriculum: reflection and Discussion*. Asia-pacific programme of educational innovation for Development (APEID). Unesco Asia-Pacific Regional Bureau for Education, 2005.

Název:	Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2017
Editoři sborníku:	Tomáš Čech, Lenka Krajčíková, Michal Šimáně
Vydavatel:	Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno
Vydání, rok:	První, 2017
Počet stran:	316 s.
Výroba CD:	Computer MCL Brno, spol. s r. o., Brněnská 1113, 664 42 Modřice
Náklad:	100 ks

Publikace neprošla jazykovou korekturou, za jazykovou správnost odpovídají autoři příspěvků.

ISBN 978-80-7509-503-9