MEZINÁRODNÍ VĚDECKÁ KONFERENCE

ICOLLE 2016

13.–14. 9. 2016

Institut celoživotního vzdělávání

10. 2006–2016 VÝROČÍ VZNIKU

Mendelova univerzita v Brně

SBORNÍK Z MEZINÁRODNÍ VĚDECKÉ KONFERENCE ICOLLE 2016

Petr Hlaďo (Ed.)

Mendelova univerzita v Brně, 2016

ISBN 978-80-7509-426-1

Institut celoživotního vzdělávání

Mendelova univerzita v Brně

Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016

Proceedings of International Scientific Conference ICOLLE 2016

Petr Hlaďo (Ed.)

Mendelova univerzita v Brně
Brno 2016

Pořadatel: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně

Organizer: Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno

Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016

Proceedings of International Scientific Conference ICOLLE 2016

13.–14. 9. 2016, Křtiny

Pod záštitou:

prof. RNDr. Ladislava Havla, CSc., rektora Mendelovy univerzity v Brně
Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR

Recenzenti:

doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
Ing. Lenka Danielová, Ph.D.
doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D.
Ing. Marie Horáčková, Ph.D.
Mgr. Dita Janderková, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová
Mgr. Iva Korábová
Mgr. Lenka Krajčíková
doc. PhDr. Dana Linhartová, Ph.D.
Mgr. Jitka Vidláková, Ph.D.
Mgr. Pavel Vyleťal

Obsah sborníku

1. **Darina Bačová, Jozef Bača**
Využitie videosekvencií v edukačnom procese a tvorba metodík k videosekvenciám

2. **Darina Bačová, Darina Gogolová**
Formulácia zadaní úloh rozvíjajúcich jednotlivé procesy čítania s porozumením a aplikačných úloh

3. **Mária Benková**
Ďalšie vzdelávanie a cviční učitelia

4. **Miroslava Bruncková, Miroslava Bozogáňová, Monika Brutovská Magdová**
Frustrogénne životné podmienky v kontexte vybraných sociodemografických premenných u učiteľov stredných škôl na Slovensku

5. **Josef Budík**
Preferované podoby studijních materiálů

6. **Lenka Danielová, Dana Linhartová**
Možnosti profesního vzdělávání učitelů středních škol na Mendelově univerzitě v Brně

7. **Lucie Dokoupilová, Marek Schneider**
Možnosti tvorby kariérního řádu na vysoké škole

8. **Jana Dundelová**
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluze z pohledu učitelů základní školy

9. **Janka Ferencová**
Didaktická pripravenosť začínajúcich učiteľov plánovať vyučovací proces

10. **Petr Hlaďo**
Sexuální předsudky heterosexuálů vůči homosexuálům a homosexualitě – syntéza poznatků

11. **Marie Horáčková, Jana Chovancová**
Fenomén slovního hodnocení na vybraných středních odborných školách

12. **Hana Horká, Jana Kratochvílová, Veronika Rodová**
Rozvíjení didaktických dovedností v učitelském vzdělávání

13. **Imrich Ištvan**
Kooperatívne vyučovanie v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva na Prešovskej univerzite

14. **Dita Janderková**
Komunikační ostýchavost u studentů vysoké školy

15. **Jitka Jirsáková, Petr Jirsák**
Zájem žen na mateřské a rodičovské dovolené o kariérové poradenství

16. **Petr Kachlík**
Životní styl a pohled vzorku žáků mladšího školního věku na výhody a nebezpečí spojené s moderními komunikačními technologiemi

17. **Martin Kaleja, Eva Zezulková**
Drop-out a jeho vysokoškolský kontext v aplikovaném výzkumném projektu

18. **Lenka Kamanová**
Sexuální výchova v rodině: nesmazatelný odkaz orientační rodiny

19. **Ján Knapík**
Akceptácia bohoslovcov predstavenými kňazského seminára

20. **Maria Kocór**
O potrzebie przygotowania nauczycieli do pracy z klasą w świetle polskich badań

21. **Iva Korábová**
Emoční práce v kontextu učitelské profese

22. **Martina Kosturková**
Hodnotenie informačných listov učiteľských študijných programov v kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúcich učiteľov

23. **Lenka Krajčíková**
Testovanie kognitívneho štýlu a jeho možná aplikácia v školstve

24. **Jaroslav Lindr**
Humanizace vzdělávacího prostředí na technické univerzitě skrze společenskovědní předměty

25. **Pavlína Mazáčová**
Vzdělávací potřeby učících knihovníků v kontextu celoživotního učení pro 21. století

26. **Daniela Nováková, Jiří Prokop**
Realizace pedagogicko-psychologické praxe z pohledu studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě

27. **Vladimír Nulíček**
Specifika výuky informatiky na středních a vysokých školách s neinformatickým zaměřením

28. **Lenka Pasternáková**
Edukácia a vzdelávacie hodnoty u mládeže

29. **Ivan Pavlov, Miroslav Krystoň**
K vybraným pojmom učiteľskej andragogiky

30. **Eva Pupíková**
Kontinuálne vzdelávanie učiteľov predprimárneho vzdelávania

31. **Věra Radváková**
Kultura jazykového projevu vysokoškolských studentů a učitelů

32. Jiří Rybička, Tomáš Hála
Je přítomnost studentů ve vysokoškolské výuce užitečná?

33. Petra Smolková, Iveta Votočková, Felipe Martínez
Dopad studentských praxí na štíhlost organizací – přístup k měření

34. Hana Stadlerová
Přínos výtvarných dílen pro autentickou tvorbu dětí slovenské menšiny v Rumunsku a další vzdělávání jejich učitelů

35. Zora Syslová, Hana Horká
Reflexe pedagogických činností jako klíčový faktor profesního rozvoje

36. Tímea Šeben Zaťková
Konceptuálna modernizácia obsahu a metodická podpora Kurzu vysokoškolská pedagogika na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite

37. Markéta Švamberk Šauerová, Pavel Tilinger, Robin Jirásko
Analýza postojů seniorů ve věku 70+ ke zdravému životnímu stylu

38. Pavel Tilinger, Markéta Švamberk Šauerová
Analýza pohybových aktivit seniorů (65+) jako zdravotní prevence

39. Václav Trojan
Vzdělávací lídr – zajímavý program pro ředitele českých základních škol

40. Jitka Vidláková
Alchymie přípravy na výuku u začínajících učitelů odborného výcviku

41. Miluše Vítečková, Miroslav Procházka
Evaluace profesní podpory pedagogů v kontextu dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol

42. Irina Voloshina, Irina Kotliarova, Gennadii Serikov
Implementing continuing adult education at a Russian university

43. Pavel Vyleťal
Vysokoškolský učitel a průběh přípravy na výuku

44. Mária Zahatňanská, Janka Majerníková
Perspektívy ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov

45. Jan Zelinka
Výsledky projektu specifického výzkumu na UJAK Praha – studentského grantu SGS 412/2015/15 na téma „Analýza současného stavu vzdělávání dospělých pro ochranu obyvatelstva ČR, jako jednoho z pilířů zajištění systému bezpečnosti obyvatelstva České republiky“

46. Václav Ždímal
Konzumenti a kouzelník na vysoké škole *(diskusní příspěvek)*

Využitie videosekvencií v edukačnom procese a tvorba metodík k videosekvenciám

Darina Bačová[1], Jozef Bača[2]

Abstrakt: V odbornom príspevku analyzujeme využitie edukačných videosekvencií vo vyučovacom procese. Poukazujeme na zefektívnenie výučby využitím videosekvencií s metodickými materiálmi vytvorenými k nim, ktoré navrhujú učiteľovi postup práce na vyučovaní. Pri spracovaní témy sme vychádzali z dlhoročných skúseností počas pôsobenia na strednej a vysokej škole a použili sme autorské videosekvencie. Na vzniku a výrobe videosekvencií i metodických materiálov k nim sme sa aktívne podieľali.

Kľúčové slová: videosekvencia, edukačný proces, metodické materiály, aktivita žiaka, efektívne učenie sa

The Use of Video Clips in the Educational Process and Creation of Methodologies for Video Clips

Abstract: In our paper we analyse the use of educational video clips in the teaching process. We point out that the use of the video clips along with the appropriate methodological documents, which provide the teacher with the guidelines for the lesson, supports the efficiency of the teaching. When processing the topic we based our work on many years of experience with teaching at secondary school and university, and on using copyright clips. We actively co-operated both on the creation and production of video clips and the methodological documents.

Key words: video clip, educational process, methodological documents, student's activity, pupil's activity, efficient learning

Úvod

Prečo používať videosekvencie vo výučbe jednotlivých predmetov? Aj keď film pozná ľudstvo už niekoľko desaťročí, jeho skutočné a efektívne využitie vo výučbe je budúcnosťou. Ešte stále je dosť škôl, v ktorých použitie krátkeho videozáznamu nie je jednoduchou záležitosťou po stránke technickej dostupnosti. Druhým problémom je konkrétna práca s video záznamom, pretože aj keď učiteľ má k dispozícii vhodne technicky vybavenú učebňu, nie vždy má vhodný videozáznam, ktorý by bol doplnený metodickým materiálom korešpondujúcim s požiadavkami Štátneho vzdelávacieho programu, resp. školského vzdelávacieho programu. Tento pedagogický dokument je pre učiteľa záväzný,

[1] PaedDr. Darina Bačová, zástupkyňa riaditeľa RP pre pedagogickú činnosť, učiteľ pre kontinuálne vzdelávanie pre slovenský jazyk a literatúru, pedagogiku a etickú výchovu, Metodicko-pedagogické centrum, Regionálne pracovisko MPC, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, e-mail: darina.bacova@mpc-edu.sk
[2] 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

jeho požiadavky musí plniť, to znamená mať k dispozícii metodický materiál, ktorý korešponduje s požiadavkami ŠVP, je pre učiteľa inšpiratívne.
Ďalším dôvodom nutnosti prípravy metodických materiálov je aj časový aspekt. Ak má učiteľ pripraviť vyučovaciu hodinu, ktorá je pre žiaka zaujímavá, zároveň kvalitná, je to časovo náročné, preto veľa učiteľov prijíma metodický materiál ako inšpiráciu, ktorú môže vlastným spôsobom a doplnením vlastných návrhov použiť pri nižšej časovej náročnosti pri príprave na edukačný proces.

Cieľom odborného príspevku je spracovanie metodických postupov pre prácu s videosekvenciami, predstavíme postupy práce na základe praxe učiteľa strednej školy, učiteľa vysokej školy a učiteľa kontinuálneho vzdelávania – lektora učiteľov, ktorými sme sa snažili efektívne využiť krátke videosekvencie sledujúc konkrétne edukačné ciele.

V príspevku pracujeme s autorskou videosekvenciou vytvorenou k básni Mor ho!, na ktorej vzniku a výrobe a vytvorení príslušných metodických materiálov sa autori priamo autorsky podieľali.

1. Činnosť žiaka pred, počas a po sledovaní videosekvencie

Činnosť učiteľa a žiaka počas výučby s využitím videosekvencií sme rozdelili na 3 etapy:

- 1.1 Činnosť žiaka pred sledovaním videosekvencie.
- 1.2 Činnosť žiaka počas sledovania videosekvencie.
- 1.3 Činnosť žiaka po sledovaní videosekvencie.

K bodu 1.1 – Činnosť žiaka pred sledovaním videosekvencie

Činnosť žiaka je pred sledovaním videosekvencie usmerňovaná učiteľom podľa toho, aký cieľ má žiak touto činnosťou splniť. Ak je cieľom motivovať žiaka, vzbudiť jeho záujem o danú problematiku, bude postačujúce, ak učiaci sa dostane jednoduchú úlohu.

Napríklad:

- 1.A. Vyjadrite jedným slovom svoj pocit pri sledovaní videosekvencie.
- 1.B. Zapíšte tri slová, ktoré budú vyjadrením vašich pocitov po sledovaní krátkeho videa.

Úlohy uvedené v bode 1 sú typickými úlohami, ktoré môžeme využiť v motivačnej fáze hodiny. Úlohy uvedené v bode 2 a 3. môžeme využiť v expozičnej fáze vyučovacej hodiny:

- 2.A Napíšte na základe sledovania videosekvencie päť informácií o básni Mor ho!
- 2.B Napíšte na základe sledovania videosekvencie jednu informáciu o básni Mor ho!, ktorá vás zaujala.
- 3.A Sledujte pozorne videosekvenciu a zapíšte jednu vetu, ktorá vyjadruje váš názor na videosekvenciu z hľadiska výtvarného spracovania.
- 3.B Sledujte pozorne videosekvenciu a zapíšte jednu vetu, ktorá vyjadruje váš názor na videosekvenciu z hľadiska prednesu básne.

Rozdiel medzi úlohami v bode 2 a v bode 3 je v tom, že úlohy v bode 2 sú zamerané na úroveň zapamätania na rozdiel od úloh v bode 3, ktoré sú zamerané na rozvoj kritického myslenia žiakov. Z uvedených skutočností vyplýva, že nielen videosekvencia a jej spracovanie, ale aj zadania úloh vytvorené k nej ovplyvňujú efektivitu celkového využitia videosekvencie v školskej praxi.

Ak je skutočne cieľom sledovania videosekvencie len vzbudiť záujem žiaka o danú problematiku, môžeme úlohu zadať až po prvom sledovaní krátkeho videa. Tento metodický postup má svoju pozitívnu stránku. Žiak sleduje videosekvenciu komplexne, jeho pozornosť nie je sústredená na vyriešenie jednotlivých zadaní úloh. Zameranie sa na riešenie úloh by mohlo spôsobiť, že žiak síce vyrieši úlohy, ale nevšíma si iné informácie, len tie, ktoré úzko súvisia s plnením zadaných úloh. Žiakovi uniká komplexný dojem z celej videosekvencie.

Má svoje výhody, ak má učiteľ už pred sledovaním prvej videosekvencie premyslený metodický postup, ktorý pri výučbe použije. Ak sa napríklad básni Sama Chalupku Mor ho! venuje tri vyučovacie hodiny, prvýkrát je sledovanie videa zamerané len na vzbudenie záujmu žiakov. Každé ďalšie sledovanie má svoj cieľ a význam pre žiaka, napríklad animovaná videosekvencia Mor ho!:

1. sledovanie – vzbudenie záujmu žiaka - prvý dojem,
2. sledovanie – získavanie informácií, zameranie sa na fakty a kľúčové myšlienky v básni,
3. sledovanie – interpretácia a integrácia textu básne, analýza kľúčových myšlienok,
4. sledovanie – hodnotenie videosekvencie z rôznych uhlov pohľadu a uvažovanie o nej.

Druhé, tretie a štvrté sledovanie súvisí s procesmi, kognitívnymi činnosťami, ktoré využívame pri práci s textom zameranej na čítanie s porozumením.

Je dôležité, aby učiteľ mal stále na pamäti, čo je cieľom jednotlivých sledovaní, či videosekvencia obsahuje celý súbor informácií v súvislosti s témou danej vyučovacej hodiny alebo je skutočne len pomôckou na vzbudenie záujmu.

Porovnajte cieľ pri sledovaní videosekvencie v predmete slovenský jazyk a literatúra:

- téma: Mor ho!
- predmet: slovenský jazyk a literatúra
- cieľ: analyzovať vybraté časti hrdinskej básne Mor ho!
- téma: Mor ho!
- predmet: slovenský jazyk a literatúra
- cieľ: vyjadriť jedným slovom svoj pocit pri sledovaní videosekvencie k básni Mor ho!

K bodu 1.2 – Činnosť žiaka počas sledovania videosekvencie

Žiak sleduje pozorne, komplexne video sekvenciu – bez ďalšej činnosti, ak ide o vzbudenie záujmu žiaka o tému, teda o využitie videosekvencie v rámci motivačnej časti vyučovacej hodiny. Žiak si zapisuje informácie v súvislosti so zadaniami v pracovnom liste, ktoré dostane pred sledovaním videa. Píše si poznámky a hľadá súvislosti. Pokiaľ videosekvencia žiaka zaujme, môže on sám požiadať učiteľa o ďalšie sledovanie s cieľom vyriešenia úloh.

K bodu 1.3 – Činnosť žiaka po sledovaní videosekvencie

Žiak v spolupráci so spolužiakmi a pod vedením učiteľa spracováva poznámky zapísané počas sledovania videosekvencie, alebo zapisuje svoje dojmy zo sledovania videosekvencie,

analyzuje ich. V tejto časti môžeme uplatniť metódu riešenia úloh, pracovať s textom videosekvencie a s obrazovým materiálom vytvoreným z nej.

2. Súčasná situácia – ponuka videosekvencií

V súčasnosti je k dispozícii nespočetné množstvo videosekvencií a tiež rôznych druhov filmov, z ktorých môžeme edukačné videosekvencie vytvoriť. Sú voľne dostupné na rôznych internetových portáloch alebo v predajniach za pomerne prístupné ceny. O nespočetnom množstve však už nemôžeme hovoriť v súvislosti s metodickými príručkami a pomôckami (napríklad pracovnými listami) vytvorenými priamo k predmetnej videosekvencii. My si dovolili predstaviť postupy pri práci s videosekvenciami, ktoré boli vytvorené tímom odborníkov z oblasti umeleckej v spolupráci so študentmi a absolventmi Vysokej školy múzických umení v Bratislave, odborníkov z vedeckej oblasti v spolupráci s pracovníkmi Slovenskej akadémie vied, učiteľov daného predmetu a odborníkov z pedagogickej oblasti.

Na základe skúseností z edukačnej praxe vieme, že videosekvencie sú veľmi podnetné, ich využitie v praxi je zrejmé, my sa snažíme v praxi zvýšiť efektivitu ich využitia a v našom príspevku prezentovať skúsenosti z praxe.

Efektivitu využitia videosekvencií v edukačnom procese ovplyvňujú nasledujúce faktory:

1. charakter, spracovanie predmetnej videosekvencie,
2. osobnosť učiteľa,
3. dostupnosť metodiky vytvorenej priamo k danej videosekvencii,
4. konkrétne postupy práce, metódy práce s videom.

3. Výber videosekvencie a druhy videosekvencií z hľadiska cieľa ich využitia

Výber videosekvencie ovplyvňuje:

1. **téma, obsah vyučovacej hodiny (vyučovacieho bloku, projektu)** – učiteľ kladie dôraz na obsahovú súvislosť videosekvencie so ŠVP, s jeho požiadavkami na obsahovú náplň výučby daného predmetu,
2. **ciele vyučovacej hodiny (vyučovacieho bloku, projektu)** – ukážku vyberáme vzhľadom na ciele, ktoré nám má pomáhať plniť, či predovšetkým kognitívne alebo afektívne, prípadne psychomotorické (napr. ukážka výroby určitého výrobku – môže nám pomôcť počas výučby hlavne na odborných školách).
3. **fáza vyučovacej hodiny, (vyučovacieho bloku, projektu),** v rámci ktorej plánujeme danú videosekvenciu použiť (**motivačná, expozičná, fixačná, diagnostická, aplikačná časť vyučovacej hodiny, vyučovacieho bloku, projektu)**.
4. **myšlienkové operácie**, na rozvoj ktorých sa chceme prácou s videosekvenciou zamerať (zapamätanie, porozumenie, aplikovanie, analyzovanie, hodnotenie, tvorivosť).

Druhy videosekvencií z hľadiska cieľa ich využitia, na ktorý boli určené ešte v procese prípravy na realizáciu edukačného procesu:

- umelecké videosekvencie,
- dokumentárne videosekvencie,
- reklamné videosekvencie,
- edukačné videosekvencie.

Ak vyberáme videosekvenciu z filmu, alebo ak použijeme reklamnú videosekvenciu, sú to pomôcky, ktoré neboli vytvorené s cieľom edukácie, s výnimkou dokumentárnych filmov a z nich vytvorených videosekvencií. Edukačné video z nich vytvoril učiteľ využitím na účely edukácie s konkrétnym cieľom v súvislosti s požiadavkami školského vzdelávacieho programu vytvoreného na základe požiadaviek Štátneho vzdelávacieho programu.

Edukačné videá sú tvorené s cieľom edukácie, ktorý by mal byť jasne formulovaný už v procese prípravy na tvorbu predmetného materiálu. V prípade filmových a reklamných videosekvencií sa na ich tvorbe vo väčšine prípadov nezúčastňujú odborníci z pedagogickej oblasti, resp. didaktici konkrétneho vyučovacieho predmetu alebo predmetov konkrétnej edukačnej oblasti, napr. človek a komunikácia, človek a hodnoty, atď. Ak učiteľ takýto druh videosekvencie použije, on sám ju vyberá a navrhuje jej využitie v pedagogickej praxi. Je len málo prípadov, v porovnaní s množstvom existujúcich filmov, kedy napr. k filmu bola vytvorená metodika využitia videosekvencie v edukačnej praxi vytvorená didaktikmi. Osobitným prípadom sú dokumentárne filmy, ktoré síce boli vytvorené s cieľom edukácie, ale nie edukácie v školskej praxi, nerešpektujú teda detailne požiadavky štátneho vzdelávacieho programu. Učiteľ predmetné videosekvencie vzniknuté z dokumentárneho filmu pri využití v praxi len prispôsobuje požiadavkám štátneho vzdelávacieho programu.

Videosekvencie z hľadiska cieľa ich tvorby rozdeľujeme na:

- videosekvencie vytvorené s cieľom využitia v edukačnom procese,
- videosekvencie vytvorené prvotne s iným cieľom prispôsobené druhotne na plnenie cieľov edukačného procesu.

Z hľadiska rozsahu videa sa budeme zaoberať videosekvenciami v rozsahu maximálne desať minút sledovania počas vyučovacej hodiny. Z nášho pohľadu je to maximálna dĺžka sledovania videosekvencie, ktorú môžeme efektívne využiť v rámci 45-minútovej vyučovacej hodiny, ak rešpektujeme fakt, že žiak má byť subjektom vyučovacie procesu s aktívnou účasťou na ňom. Ak vyčleníme na organizačnú časť vyučovacej hodiny päť minút, potom čas 10 minút venovaný sledovaniu videosekvencie tvorí jednu štvrtinu času vyučovacej hodiny, to znamená, že tri štvrtiny času, t. j. 30 minút vyučovacej hodiny môže učiteľ použiť na aktívnu prácu žiaka s videosekvenciou. Ak má žiak preniknúť do hĺbky obsahu predmetnej videosekvencie a má byť aktívny, nemôže podstatnú časť vyučovacej hodiny venovať jej sledovaniu, aj napriek tvrdeniu, že čas sledovania videosekvencie žiakom nemusíme považovať za čas, v rámci ktorého je žiak pasívnym.

Počas realizácie akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania sa stretávame s názormi učiteľov, že počas sledovania videosekvencií sú žiaci pasívni. My ale vyvraciame tento názor na základe skúseností z učiteľskej praxe na základe práce s konkrétnymi videosekvenciami. Naše základné tvrdenie: celý proces práce s videosekvenciou na vyučovacej hodine ovplyvňuje učiteľ, učiteľ je ten, kto vedie žiakov v ich činnosti, organizuje vyučovací proces počas vyučovacej hodiny, a teda aj prácu s videosekvenciou. Jeho úlohou je usmerňovať žiaka tak, aby bol aktívny aj počas sledovania videa. Metodické postupy pri využití videosekvencií sú spracované na základe našej dlhoročnej učiteľskej praxe.

4. Miera učenia sa aktívnym sledovaním videosekvencií v edukačnom procese

Učiteľ si v praxi kladie o. i. otázky: „Je nutné v súčasnej dobre technológií, aby sa žiak učil informácie naspamäť? Aké množstvo informácií má vedieť naspamäť? Ako rozvíjať kritické myslenie žiaka?“ Využitie videosekvencií môže byť jedným zo spôsobov, ako účinne zodpovedať tieto otázky.

Efektívne sledovanie videosekvencií s cieľom rozvíjať nižšie, ale aj vyššie kognitívne procesy učiaceho sa vyžaduje od neho niekoľkonásobné sledovanie sekvencie (hovoríme o edukačnej videosekvencii), ktorá je využitá nielen v motivačnej fáze vyučovacej hodiny, ale rovnako v expozičnej, fixačnej, či diagnostickej fáze.

Niekoľkonásobné sledovanie videosekvencií sa využíva s cieľom učenia sa už dnes veľmi intenzívne vo výučbe cudzích jazykov. V danej oblasti je vytvorených množstvo videosekvencií, ich opakovaným sledovaním sa žiak učí rýchlejšie. Tieto edukačné videá sú tvorené s cieľom čo najefektívnejšie učiť žiaka vyjadrovať sa v rámci jednotlivých komunikačných tém.

Už vyššie sme uviedli, že odporúčame niekoľkonásobné sledovanie edukačných videosekvencií i vo všetkých ostatných predmetoch.

Prvé sledovanie videosekvencie zvyčajne prebieha v motivačnej fáze vyučovacej hodiny s cieľom motivovať žiaka, sústrediť jeho pozornosť na danú tému vyučovacej hodiny.

Úlohy typu:

- Vyjadrite jednou vetou čo vás najviac zaujalo.
- Vyjadrite jednou vetou svoj prvý dojem.

Odporúčame starostlivo vnímať, čo žiaci napíšu ako reakciu na zadanie úlohy. Ak učiteľ zistí, čo žiakov zaujalo, snaží sa z tohto poznania vychádzať v ďalších fázach vyučovacej hodiny.

Druhé sledovanie videosekvencie je zamerané na získavanie informácií, faktov, na kľúčové myšlienky v texte. V tejto fáze sa nám osvedčilo sledovať text zároveň v tlačenej podobe a pracovať s ním využitím čitateľských stratégií alebo pracovných listov – metódou riešenia úloh, tvorbou a využitím myšlienkových máp.

Pri tvorbe zadaní sme vychádzali z poznatkov o jednotlivých procesoch porozumenia textov na základe medzinárodných kritérií (PISA, PIRLS).

Veľmi efektívnym sa ukázalo pracovať s tlačeným textom a kombinovať to so sledovaním ukážky. Využili sme aj priraďovacie úlohy – priraďovanie dvojverší básne k obrázkom vytvoreným z videosekvencie. Žiaci prenikli do hĺbky obsahu textu a aktívne pracovali s obrazom. Ich úlohou bolo troma až piatimi vetami opísať každý obrázok a priradiť ho k dvojveršiu z básne.

Tretie sledovanie videosekvencie je zamerané na interpretáciu a integráciu textu z videosekvencie, analýzu kľúčových myšlienok, v tejto fáze sa posúvame nad rámec textu, hľadáme skryté významy, vysvetľujeme nepriame pomenovania, interpretujeme myšlienky z textu, hľadáme súvislosti medzi javmi na základe predchádzajúcich poznatkov a skúseností. Opäť učiaci sa pracuje s textom, ktorý má k dispozícii v tlačenej podobe (presné znenie hovoreného slova vo videosekvencii).

Zadania úloh typu:
- Vysvetlite význam vety ...
- Nahraďte slovo vo vete synonymom ...
- Nahraďte určitú časť textu známym frazeologizmom.

Štvrté sledovanie videosekvencie je zamerané na hodnotenie obsahu videosekvencie a samotného spracovania danej témy, vyjadrovanie názorov, postojov, uvažovanie o danej téme a jej spracovaní.
Zadania úloh typu:
- Vyslovte svoj názor na ...
- Zhodnoťte konanie postavy ...
- Vyjadrite svoj postoj k ...

Môžeme využiť čitateľské stratégie SPD – situácia, príčina, dosledok a VOTO – vzťah otázka – odpoveď.

Ak sme uvedeným spôsobom pracovali s videosekvenciou, ktorá trvá 3 minúty počas jednej vyučovacej hodiny ju žiaci sledovali trikrát, počas vyučovacieho bloku spolu štyrikrát. Na základe dôkladnej reflexie učiteľa a žiakov sme dané postupy vyhodnotili ako vysoko efektívne, zvýšil sa záujem žiakov o dielo Mor ho! z 19. storočia. Žiaci prejavili záujem prečítať si celú báseň.

Záver

Berúc do úvahy skutočnosť, že sú publikované mnohé knihy, súčasťou ktorých je aj DVD, svojím príspevkom sme chceli prispieť k didaktickej analýze využitia videosekvencií a poukázať na dôležitosť spracovania metodík k videosekvenciám v edukačnom procese a to na základe skúseností z praxe stredoškolského učiteľa (slovenský jazyk a literatúra, etika), učiteľa kontinuálneho vzdelávania, vysokoškolského učiteľa.

Využívanie videosekvencií v pedagogickom procese môže významne zlepšiť výučbu jednotlivých predmetov, a to z dvoch dôvodov. Na jednej strane ide o poskytnutie učiteľovi vhodného didaktického video-materiálu doplneného metodickým materiálom korešpondujúcim s požiadavkami Štátneho vzdelávacieho programu, resp. školského vzdelávacieho programu, čo mu významným spôsobom uľahčí a skráti prípravu na kvalitnú vyučovaciu hodinu. Na druhej strane ide o prípravu vyučovacej hodiny, ktorá je pre žiaka zaujímavá a umožní mu prostredníctvom videosekvencií prístupných cez elektronické prístroje bežné používané deťmi a mladými ľuďmi učenie sa zábavnou, motivujúcou formou.

V príspevku sme pracovali s autorskou videosekvenciou, na ktorej vzniku a výrobe a vytvorení príslušných metodických materiálov sa autori priamo autorsky podieľali.

Použitá literatúra

BAČOVÁ, D. a M. ONUŠKOVÁ. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti prácou s textami zameranými na osobnostný rozvoj a etické aspekty*. Bratislava: MPC, 2015, 44 s. ISBN 978-80-565-1108-4.

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

BELZ, H. a M. SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178- 479-6.

ČAPEK,R. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2015, 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

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

HELDOVÁ, D., KAŠIAROVÁ, N. a A. TOMENGOVÁ, A. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce proces učenia sa žiakov*. Bratislava: MPC, 2011, 60 s. ISBN 978-80-8052-372-5.

ICOLLE 2015: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015, 15.–16. 9. 2015 Křtiny*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015, 595 s. ISBN 978-80-7509-287-8.

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

MAŇÁK, J. Výukové metody a školní vzdělávací programy. *Komenský*. 2006, roč. 123, č. 1.

PÁCALOVÁ, J. *Samo Chalupka Básne a starožitnosti*. Bratislava: Kalligram a Ústav slovenskej literatúry SAV, 2014, 384 s. ISBN 978-80-8101-761-2.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

TARANENKOVÁ, I. et al. *Podoby autobiografickej literatúry 19. storočia*. Bratislava: Kalligram a Ústav slovenskej literatúry SAV, 2012, 709 s. ISBN 978-80-8101-684-4.

TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2010, 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

ZÁPOŤOČNÁ, O. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Veda, 2012, 142 s. ISBN 978-80-224-1281-0.

Formulácia zadaní úloh rozvíjajúcich jednotlivé procesy čítania s porozumením a aplikačných úloh

Darina Bačová[3], Darina Gogolová[4]

Abstrakt: V príspevku analyzujeme formuláciu zadaní úloh pre žiakov v edukačnom procese. Príspevok má dve časti. V prvej časti odborného príspevku analyzujeme tvorbu zadaní úloh rozvíjajúcich čítanie s porozumením. Východiskom danej analýzy je charakteristika procesov čitateľskej gramotnosti podľa Zápotočnej (2012). V druhej časti príspevku venujeme pozornosť tvorbe aplikačných úloh s ohľadom na Gardnerovu teóriu viacnásobných inteligencií. V obidvoch častiach je naším pilierom revidovaná Bloomova taxonómia vzdelávacích cieľov (Turek 2010), z ktorej pri tvorbe zadaní vychádzame, a text Predám šteniatka (Príloha A). Cieľom príspevku je analyzovať niektoré javy súvisiace s formuláciou úloh – výstižnosťou, presnosťou zadaní, využitím jednotlivých kognitívnych procesov s ohľadom na Gardnerovu teóriu viacnásobných inteligencií, procesy čítania s porozumením a Bloomovu taxonómiu cieľov.

Kľúčové slová: zadania úloh, procesy čítania s porozumením, aplikačné úlohy, Bloomova taxonómia cieľov, Gardnerova teória viacnásobných inteligencií

Formulating the Task Assignments Developing Individual Processes of Reading Comprehension and Application Tasks

Abstract: In the essay we analyse the formulation of task assignments for the pupils in the educational process. The essay consists of two parts. In the first part of the essay we analyse the creation of task assignments developing reading comprehension. The analysis is based on the process characteristics of reading literacy according to Zápotočná (2012).
In the second part of the essay we focus on the creation of application tasks with regard to the Gardner's Theory of Multiple Intelligences. Both parts are based on the Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, which became the basis for creating the task assignments, and on the text "Puppy Dogs For Sale" (Annex A). The aim of the essay is to analyse some phenomena related to defining the assignments – aptness, accuracy of task assignments by the use of individual cognitive processes with regard to the Gardner's Theory of Multiple Intelligences, processes of reading comprehension, and the Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.

Key words: task assignments, processes of reading comprehension, application tasks, Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Gardner's Theory of Multiple Intelligences

[3] PaedDr. Darina Bačová, zástupkyňa riaditeľa RP pre pedagogickú činnosť, učiteľ pre kontinuálne vzdelávanie pre slovenský jazyk a literatúru, pedagogiku a etickú výchovu, Metodicko-pedagogické centrum, Regionálne pracovisko MPC, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, Slovensko, e-mail: darina.bacova@mpc-edu.sk
[4] PhDr. Darina Gogolová, PhD., učiteľ pre kontinuálne vzdelávanie pre odborné predmety, Metodicko--pedagogické centrum, Regionálne pracovisko MPC, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, Slovensko, e-mail: darina.gogolova@mpc-edu.sk

Úvod

Formulácia úloh rozvíjajúcich jednotlivé procesy čítania s porozumením je pre učiteľa i lektora veľmi náročnou úlohou, nakoľko vyžaduje hĺbkovú znalosť jednotlivých procesov a zručnosti v presnom a výstižnom formulovaní úloh. Prvým krokom je charakteristika jednotlivých procesov čítania s porozumením. Druhým krokom počas realizácie akreditovaných vzdelávacích programov je formulácia úloh rozvíjajúcich jednotlivé procesy čítania s porozumením.

1. Formulácia zadaní úloh rozvíjajúcich jednotlivé procesy čítania s porozumením

Zadania rozvíjajúce nižšie myšlienkové operácie (podľa Bloomovej taxonómie: zapamätanie, porozumenie, aplikácia) tvoria účastníci vzdelávacích programov pomerne rýchlo. Problémy vznikajú pri tvorbe úloh zameraných na integráciu a interpretáciu textu, tiež na hodnotenie textu a uvažovanie o ňom, teda na vyššie myšlienkové operácie (podľa Bloomovej taxonómie: analýza, hodnotenie, tvorivosť). V krátkosti priblížime charakteristiku jednotlivých procesov porozumenia textu a uvedieme porovnanie niektorých zadaní.

V našej časti príspevku sa budeme zameriavať na zadania úloh takého typu, ktoré sú vhodné pre vzdelávacie oblasti Jazyk a komunikácia, Človek a spoločnosť a vzdelávaciu oblasť Človek a hodnoty, teda typy úloh pre predmety slovenský jazyk a literatúra, cudzí jazyk, dejepis, občianska náuka, etická výchova, náboženstvo a podobne.

Cieľom vyššie uvedených vzdelávaní je prehĺbiť profesijné kompetencie účastníkov vzdelávania v rámci akreditovaných vzdelávacích programov v oblasti uplatňovania metodických postupov pri rozvíjaní čítania s porozumením riešením úloh zameraných na jednotlivé procesy čítania s porozumením (Bačová, Onušková, 2015).

Porozumenie textu zahŕňa činnosti využívané pri práci s textom, ktorá je zameraná na:

1. *Riešenie úloh v rámci textu.*
   Zameriavame sa na úlohy, ktorých riešenie nachádzame priamo v texte, to znamená riešenia úloh sú v texte explicitne uvedené; v danom prípade ide o doslovnú reprodukciu textu, a teda úlohy sú zamerané na zapamätanie si informácií. Takto formulované úlohy rozvíjajú nižšie myšlienkové operácie.
2. *Riešenie úloh nad rámec textu.*
   V tomto prípade sa zameriavame na úlohy, pri riešení ktorých používame aj predchádzajúce vedomosti a skúsenosti, využívame vyššie myšlienkové procesy, riešením úlohy je vyjadrovanie postojov, vyslovovanie názorov, argumentovanie. Ak zadania riešime v skupine, dáva nám to možnosť porovnávať jednotlivé riešenia a získať tak určitý nadhľad nad textom, nad jeho interpretáciou a hodnotením.

Tabuľka 1. Procesy porozumenia textu

V rámci textu	Nad rámec textu		
Identifikovať informácie explicitne formulované v prečítanom texte.	Dedukovať priame závery z prečítaného textu.	Interpretovať a integrovať myšlienky a informácie z prečítaného textu.	Kriticky analyzovať a hodnotiť text.
Uveďte znenie nadpisu, ktorý pribíjal majiteľ obchodu na dvere.	Charakterizujte vzťah obchodníka a chlapca.	Ktorý frazeologizmus súvisí s textom?	Vyjadrite svoj postoj k textu jednou vetou. alebo Vyjadrite svoj názor na text jednou vetou.
Ako sa volá hlavná postava?	Vyjadrite vlastnými slovami prvú vetu v texte.	Vyberte vetu, ktorá vyjadruje posolstvo textu.	Vyjadrite pocit, ktorý vo vás text vyvolal, jedným slovom.
Dokončite vetu podľa textu.		Opíšte situáciu z iného diela, ktorú vám obsah pripomína.	Čo bolo cieľom textu? (výber odpovede: poučiť, pobaviť, zaujať,...)

Zdroj: Zápotočná (2012); Heldová, Kašiarová, Tomengová (2011)

2. Charakteristika procesov porozumenia podľa Zápotočnej (2012)

V rámci textu:

A. **Identifikovať informácie explicitne v texte vyjadrené.** Je to úroveň doslovného významu, žiak reprodukuje informácie z textu, výsledkom je doslovná reprodukcia textu.

Nad rámec textu:

B. **Vyvodzovať priame závery, dedukcie.** V texte tieto informácie nie sú priamo uvedené, ale priamo z neho vyplývajú, inferencie – logické odvodenia výrokov z iných výrokov v texte, ktoré sú jednoznačné, čitateľ ich realizuje automaticky. Hoci ide o informácie nad rámec textu, čitateľ má dojem, že to tam bolo napísané a čítal to „medzi riadkami“.

C. **Interpretovať text a integrovať ho, konštruovať význam nad rámec textu.** Integrácia a syntéza s predchádzajúcimi vedomosťami a skúsenosťami, poznatkami, názormi. Správnosť úloh v rámci daného procesu ovplyvňuje:
rovnaká kultúra, kultúrne základy a východiská, rovnaké edukačné prostredie, kladenie otázok a formulácia zadaní – či sú žiaci na danú formuláciu zadaní zvyknutí.

D. **Skúmať a hodnotiť obsah textu z hľadiska použitých jazykových prostriedkov.** Uplatňovať kritickú analýzu a hodnotenie textu z hľadiska obsahu a formy, čitateľ hodnotí, čo bolo cieľom textu.

Problémom pri formulácii zadaní je identifikácia procesu porozumenia textu, ktorý daná úloha rozvíja. Pri tvorbe zadaní úloh rozvíjajúcich procesy porozumenia textu využívame pokynové slovesá. Je dôležité uvedomiť si, že použitie konkrétneho pokynového slovesa ešte samo o sebe nezaručuje, že daná úloha rozvíja určitý proces porozumenia textu. Dokazuje to aj fakt, že v rôznych prehľadných tabuľkách pokynových slovies nachádzame

to isté sloveso zaradené pri dvoch alebo troch kognitívnych úrovniach. Tento fakt nasvedčuje, že pri identifikovaní procesu porozumenia textu, ktorý daná úloha rozvíja, je nutné postupovať so zreteľom na samotný obsah daného zadania. Uvažovať nad tým, ktoré myšlienkové procesy žiak pri riešení danej úlohy využíva a neriadiť sa len pokynovým slovesom, ktoré zvyčajne na začiatku úlohy figuruje.

Ďalším problémom je, že v niektorých prípadoch ani dve rovnaké zadania s rozličnými distraktormi a správnymi odpoveďami nezaručujú rozvíjanie toho istého procesu porozumenia textu. Napríklad zadanie:

„Usporiadajte vety podľa časovej následnosti v texte“ nerozvíja ten istý proces porozumenia textu, ak v jednom prípade použijeme presné znenie viet z textu a v druhom prípade vety vyjadrujúce obsah textu využitím obrazných pomenovaní, frazeologizmov, nepriamych pomenovaní, ktoré sú interpretáciou textu, jeho hodnotením. V prvom prípade pri riešení úlohy učiaci sa použije nižšie kognitívne procesy ako v druhom prípade.

Podobná situácia vzniká pri zadaní úlohy „Vytvorte nadpis textu“. Ak využijeme text z prílohy pod názvom Predám šteniatka (Príloha A), je rozdiel vo využití kognitívnych procesov pri tvorbe nadpisu Príbeh šteniatka a nadpisu Empatický kupujúci. V obidvoch prípadoch učiaci sa splnil požiadavku zadania, ale v druhom prípade bola tvorba nadpisu podmienená využitím vyšších kognitívnych procesov ako v prvom prípade.

Podobná situácia vzniká pri riešení zadaní „Vytvorte obrázok k textu“ alebo „Vytvorte otázku k textu“. Porovnajme nasledujúce otázky k textu v prílohe A pod názvom Predám šteniatka.

Prvá otázka: „Aký nadpis pribíjal majiteľ obchodu na dvere?“ Riešenie uvedenej úlohy je pre učiaceho sa jednoduché a nájde ho explicitne vyjadrené v prvej vete textu. Otázka: „Ktoré jedno slovo výstižne charakterizuje text?“ vyžaduje sa od učiaceho sa využitie vyšších kognitívnych procesov, nakoľko splnenie danej úlohy vyžaduje prehodnotenie obsahu celého textu. Porovnajme dve riešenia danej úlohy.

1. Riešenie: Chlapec, šteniatko.
2. Riešenie: Empatia, hendikep.

V prvom prípade sa dané slová vyskytujú priamo v texte niekoľkokrát, a teda riešenie aj keď len s využitím nižších kognitívnych procesov, spĺňa požiadavku zadania. V druhom prípade ide o slová, ktoré sa v texte nenachádzajú, ale vystihujú jeho podstatu. Riešenie však vyžaduje od učiaceho sa využitie vyšších myšlienkových operácií, prehodnotenie obsahu textu.

Ďalším prípadom je nasledujúca úloha: „Vypíš z textu súvetie, ktoré vyjadruje postoj chlapca k platbe za šteňa a odôvodnenie daného postoja.“ A druhá úloha: „Vypíš z textu vetu, ktorá vyjadruje, že chlapec bol empatický.“ Uviedli sme dve zadania, ktoré by sa mohli na prvý pohľad zdať rovnako náročné. Rozdiel je vo využití myšlienkových operácií pri riešení prvého a druhého zadania podobne ako v predchádzajúcich prípadoch.

Porovnaním niekoľkých zadaní sme upriamili pozornosť na to, že podobná formulácia zadaní ešte nemusí zaručovať rozvíjanie toho istého procesu porozumenia textu. Dôležité sú myšlienkové operácie, ktoré učiaci sa pri riešení úlohy využíva.

Nakresli obrázok, ktorý vystihuje text:

1. riešenie: Na obrázku je nakreslený chlapec a šteniatko.
2. riešenie: Na obrázku je nakreslený chlapec a šteniatko, ale z obrázku je jasne zrejmý spoločný hendikep chlapca a šteniatka, obrázok vyjadruje empatiu.

Označte z navrhnutých možností vetu, ktorá označuje obsah textu – k danému zadaniu uvádzame tri riešenia s rôznou náročnosťou na využitie určitej úrovne kognitívnych procesov:

1. riešenie: Uvedieme vety doslovne uvedené v texte, napríklad: „Tento psík je predsa rovnako dobrý ako všetky ostatné a ja zaplatím plnú cenu.“
2. riešenie: Chlapec mal záujem kúpiť si šteniatko, ktoré krívalo.
3. riešenie: Chlapec prejavil empatiu a jeho chápanie súviselo s jeho vlastným osudom.

Ak učiacemu sa predostrieme hore uvedené zadanie, môže navrhnúť rôzne riešenia otvorenej úlohy, a teda využiť rôzne úrovne kognitívnych operácií.

Pri tvorbe zadaní úloh na rozvíjanie porozumenia textu bola naším východiskom revidovaná Bloomova taxonómia, z ktorej sme vychádzali tiež pri tvorbe zadaní aplikačných úloh v ďalšej časti nášho príspevku. Aplikačné úlohy sa však zameriavajú na riešenie problému, objavovanie, vychádzajú z reálnej, bezprostrednej skúsenosti a sú tvorené na základe konkrétnych situácií.

3. Tvorba zadaní prostredníctvom aplikačných úloh

Aplikačné úlohy sú mostom, ktorý spája „čo“ s „ako“ – čo sa treba naučiť s tým, ako budú žiaci postupovať a ako budú používať poznatky a zručnosti.

Kovalikova a Olsenova (1996)

Veľmi dobrým prostriedkom výučby a nielen v integrovanom tematickom vyučovaní (ITV) sú aplikačné úlohy, prostredníctvom ktorých je možné nové obsahy vysvetľovať, osvojovať si, precvičovať a tiež získavať spätnú väzbu - následne tak žiaka hodnotiť. Interaktivita je ich neoddeliteľnou súčasťou. Ide rovnako o interaktivitu zrejmú už na prvý pohľad (interpersonálne kontakty pri skupinovom vyučovaní) ako aj o interaktivitu realizujúcu sa na báze vzťahov, spolupatričnosti, priateľstva a akceptácie. Vo Websterovom slovníku je aplikačná úloha (inquiry) definovaná ako situácia, prostredníctvom ktorej hľadáme pravdu, informácie, poznatky o niečom, skúmame fakty alebo princípy, odzrkadľuje výskum, bádanie (Webster's Third International Dictionary, Unabridged). Inquiry má širší význam ako slovenský termín úloha. Zahŕňa proces riešenia problému, objavovanie, experimentovanie, skúmanie a overovanie s dôrazom na rôznorodé činnosti s využitím rôznych typov inteligencie.

Pri písaní aplikačných úloh v programe ITV musí byť zohľadnená Gardnerova teória viacnásobných inteligencií a súčasne Bloomova taxonómia vzdelávacích cieľov (in Kovalikova, Olsenova 1996). Bloomova taxonómia v kombinácii s jednotlivými typmi inteligencie zabezpečuje kognitívne úrovne od zapamätania si cez porozumenie, aplikáciu, analýzu, hodnotenie až k tvorivosti. Aplikačné úlohy vedú k aktívnemu učeniu a tým aj k zapamätaniu si učiva. Stávajú sa reálnymi situáciami, v ktorých žiaci môžu aplikovať to, čo sa naučili a vytvárať si tak mentálne programy. Aplikačné úlohy prinášajú do školských tried aktivitu – činnosť a aj interaktivitu. H. Gardner (1999), autor teórie o mnohonásobnej inteligencii, vychádza z predpokladu, že každý človek disponuje niekoľkými typmi inteligencie, z ktorých niektoré sú u človeka viac a niektoré menej rozvinuté. Aby bola zabezpečená možnosť výberu, čo je jedna zo zložiek mozgovo-kompatibilného učenia, je nevyhnutné poskytovať na vyučovaní aplikačné úlohy zamerané na všetky inteligencie. Ide o možnosť výberu pre učiaceho sa. Takéto vyučovanie mení tradičné neživotné školstvo

založené na encyklopedických vedomostiach, memorovaní a direktívnom riadení, na tvorivo-humanistickú výchovu a vzdelávanie. Kladie dôraz na aktivitu, flexibilitu a zodpovednosť osobnosti. Ak má výchovno-vzdelávací proces formovať osobnosť a má byť prípravou pre život, musí participovať na učebnom obsahu (čo učíme), organizačných formách a metódach výučby (ako učíme), riadení triedy (náš štýl ako učiteľa) a modelovaní správania (našej autenticite a kongruencii). Pri tvorbe aplikačných úloh je najdôležitejšou zásadou, že učenie má byť realizované v reálnych situáciách, ktoré umožňujú priamu skúsenosť typu „tu a teraz". Pri tvorbe aplikačných úloh je potrebné dodržať niekoľko zásad:

- musia poskytovať žiakom možnosť výberu rešpektujúc preferujúce inteligencie,
- majú ponúkať zdroje v kontexte so skutočným svetom a skutočnými situáciami a tiež
- prepájať kurikulum s kľúčovým učivom, teda najdôležitejšími poznatkami, ktoré sa má žiak naučiť.

Aplikačné úlohy sú pre učiteľa stavebnými kameňmi vyučovacej hodiny a výberu metód vyučovania. Usmerňujú vyučovanie v zmysle uprednostňovania bezprostredných skúseností pred výkladom, usmerňujú prácu žiakov tak, že ich povzbudzujú ku kladeniu otázok a hľadaniu odpovedí, učia myslieť v súvislostiach. Cieľom učiteľa ITV je učiť všetky poznatky na úroveň použitia a budovania mentálnych programov, nie iba učebnú látku prebrať a vyskúšať ako ju žiaci „odmemorujú". (Kovalikova, Olsenova, 1996, s. 170 -172).

V súčasnosti je názov Integrované tematické vyučovanie (ITV) doplnené názvom Vysoko-efektívne učenie (VEU). Zaužívala sa skratka VEU/ITV. Typickými znakmi tohto spôsobu výučby je blokové vyučovanie, práca v skupinách, rozvíjanie životných zručností, osobných aj osobnostných kompetencií, učenie v súvislostiach. Súčasťou vyučovacieho bloku je vtiahnutie – komunita, výklad, práca na aplikačných úlohách – individuálna a skupinová, prezentovanie v súvislosti s aplikačnými úlohami, spätná väzba a reflexia.

4. Ukážka aplikačných úloh v rámci vyučovacieho bloku zameraného na rozvíjanie životných zručností v etickej výchove

Ukážka vyučovacieho bloku O chlapcovi a šteniatku pre žiakov 4.–5. ročníka základnej školy, sa týka okrem rozvoja životných zručností – najmä empatie, sebaúcty a priateľstva, aj čítania textu s porozumením. Pred stretnutím v komunite si žiaci prečítajú program, ktorý býva najčastejšie v podobe mapy mysle. Vtiahnutie – komunitný kruh začína zopakovaním si pravidiel aktívneho počúvania a otázkou: „Aký zážitok so zvieraťom, možno aj z dávnejšej minulosti sa ti vryl do pamäti?" Nasleduje zdieľanie – žiaci sa spontánne jeden po druhom rozpomínajú na zvieratká, ktoré boli ich domácimi miláčikmi, alebo s ktorými sa pri nejakej príležitosti stretli. V reflexii sa zamýšľajú nad tým, čo ich najviac zaujalo a prečo, čo cítia rovnako, čo sa naučili – dozvedeli o spolužiakoch... Nasledovalo prečítanie príbehu Predám šteniatka (Príloha A), delenie do skupín, napríklad podľa konkrétnej farebnej kartičky alebo vylosovaného zvieraťa, podľa farby očí, dátumov narodenín, menín... Následne sa v novovytvorených skupinách diskutovalo na tému – o čom je prečítaný príbeh.

Ďalšia časť vyučovacieho bloku pozostáva z individuálneho čítania jednotlivých aplikačných úloh (aplikačné úlohy k téme pripravuje učiteľ/učiteľka a majú byť špecifické, aj s udaním napr. rozmerov, rozsahu.). Každý žiak sa „pripíše“ k úlohe, ktorá ho najviac zaujala. Keďže úlohy sú na jednotlivé inteligencie podľa Gardnera a zároveň na určité úrovne myslenia podľa Blooma, žiaci majú možnosť individuálneho výberu. Môžu sa tiež rozhodnúť, či chcú pracovať sami (intrapersonálne) alebo vo vytvorených skupinách pri jednotlivých aplikačných úlohách (interpersonálne). Pravidlá a postupy sú bežnou súčasťou každého bloku: napr. pravidlo aktívneho počúvania, stanovenie maximálneho počtu členov skupiny, „krátky hlas“ pri práci v skupine, „dlhý hlas“ pri prezentovaní práce, ohľaduplnosť, rešpektovanie názorov druhého aj keď s ním nesúhlasím, stanovovanie časov na prestávku, prácu v skupine, diskusiu v skupine...

Aplikačné úlohy na výber:

1. *Vymyslite* pokračovanie príbehu – rozprávky. Ako sa príbeh chlapčeka a psíčaťa rozvíjal ďalej, čo spolu zažívali, ako sa o seba navzájom starali?
   (Rozsah A4)
   Lingvistická inteligencia/tvorivosť

2. *Zostavte* myšlienkovú mapu postupov konania jednotlivých postáv príbehu o chlapcovi a psíkovi.
   Rozsah podľa daných rozmerov plagátu
   Matematicko-logická, priestorová inteligencia /aplikácia

3. *Vytvorte* plagát, prostredníctvom ktorého bude verejnosť informovaná o obsahu príbehu – o predaji šteniatok, správaní predavača, motívoch chlapca...
   Rozsah podľa daných rozmerov papiera
   Priestorová inteligencia/aplikácia

4. *Zdramatizujte* prečítaný príbeh predavača, predávaných psíkov a chlapca, ktorý sa chcel starať o navonok najslabšieho z nich.
   Najviac 3 minúty
   Telesno-pohybová/analýza

5. *Napíšte* báseň/pieseň tak, aby vystihovala hlavnú myšlienku príbehu o chlapcovi, predavačovi a psíkoch.
   Aspoň 2 slohy
   Muzikálna/tvorivosť

Po prezentácii prác skupín alebo jednotlivcov nasleduje spätná väzba od všetkých zúčastnených. Pozostáva z dvoch častí. Prvá časť je oceňujúca spätná väzba, druhá časť je tzv. rozvojová možnosť – čo doplniť, dodať, priložiť. Aktívne počúvanie pri prezentáciách a zapájanie sa do diskusie zabezpečí pochopenie témy bez toho, aby bolo nutné napr. učiť sa definície. Popísanému vyučovaciemu bloku môže predchádzať exkurzia v zoologickej záhrade, návšteva v útulku zvierat. Podčiarkne sa tým kontext so skutočným svetom. V jazyku ITV ide o to „byť tam“.

Záver

Naším príspevkom sme poukázali na rôzne možnosti tvorby úloh a zadaní pre žiakov pri využití rovnakého textu a revidovanej Bloomovej taxonómie.

V prvej časti príspevku boli východiskom okrem Bloomovej taxonómie aj procesy porozumenia textu podľa Zápotočnej (2012), v druhej časti príspevku sme pri tvorbe zadaní aplikačných úloh využili poznatky o rôznych typoch inteligencií a upriamili sme pozornosť na riešenie problému, objavovanie, reálnu, bezprostrednú skúsenosť, vychádzali sme z konkrétnych situácií. Čítanie s porozumením a rozvíjanie životných zručností je pre žiakov akéhokoľvek veku veľmi dôležité. Analyzovaním skúsenosti s tvorbou zadaní z učiteľskej praxe a upriamením pozornosti na niektoré dôležité skutočnosti pri formulácií úloh rozvíjajúcich jednotlivé procesy čítania s porozumením a pri tvorbe aplikačných úloh podľa Modelu integrovaného tematického vyučovania, ponúkame možnosť zvýšiť kvalitu a efektívnosť učenia(sa).

Svojím príspevkom ponúkame učiteľovi možnosť rozšíriť svoje profesijné kompetencie v oblasti tvorby úloh rozvíjajúcich čítanie s porozumením a aplikačných úloh rešpektovaním revidovanej Bloomovej taxonómie cieľov.

Použitá literatúra

BAČOVÁ, D. a M. ONUŠKOVÁ. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti prácou s textami zameranými na osobnostný rozvoj a etické aspekty*. Bratislava: MPC, 2015, 44 s. ISBN 978-80-565-1108-4.

BAGALOVÁ, Ľ. a D. GOGOLOVÁ. *Ako učiť efektívne*. Bratislava: Raabe, 2011, 61 s. ISBN 978-80-89182-95-4.

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

HELDOVÁ, D., KAŠIAROVÁ, N. a A. TOMENGOVÁ. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce proces učenia sa žiakov*. Bratislava: MPC, 2011, 61 s. ISBN 978-80-8052-372-5.

KOVALIKOVÁ, S. a K. OLSENOVÁ. *Integrované tematické vyučovanie – Model*. Bratislava: Faber, 1996, 350 s. ISBN 80-967492-6-9.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009, 143 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

SEIDLER, P. a V. KURINCOVÁ. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2005, 242 s. ISBN 80-8050-839-9.

TUREK, I. *Didaktika*. 2. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2010, 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

ZÁPOTOČNÁ, O. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Veda, 2012, 142 s. ISBN 978-80-224-1281-0.

Príloha A

Predám šteniatka

Majiteľ obchodu pribíjal na dvere nápis: „Predám šteniatka.“ Takéto nápisy zvyknú prilákať najmä deti, a tak sa pod nápisom pristavil malý chlapec: „Po čom sú tie šteniatka?“ opýtal sa.
Majiteľ odpovedal: „Tridsať až päťdesiat dolárov.“ Chlapec siahol do vrecka a vybral nejaké drobné. „Mám dva doláre a 37 centov,“ povedal. „Prosím Vás, môžem sa na ne pozrieť?“
Majiteľ sa usmial a zapískal. Z búdy vybehla sučka, prenasledovaná piatimi drobnými slabučkými klbkami srsti. Jedno šteniatko viditeľne zaostávalo. Chlapec si okamžite vybral tohto krivkajúceho drobčeka. „Čo je s tým psíkom?“ Majiteľ mu vysvetlil, že veterinár psíka prehliadol a zistil že nemá bedrovú jamku. Vždy bude krívať a bude chromý. Malého chlapca to rozrušilo: „Chcem si ho kúpiť.“

Obchodík povedal: „Nie, nemusíš si ho kúpiť, ak ho skutočne chceš, darujem ti ho.“ Chlapca to očividne nahnevalo. Pozrel sa mu priamo do očí, ukázal naňho prstom a povedal: „Nechcem aby ste mi ho dali. Tento psík je predsa rovnako dobrý ako všetky ostatné a ja zaplatím plnú cenu. Vlastne, teraz vám dám 2 doláre a 37 centov a potom každý mesiac, až kým nesplatím, 50 centov mesačne.“ Majiteľ mu odporoval: „Ale ty si skutočne nemusíš toho psíka kúpiť. Nikdy nebude môcť behať, skákať a hrať sa s tebou ako iné šteniatka.“
Keď to chlapec počul, zohol sa, vyhrnul si jednu nohavicu a odkryl krivú zmrzačenú nohu, posilnenú veľkou kovovou výstuhou. Zdvihol zrak k majiteľovi obchodu a ticho povedal: „Viete, ja sám neviem dobre behať a to šteniatko bude potrebovať niekoho, kto ho bude chápať.

Použitá literatúra:

SEIDLER, P. a V. KURINCOVÁ. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2005, 242 s. ISBN 80-8050-839-9.
(Doslov – článok Predám šteniatka, citovaný Dan Clark)

Ďalšie vzdelávanie a cviční učitelia

Mária Benková[5]

Abstrakt: Príspevok je výsledkom pokusu o analýzu problému náročnosti, významu kariérovej pozície pedagogického zamestnanca – špecialistu (cvičného učiteľa) a nevyhnutnosti jeho prípravy a ďalšieho vzdelávania. Jeho cieľom bolo na základe štúdia odbornej literatúry navrhnúť možnosti zefektívnenia pedagogickej praxe vychádzajúcich z pripravenosti cvičných učiteľov na túto pozíciu.

Kľúčové slová: cvičný učiteľ, ďalšie vzdelávanie, pedagogická prax

Further Education and Supervising Teachers

Abstract: The article is a result of an experimental analysis dealing with the issue of demands and importance of the job of pedagogical staff - specialist (supervising teacher) and the necessity of his training and further education. The aim of the analysis was to improve efficiency of teaching practice based on both professional literature and research in the field of training of supervising teachers for this particular position.

Key words: supervising teacher, further education, teaching practice

Úvod

O potrebe kvalitných učiteľov pre spoločnosť dnes už hádam nik nepochybuje. Rovnako ako o dôležitosti ich prípravy na toto náročné, no zároveň nádherné povolanie. Náš názor potvrdzujú aj slová odborníka J. Průchu (2002, s. 97): „V máloktorých oblastiach ľudskej práce sa tak intenzívne diskutuje o príprave na výkon profesie, ako je to pri vzdelávaní učiteľov. Je to pravdepodobne dôsledok uznania vysokej dôležitosti, ktorú súčasná spoločnosť prikladá rozvoju vzdelanosti“. Súhlasíme aj s názorom A. Zeľovej (2011, s. 130), ktorá vysvetľuje: „Absolvovanie odbornej/formálnej prípravy nezaručuje jej dobré vykonávanie, tak ako vykonávanie tejto činnosti bez profesionálnej prípravy ešte automaticky neznamená, že to dotyčný robí zle.“ Autorka však ďalej zdôrazňuje, že „pregraduálna príprava na učiteľskú profesiu zvyšuje pravdepodobnosť jej kvalitného vykonávania a je dokonca nevyhnutným predpokladom jej (dobrého) vykonávania“. Vychádzajúc z týchto názorov sa na príprave budúcich učiteľov (konkrétne učiteľov profesijných predmetov) už dlhé roky podieľa aj Katedra inžinierskej pedagogiky na Technickej univerzite v Košiciach, organizáciou doplňujúceho pedagogického štúdia (ďalej len DPŠ).

V súčasnosti na Slovensku platí, že človek bez formálnej prípravy učiteľskú profesiu (legálne) nemôže/nesmie vykonávať, čo je legislatívne ukotvené Zákonom č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení

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

niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len Zákon č. 317/2009 Z. z.). Pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov (nielen) na území Slovenska zabezpečujú fakulty vysokých škôl a univerzít (pedagogické, filozofické a prírodovedné). Popri nich aj fakulty športu, teológie, ako aj fakulty orientované ekonomicky, technicky či poľnohospodársky. Niektoré z nich tým, že majú vo svojej ponuke učiteľské študijné odbory a programy, niektoré z nich zas ponuku akreditovaných programov vo (vyššie spomínanej) podobe DPŠ.

1. Ciele

Pregraduálna príprava budúcich učiteľov je významnou časťou procesu „stávania sa učiteľom“, ktorá by mala plynulo pokračovať v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov. Vykonávanie učiteľského povolania si vyžaduje určité profesijné kompetencie (spôsobilosti), ktoré sa podľa Průchu (2002) získavajú spravidla vzdelávaním a zdokonaľujú praxou.

V tomto procese „stávania sa učiteľom“ zohrávajú dôležitú úlohu aj subjekty spájané s praktickou časťou prípravy budúcich učiteľov – cviční učitelia (ďalej len CU), ktorým nie je podľa nášho názoru venovaná adekvátna pozornosť. Pokus o analýzu tohto problému (náročnosti a významu) cvičného učiteľa, naznačuje náš dominantný záujem o hľadanie a navrhovanie možností zefektívnenia praktickej časti prípravy budúcich učiteľov, zameraním sa na riešenie nedostatočnej pripravenosti na vykonávanie tejto kariérovej pozície pedagogického zamestnanca – špecialistu, ako aj možnostiam ich ďalšieho vzdelávania.

1.1 Pedagogická prax a cviční učitelia

Pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov (materských, základných aj stredných škôl) štúdiom na vysokej škole podľa zvoleného študijného odboru a aprobácie tvorí vždy teoretická i praktická časť. Praktická časť sa vo väčšine prípadov realizuje absolvovaním predmetu Pedagogická prax (ďalej len PGP). Odborné diskusie o zmysle či rozsahu PGP ako neodmysliteľnej súčasti pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov sa stávajú bežnou súčasťou každodennej edukačnej reality. Dnes už o jej význame a dôležitosti pre formovanie osobnosti učiteľa taktiež niet pochýb. V súčasnosti sa dostáva do popredia skôr otázka efektívnosti a zmysluplnosti PGP, založenej na vhodnom obsahu, jej účinnej organizácii a s tým súvisiacim personálnym obsadením/zabezpečením PGP (t.j. pripravenosťou CU na vykonávanie tejto funkcie, možnosťou ich ďalšieho vzdelávania, ako aj ich kontroly a pod.). PGP nestojí izolovane, ale je priamo závislá od viacerých vonkajších i vnútorných podmienok, determinujúcich celkovú kvalitu učiteľskej prípravy.

To, nakoľko je PGP efektívna, nie je jednoduché zistiť. Pretože „očistiť“ ju od iných vplyvov (motivácia praktikantov k vykonávaniu učiteľskej profesie, osobnosť praktikanta i CU, prístup praktikanta k plneniu povinností a pod.) je náročné. Napriek tomu sme presvedčení, že CU je jedným z rozhodujúcich elementov PGP, ktorý môže zásadným spôsobom ovplyvniť jej kvalitu. Tvrdenia o významnejšom, resp. dôležitejšom postavení jednej alebo druhej časti prípravy nepovažujeme za správne. Aj keď sa v našom príspevku zaoberáme jej praktickou časťou, nepopierame význam teoretickej časti prípravy. Naše presvedčenie vystihuje zdôvodnenie autoriek R. Dytrtovej a M. Krhutovej (2009, s. 41): „Aj

vedomosti, na prvý pohľad bez priamej väzby k školskej praxi, môžu významne formovať učiteľa, a tým ovplyvňovať jeho schopnosti.“ Polemiku o potrebe rovnocennosti medzi obidvoma zložkami pregraduálnej prípravy je možné uzavrieť hneď niekoľkými výrokmi. Výrokom M. Zelinu (2010, s. 95): „Najlepšou teóriou je dobrá prax a najpraktickejšou vecou je dobrá teória“, D. Dóšovej (2004, s. 41): „Teoreticky dobre pripravený študent ľahšie zvláda praktickú prípravu učiteľov“ alebo aj J. Vašutovej (2009, s. 11), ktorá vystihla vnímanie teoretickej prípravy študentmi takto: „Študenti chcú viac praxe a mylne sa domnievajú, že môže efektívne nahradiť teoretickú prípravu, ktorá je však pre profesionálny výkon nevyhnutná, obzvlášť pre teoretickú reflexiu praktickej skúsenosti“, či L. Danielovej (2013, s. 35): „Často je prezentovaná požiadavka rozšírenia PGP v študijných programoch. S týmto názorom je možné súhlasiť len do istej miery. Pokiaľ rozšírime PGP v študijných programoch, bude to na úkor teoretickej prípravy študentov a vystavujeme sa tým nebezpečenstvu absencie pripravenosti absolventov na teoretickú reflexiu.“ Súhlasíme s názorom S. Štecha (2003, s. 20), podľa ktorého „význam PGP nespočíva v nárokoch na kvantitu, ale spočíva v kvalitatívnej revízii poňatia praxe“. A tá podľa nás „stojí“ na CU, jeho pripravenosti pracovať s praktikantmi a ochote neustále sa vzdelávať.

Zmenu v postojoch tých študentov, ktorí „podceňujú až odmietajú teoretickú prípravu (majú sklon k prakticizmu)“ možno podľa M. Černotovej (1996, s. 120) „docieliť práve PGP“. Riešením je podľa V. Šveca (2005) vytvorenie tzv. integrovaného kurikula, čím by sa dosiahla užšia spolupráca vzdelávateľov budúcich učiteľov (fakultných i CU, metodikov fakúlt) pri jeho realizácii. „Výsostnou úlohou celej pregraduálnej prípravy učiteľov“ je podľa S. Štecha (2003, s.20) „založenie schopnosti reflexie profesionálnych praktík“.

Aj keď sa tento pre praktikanta (študenta – budúceho učiteľa) nenahraditeľný subjekt spája s PGP, viacerí odborníci (v niektorých prípadoch zanietení pedeutológovia) upozorňujú nielen na terminologickú nejednotnosť v používaní viacerých ekvivalentov (Černotová, 2002), na neprepracovaný štatút CU, ale aj na samotnú absenciu akejkoľvek formy odbornej prípravy na túto zodpovednú a dôležitú prácu (Černotová, 2003; Doušková, Porubský, 2004, 2006; Rovňanová, 2011).

Okrem pojmu CU sa v odbornej literatúre (hlavne anglosaskej) zaoberajúcej sa PGP môžeme stretnúť s ekvivalentmi, ako napr. mentor, supervízor, radca, sprievodca, túto či kouč. Jednou z definícií CU zameraných na činnosti, ktoré počas PGP vykonávajú, je definícia M. Černotovej (2000), ktorá ich popisuje ako osoby riadiace, dozorujúce a (spolu)vyhodnocujúce činnosť praktikantov počas PGP. Autorka taktiež konštatuje (2010, s. 8), že „CU väčšinou nie sú zámerne vyberaní, neprechádzajú konkurzom a pridelenie študenta k CU býva viac-menej náhodné. Častokrát nebývajú dodržané ani základné požiadavky na kvalifikáciu učiteľa a požadované minimum dĺžky praxe – 5 rokov“. J. Maňák (2002, s. 7–8) má na „potrebu konkurzného spôsobu výberu CU“ rovnaký názor, pričom vo svojej definícii upriamuje pozornosť aj na „nevyhnutnosť spĺňania požiadavky tzv. pedagogického majstrovstva“ a s tým spojené „nadštandardné honorovanie“. Podľa M. Horáčkovej a L. Kamanovej (2013, s. 60) je „menovanie CU úplne v kompetencii riaditeľa školy a ten by mal na túto prácu vyberať len najskúsenejších pedagógov, ktorí nebudú túto prácu chápať ako neúmernú príťaž“.

1.2 Pripravenosť a ďalšie vzdelávanie cvičných učiteľov

Podmienkou vykonávania činností cvičného učiteľa by mal podľa nás byť v prvom rade vlastný záujem učiteľa o takúto pozíciu (aj napriek nízkemu finančnému ohodnoteniu a uvedomeniu si potreby obetovania voľného času – prestávok, voľných hodín, času po vyučovaní v prospech praktikanta). Rovnako aj ochota ďalej sa vzdelávať, byť v kontakte s fakultou a prispieť k zdarnému a efektívnemu priebehu PGP, ktoré by pramenili z vnútorného presvedčenia CU o význame PGP pre rozvoj budúcich učiteľov. Splnenie podmienky súvisiacej s dĺžkou pedagogickej praxe „zaručujúcej" skúsenosť CU, ako aj pozitívny a optimistický prístup by mali byť samozrejmosťou.

To, do akej miery sa podarí ovplyvniť rozvoj profesijných kompetencií budúceho učiteľa počas PGP, je podľa J. Havla (2006, s. 31) závislé aj od „spôsobu spolupráce a kvality vzťahu medzi CU a študentom". Autor sa výsledok PGP pokúša vyjadriť matematicky: „Miera ovplyvnenia profesijných kompetencií budúceho pedagóga zo strany skúseného kolegu z praxe je priamo úmerná otvorenosti študenta a pripravenosti CU na túto rolu." Obdobný názor majú aj M. Horáčková a L. Kamanová, ktoré uvádzajú „závislosť študentov na CU ..., ktorých výkony sú odrazom práve komunikácie s CU". Ak majú študenti – budúci učitelia počas PGP nadobudnúť a postupne aj rozvíjať svoje učiteľské kompetencie, CU by si podľa A. Douškovej a Š. Porubského (2004, s. 12) mali dať záležať na tom, aby to nebolo založené „len na pozorovaní výučby, ale samotnej pedagogickej činnosti študenta, realizovanej nie cestou kopírovania vzorov, ale ako tvorivá sebarealizácia jednak reflexiou a analýzou pozorovaných pedagogických javov a procesov, ako aj vlastnou pokusnou výučbou, pričom dôraz má byť kladený na rozvoj ich osobnosti". Autorky Dytrtová, Krhutová (2003) podporujú ideu tzv. skúsenostného učenia budúcich učiteľov, počas ktorého je možné rozvíjať ich kritické myslenie a schopnosť sebareflexie.

Tak ako konštatuje M. Černotová (2010, s. 11): „Učitelia vykonávajú činnosti spojené s funkciou CU nad rámec povinností. Mnohí síce podľa svojho najlepšieho vedomia, svedomia a možností. Na druhej strane je tiež faktom, že nikto sa CU nenarodí." V zhode s M. Černotovou sa domnievame, že „pre plnenie povinností v tejto kariérovej pozícii je potrebné zvládnuť teoretickú i praktickú predprípravu". Rovnaký názor má aj L. Rovňanová (2011, s. 436), podľa ktorej by záujemcovia o kariérovú pozíciu CU „mali povinne absolvovať špecializovanú pedagogickú prípravu pre kvalitnú a účinnú spoluprácu so študentmi učiteľstva v priebehu ich PGP. Tam by sa naučili, že nie je dôležité ich direktívne usmerňovať k svojej predstave o ich činnosti, ale nechať im priestor pre vlastné tvorivé projektovanie vyučovania, objavovanie, experimentovanie pod supervíziou skúseného CU". Názor V. Šveca (2005) na častú tendenciu CU nazerať na činnosť študentov z vlastnej perspektívy, čo býva dôkazom ich nedostatočnej schopnosti empatie a vyúsťuje to v slabé rešpektovanie potrieb praktikantov, podľa nás súvisí práve s ich nepripravenosťou na túto pozíciu. Táto ich nepripravenosť viesť študenta na praxi, ako aj absencia možnosti vzdelávať sa formou ďalšieho vzdelávania na fakultách či v metodicko-pedagogických centrách podľa M. Černotovej (2010, s. 10) spôsobuje, že CU „nepociťujú povinnosť a hlavne zodpovednosť CU. Faktor pomerne nízkej zodpovednosti niektorých CU vedie k stavu, že CU nemajú jasno v pravidlách kontaktu s fakultou, nie sú si vedomí svojich práv a povinností, obávajú sa študentov, sú nimi frustrovaní, stresovaní, majú deficit v didaktických a legislatívnych informáciách z fakúlt, zastarávajú v pedagogickej a psychologickej teórii a veľmi často ani nie sú s fakultami zjednotení v hodnotení

študenta“. Ako jeden z „dôkazov“ uvádzame zistenie vychádzajúce z porovnávania hodnotenia výkonu praktikanta cvičným učiteľom a garantom PGP za KIP/pozorovateľa výstupu v roku 2014, na základe ktorého sa nám potvrdila tendencia CU hodnotenie praktikantov „prilepšovať“ v duchu „aby som mu/jej“ nepoškodil. Po každom výstupe mal CU o. i. ohodnotiť praktikanta známkou (od 1 do 5). Len 33 % CU sa v „oznámkovaní“ výkonu praktikanta zhodovalo s ohodnotením pozorovateľa. Až 63 % CU ohodnotilo výstup praktikanta o jeden stupeň lepšie ako pozorovateľka. Dvaja CU (zo 41) odmenili praktikanta dokonca o dva stupne lepšou známkou ako pozorovateľka.

Nazdávame sa, že by sa tieto nedostatky vymenované prof. V. Švecom aj doc. M. Černotovou dali minimálne eliminovať práve podmienením prípravy na pozíciu CU. „Príprava mentorov“ sa podľa B. Kosovej (2012, s. 115) „realizuje v mnohých krajinách (Holandsko, Švédsko, Slovinsko), ale nie je povinná“. O ďalšom príklade kurzu pre mentorov v Národnom inštitúte pre učiteľov a školy v Hamburgu sa zmieňuje aj J. Průcha (2002).

Na základe spôsobu prístupu CU k praktikantovi V. Švec (2005, s. 91–93) sformuloval a charakterizoval tri skupiny modelov CU: pragmatické, teoretické a alternatívne. Podľa nášho názoru nie je možné hovoriť o dobrých, resp. o zlých skupinách modelov CU. Každá skupina má svoje silné i slabé stránky. Kritériom výberu toho najvhodnejšieho modelu je vždy samotná osobnosť CU, ako aj praktikanta, ktorý mu je zverený. Pri dodržiavaní didaktickej zásady individuálneho prístupu, majúc na zreteli cieľ PGP (zmeniť myslenie študenta na myslenie učiteľa), by sa mal učiteľ rozhodovať podľa toho, čo je pre toho/ktorého praktikanta v konkrétnej pedagogickej situácii najvhodnejšie. Aj nasmerovanie CU k voľbe toho správneho postupu by mohlo/malo byť súčasťou ich prípravy. Súhlasíme so Z. Strakovou (2010, s. 65), ktorá na otázku „správnosti“ zvoleného prístupu CU odpovedá takto: „Znakom dobrého CU je schopnosť vycítiť, kedy je nevyhnutné správať sa ako autorita a kedy práve naopak ako chápavý kolega; kedy sa od neho očakáva, že bude počúvať a kedy má hovoriť, kedy je nevyhnutné prezentovať istý model a kedy podporiť rozvoj tvorivosti a pod.“

Pravdepodobne aj na základe vyššie sformulovaných úvah sa viacerí odborníci (Černotová, Doušková, Dóšová, Perclová, Straková, Wágnerová a i.) zaujímajúci sa o CU pokúšajú o identifikáciu ich funkcií, ako aj o vymenovanie úloh, ktoré majú počas jednotlivých etáp PGP zvládnuť. R. Perclová (1997, s. 60–61) identifikovala základné roly a funkcie CU na základe výsledkov medzinárodného výskumu CU v šiestich krajinách Európskej únie, Ruska a Kanady. Ide o „poskytovanie informácií študentom a vytváranie príležitostí pre ich ďalší rozvoj, riadenie a kontrolu učebných podmienok študentov, asistovanie pri študentských činnostiach a hodnotenie študentov“. Medzi hlavné úlohy CU podľa A. Douškovej a O. Wágnerovej (2004) patrí napr. vypracovanie rozvrhu hodín praxe, zoznámenie praktikanta so situáciou v triedach, pomoc s prípravou na VH v podobe konzultácií a následných rozborov, hospitácie na hodinách odučených praktikantmi, oboznámenie praktikantov s triednou agendou (triedna kniha,...), ako aj zapojenie praktikanta do mimotriednych činností a i. Vyššie vymenované úlohy je možné zatriediť do skupín činností podľa etáp práce CU. Ide o spoluprácu na začiatku PGP, zahrňujúcu úvodné inštrukcie pre praktikanta, týkajúce sa priebehu praxe, ako aj hospitácie praktikanta na VH CU. V priebehu PGP by mal CU umožniť študentovi každú ním odučenú VH konzultovať a po nej ju následne v rámci tzv. rozboru aj analyzovať. Súčasťou analýzy

by malo byť aj hodnotenie výstupov praktikantov. Záver PGP by malo tvoriť zhrňujúce hodnotenie praktikanta.

Schopnosť sebareflexie praktikantov je v súčasnosti spomínaná často. Podľa J. Průchu (in Majerová, 2010, s. 7) má sebareflexia vychádzať: 1. *z empirickej reflexie*, ktorá spočíva v odpovediach na otázky typu: Čo a prečo som urobil? S akým účinkom? Ako ináč by som to mohol urobiť? a pod. Umožňuje popísať a utriediť skúsenosti, ktoré však nevedú k vytvoreniu poznatkov; 2. *z abstrahujúcej reflexie*, ktorá je vyšším stupňom spracovania pedagogických skúseností. Ide o nájdenie princípu, ktorý platí pre konanie v širšej škále pedagogických situácií – reflektuje skúsenosti, rozširuje rozhľad, analyzuje predchádzajúce skúsenosti. Na to, aby bol praktikant schopný sebareflexie, je potrebné správne sa to „naučiť". Podľa B. Kosovej (2012, s. 9) „takýto typ práce si vyžaduje kvalitného mentora ... alebo supervízora, ktorý túto prácu dokáže evalvovať a naučiť učiteľa reflexii i sebareflexii. Na mentorskú prácu však naši skúsení učitelia nie sú vôbec pripravovaní. Príprava peer učiteľov, tútorov, mentorov a supervízorov je pole, ktoré by andragogika v spolupráci s metodicko-pedagogickými centrami mala čo najskôr zaplniť". Aj keď sa autorka touto problematikou zaoberá z andragogického hľadiska, so zameraním prevažne na vzťah peer učiteľa či tútora alebo mentora ako uvádzajúceho učiteľa so začínajúcim učiteľom, domnievame sa, že to platí aj na vzťah CU s jemu zvereným praktikantom. O potrebných zmenách v doposiaľ nerozvinutých kompetenciách učiteľov „andragogických, manažérskych resp. špeciálno-andragogických" hovorí aj L. Danielová (2013, s. 39). Tieto kompetencie je podľa nás nevyhnutné rozvíjať obzvlášť v rámci prípravy cvičných učiteľov.

Vymenované nedostatky týkajúce sa CU bezprostredne súvisia s nedostatočnou pozornosťou, ktorá je venovaná edukačnému prostrediu, v ktorom sa PGP „odohráva" – CŠ. Podľa B. Kosovej (2012, s. 16) „stále nie je legislatívne doriešená problematika CŠ ako praktických pracovísk učiteľských fakúlt". V zhode so Strakovou (2010, s. 62) konštatujeme, že „mnohí odborníci sa už desiatky rokov snažia vrátiť postaveniu CU jeho váhu a dôstojnosť – no problém nie je možné vyriešiť bez podpory najvyšších orgánov". Príkladom sú aj snahy pedagógov na FHPV PU, ktorí sa o to sústavne pokúšajú. Avšak, ako konštatuje doc. Černotová (2010, s. 9): „Pokusy o nápravu úrovne pedagogickej praktickej prípravy stroskotali na nedostatočnej politickej a legislatívnej vôli na vyriešenie tejto otázky." Snaha o schválenie Vyhlášky MŠVVŠ SR o CŠ a CU v 90. rokoch 20. storočia bola neúspešná, rovnako ako sa nepodarilo vyriešiť otázky týkajúce sa PGP ani pracovnej skupine pri MŠVVŠ SR od r. 2005 (Černotová, 2010). Súhlasíme s názorom M. Černotovej (2010, s. 9–10), ktorá vidí previazanosť problémov s PGP hlavne s absenciou tejto vyhlášky, pretože: „Špecializačným vzdelávaním CU by sa rozhodne prispelo k ich profesionalite a expertnosti." Na toto tvrdenie nadväzuje zhodnotenie situácie CU S. Kontírovou (2010, s. 60): „Skvalitneniu všetkých PGP by prospelo legislatívne doriešenie organizačného zabezpečenia, t. j. prijatie Vyhlášky o CŠ a CU." Zároveň súhlasíme so závermi výskumu, ku ktorým dospela S. Kontírová (2010, s. 59), že „CU by sa mali sústavne (seba)vzdelávať a využívať všetky formy kooperácie s učiteľskou prípravkou, ktoré zvýšia kvalitu a efektivitu funkcie CU". Zákon o vysokých školách 175/2008 Z. z. síce predpisuje v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov PGP, no nedefinuje ani CU a CŠ charakterizuje v § 35 len stručne ako „typy špecializovaných výučbových zariadení verejných VŠ" a v §37 definuje CŠ a cvičné školské zariadenia ako „inštitúciu, s ktorou verejná vysoká škola uzatvára zmluvu o spolupráci". Zákon č. 317/2009 Z. z. hovorí o samozrejmosti pre každého učiteľa rozvíjať svoje profesijné kompetencie. CU sú

spomínaní v piatej časti §30 písm. b), kde sa uvádza, že „pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou je spôsobilý vykonávať okrem iných činností aj činnosť pedagogického zamestnanca CŠ alebo cvičného školského zariadenia“, ako aj § 33 písm. g), kde sa hovorí o tzv. učiteľoch špecialistoch – t.j. CU. Pôvodným cieľom bolo „zabezpečenie kariérovej pozície CU so špecifickým štatútom, vďaka čomu by boli CU považovaní za špičkových odborníkov s nadpriemernými učiteľskými kompetenciami, ktoré potrebujú nadstavbové vzdelanie, pričom kariérnu pozíciu by mohli získať vzdelávaním a akreditovaným hodnotením ich pozície“ (Černotová, 2010, s. 15).

2. Teoretický rámec

Problematike prípravy CU sa dlhodobo venuje na FHPV PU v Prešove, v tejto práci aj v rámci výskumu viackrát spomínaná, doc. PhDr. Marta Černotová, CSc., ktorá sa snaží vzbudiť záujem manažmentov VŠ a všetkých katedier, ktoré pripravujú učiteľov (ako aj MŠVVŠ SR), o problematiku CŠ a CU, čím by sa rozhodne prispelo k profesionalite a expertnosti CU. Akademické pracovisko kontinuálneho vzdelávania učiteľov pri Katedre pedagogickej psychológie a psychológie zdravia UPJŠ v Košiciach, ktoré funguje od r. 2008, sa dlhodobo venuje starostlivosti o učiteľov v rámci celoživotného vzdelávania. Medzi jeho vzdelávacie aktivity patrí aj špecializačné vzdelávanie učiteľov pre získanie kompetencie na výkon práce CU. Ak CU, ktorí vedú prax študentov učiteľstva na školách, vyslovujú kritické hodnotenia, pretože sa im študenti javia ako kvalitne vybavení teoretickými poznatkami z aprobačných predmetov, avšak chýbajú im didaktické zručnosti i znalosti k využitiu poznatkov z pedagogiky a didaktiky, mali by mať o to záujem. Všetky vyššie uvedené fakty sú dôkazom toho, že CU potrebuje k vykonávaniu svojej funkcie okrem dosiahnutej odbornej a pedagogickej kvalifikácie aj isté špecifické kompetencie.

3. Metodológia

V súlade s cieľom tohto príspevku, hľadať a navrhnúť možnosti zefektívnenia pedagogickej praxe sme pri zbere informácií využili viaceré metódy. Analyticko-syntetické a komparatívne metódy dominovali pri štúdiu odbornej literatúry zaoberajúcej sa zvolenou pedeutologickou problematikou. Pri formuláciách možností zisťovania kvality a efektívnosti PGP sme sa opierali o Kirkpatrickov model hodnotenia efektivity vzdelávania (Margolis, 2009, s. 24). Práve tento model umožňuje aj využitie tzv. subjektívnych metód (napr. spokojnosti praktikantov s PGP, s CU ako aj spokojnosť CU s organizáciou PGP, pripravenosťou praktikantov a pod.) ako možného ukazovateľa jej efektívnosti. Názory CU i praktikantov boli zisťované dotazníkovou metódou v kombinácii s rozhovormi autora príspevku s CU/ praktikantmi.

4. Výsledky

Prípravné vzdelávanie záujemcov o kariérovú pozíciu CU (profesijných predmetov) by malo byť organizované *na základe zásad konštruktivistického prístupu* (t.j. vytváraní priestoru pre učiteľa – budúceho CU, aby bol čo najčastejšie vedený ku kritickému preskúmaniu vlastnej činnosti, jej analýze a premýšľaniu nad dôsledkami svojej činnosti,

...). CU by mal byť schopný nasmerovať praktikanta k jeho vlastnej sebareflexii, hodnotiť praktikanta slovne.

Sme jednoznačnými zástancami *potreby prípravy na kariérovú pozíciu CU*. Potvrdiť správnosť tohto návrhu sa už pokúsili pedagógovia na Katedre pedagogiky FHPV PU v Prešove v spolupráci s MPC v Prešove pod vedením doc. Černotovej, ktorí zrealizovali pilotný kurz s názvom ***Ďalšie vzdelávanie cvičných učiteľov***, ktorého obsahom bolo okrem iného informovanie CU o legislatíve praxí, vzdelávacom programe i kompetenciách učiteľa, nácvik a rozbor pozorovania VH, rozbor výstupu študenta na praxi a hodnotenie jeho výskumu (Černotová, 2010). Podobný návrh má aj S. Kontírová (2010, s. 57), ktorá na základe odpovedí CU hovorí o potrebe „ponúkať otvorený systém seminárov a pracovných dielní vysokoškolských učiteľov pre CU ako aj inštruktáží a metodických seminárov k PGP“.

5. Diskusia

Vyššiemu záujmu o kariérovú pozíciu – špecialista (CU) by podľa nás pomohlo stanovenie kritérií, určujúcich:

a) Ktorá škola sa môže stať CŠ. Ako však dosiahnuť to, aby školy mali záujem byť CŠ? (Aby „byť CŠ“ malo svoju výnimočnosť/kredit/hodnotu?) Nazdávame sa, že tak ako v mnohých iných prípadoch by aj tu mohli pomôcť „motivačné financie“. Ak by sa škola stala CŠ (ak by splnila stanovené kritériá, napr.: zabezpečenie kvalifikovaných (pripravených) CU, umožnenie ich *ďalšieho vzdelávania* – aj účasťou na *stretnutiach CU*, na ktorých by si skúsenosti z PGP vymieňali, prispôsobivosť v tvorbe rozvrhu hodín CU, kompenzáciu času stráveného činnosťami spojenými s PGP (konzultácie, rozbory, ...), ak nie *finančnou odmenou*, tak napríklad *náhradným voľnom* pre CU a pod.), mala by nárok na zvýšenú dotáciu zo strany zriaďovateľa. KIP TUKE ponúka svojim CŠ benefit spojený s finančnou zľavou pre záujemcov o DPŠ na KIP TUKE, ak sú učiteľmi CŠ. Podľa S. Kontírovej (2010, s. 57) by prínosom mohlo byť aj zriadenie „inštitútu CŠ“, podľa J. Maňáka (2011, s. 260) „útvaru pre organizáciu PGP“.

b) Kto môže byť CU. Nazdávame sa, že zatiaľ jediná podmienka/nepísané pravidlo, (ktorá/ý nie je striktne dodržiavaná/ý) minimálne päťročná dĺžka pedagogickej praxe učiteľa v kombinácii s kompatibilitou učiteľom vyučovaných predmetov (podľa aprobácie) a predmetov, ktoré by budúci učiteľ podľa svojho študijného odboru/programu mohol vyučovať, nie je postačujúca. Aj s tým je však spojený ďalší problém: Ako dosiahnuť to, aby učiteľ chcel byť CU? (Nateraz – bez dobrej legislatívy MŠVVŠ SR je náročné stanoviť: aby „byť CU“ malo svoju výnimočnosť/kredit/hodnotu“.) Aj keď to znie v dneškom pragmatickom svete príliš idealisticky, to, čo sme uviedli vyššie (o finančnom ohodnotení, náhradnom voľne pre CU a pod.) by podľa nás nemalo byť prvoradé. CU by mal učiteľ chcieť byť! Želanie byť CU by malo vychádzať z vnútornej potreby každého učiteľa „naplniť poslanie učiteľskej profesie“.

Záver

Každý záujemca o vykonávanie činností CU by mal absolvovať prípravu v podobe *špecializačného vzdelávania*, ktorého obsah by bol nasmerovaný na jednotlivé špecifiká práce s praxujúcimi študentmi. Prípravné vzdelávanie pre CU by malo byť súčasťou jedného *druhu kontinuálneho, špecializačného vzdelávania učiteľov* (a to tzv., podľa zákona č. 317/2009 Z. z., § 37 vzdelávania), ktorého cieľom je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon špecializovaných činností (v tomto prípade činností CU). Tento názor potvrdzuje aj I. Pavlov (2013, s. 278–279), ktorý v zhode s odporúčaním B. Kosovej (2012) upozorňuje, že „učiteľ má mať v rámci svojho kariérneho rozvoja možnosti na udržanie pedagogických kompetencií, na dosiahnutie pedagogických kompetencií vyššej kvality na kariérových stupňoch, ako aj na získanie špecifických profesijných kompetencií (špecializačná funkcia). ... Takto poňatý systém špecializovaných, kariérnych pozícií je potrebné v školstve uplatňovať. Ide najmä o pozície mentorov, tútorov, koučov, poradcov a ďalších, ktorých širokorozvetvený systém podpory rozvoja učiteľov vyžaduje“.

Použitá literatúra

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

ČERNOTOVÁ, M. Ďalšie vzdelávanie učiteľov pre získanie kompetencií vo funkcii cvičného učiteľa. In: *Cviční učitelia*. Prešov: FHPV PU, 2010a, s.8–38. ISBN 978-80-555-0154-3.

ČERNOTOVÁ, M. Problémové prvky pregraduálnej prípravy učiteľov (ich náprava ako prostriedok k plneniu projektu Milénium). In: *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21.storočí*. Bratislava: Metodické centrum, 2000, s. 51–60. ISBN 80-8052-096-8.

ČERNOTOVÁ, M. Súčasný stav praktickej prípravy študentov učiteľstva na FF PU v Prešove. In: MARKOVÁ, E. (Ed.). *Pedagogická praxe*. Praha: PdF UK, 2003, s. 13–17. ISBN 80-7290-105-2.

ČERNOTOVÁ, M. Vplyv pedagogicko-psychologickej praxe na študentov – budúcich učiteľov. In: *Vysokoškolská príprava učiteľov*. Banská Bystrica: PdF UMB, 1996, s. 119–123. ISBN 80-8055-020-4.

DANIELOVÁ, L. Proměna profesních kompetencí učitelů středních odborných *škol*. In: HLAĎO, P. a L. DANIELOVÁ (Eds.). *Profese učitele odborných předmětů* . Brno: Konvoj, 2015, s. 35–42. ISBN 978-80-7302-167-2.

DÓŠOVÁ, D. Skúsenosti cvičných učiteľov z vedenia študentov na odbornej učiteľskej praxi. In: *Vedenie študentov na odbornej učiteľskej praxi: odborná učiteľská prax v štúdiu učiteľstva pre 1.stupeň ZŠ*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2004, s. 41–43. ISBN 80-8055-899-X.

DOUŠKOVÁ, A. a O. WÁGNEROVÁ, O. Pedagogická prax ako systémová súčasť procesu stávania sa učiteľmi. In: *Vedenie študentov na odbornej učiteľskej praxi: odborná učiteľská prax v štúdiu učiteľstva pre 1.stupeň ZŠ*. Banská Bystrica: UMB PdF, 2004, s. 17–23. ISBN 80-8055-899-X.

DOUŠKOVÁ, A. a Š. PORUBSKÝ. *Vedenie študentov na odbornej učiteľskej praxi*. Banská Bystrica: UMB PdF, 2004, 117 s. ISBN 80-8055-899-X.

DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ. *Pedagogická praxe v přípravě učitelů odborných předmětů pro střední zemědělské a lesnické školy na ŽU v Praze*. In: MARKOVÁ, K. et al. *Pedagogická praxe*. Praha, 2003, s. 166–120. ISBN 80-7290-105-2.

DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009, 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

HAVEL, J. Vstupy cvičných učitelů do rozvíjejících se pedagogických dovedností studentů. In: DOUŠKOVÁ, A. a Š. PORUBSKÝ. *Vedenie študentov na odbornej učiteľskej praxi*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2006, s. 31–34. ISBN 80-8055-899-X.

KONTÍROVÁ, S. *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov* [online]. Košice: UPJŠ, 2010, 115 s. ISBN 978-80-7097-834-4 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: http://www.upjs.sk/public/media/3499/Pedagogicka-prax-studentov-ucitelstva-akademickych-predmetov.pdf

KOSOVÁ, B. et al. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov: vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2012, 143 s. ISBN 978-80-557-0353-4.

LACINA, L., P. ROZMAHEL a J. KOMINÁCKÁ. *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal, 2016, 201 s. ISBN 978-80-7485-067-7.

MAJEROVÁ, T. Pedagogická prax v podmienkach Prešovskej univerzity. In: *Manuál pre študentov a cvičných učiteľov k pedagogickej praxi*. Prešov: FHPV PU, 2010, 65 s. ISBN 978-80-555-0155-0.

MAŇÁK, J. Fakultní škola jako nezbytná základna přípravy učitelů. In: JANÍK, T. (Ed.). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. Brno: PdF MU, 2002, s. 6–10. ISBN 80-86633-01-2.

MAŇÁK, J. K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 3, s. 257–271.

MARGOLIS, D. *Don Kirkpatrick: The fater of the four levels* [online]. 2009 [cit. 16.6.20016]. Dostupné z: https://www.nxtbook.com/ntxbooks/mediatec/clo1109/index.php?startid=20/29

PAVLOV, I. Profesijný rozvoj učiteľov na Slovensku 10 rokov „po“ Miléniu. *Učiteľské noviny*. 2013, roč. LX, s. 4.

PERCLOVÁ, R. Role fakultních učitelů. In: *Pedagogická praxe – praxeologie*. Praha: PdF UK, 1997, s. 58–61. ISBN 80-86039-15-3.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

ROVŇANOVÁ, L. Integrácia teórie a praxe v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. In: TOMÁNEK, P. a L. KOLDEOVÁ. *Aktuálne otázky z pedagogiky*. Bratislava: PdF UK, 2011, s. 426–443. ISBN 978-80- 223-3121-0.

STRAKOVÁ, Z. Vybrané aspekty práce cvičného učiteľa. In: ČERNOTOVÁ, M. (Ed.). *Cviční učitelia*. Prešov: FHPV PU, 2010, s. 62–75. ISBN 978-80-115-0154-3.

ŠTECH, S. Praxe jako moment teoretické přípravy učitelů. In: MARKOVÁ, E. (Ed.). *Pedagogická praxe*. Praha: PdF UK, 2003, s. 17–20. ISBN 80-7290-105-2.

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

VAŠUTOVÁ, J. Učitelství v dilematech vzdělávací politiky, teorie a praxe. In: *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava: PdF UCM, 2009, s. 9–17. ISBN 978-80-8105-106-7.

Zákon č.175/2008 Z. z. o vysokých školách [online]. 2015 [cit.18.6.2016]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/6033.rtf

Zákon č.317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. 2015 [cit.17.6.2016]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/6033.rtf

ZELINA, M. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2010, 232 s. ISBN 978-80-10-01884.

ZEĽOVÁ, A. Osobnostné predpoklady v učiteľskom povolaní. In: *Aktuálne otázky pedagogiky*. Bratislava: UK v Bratislave, 2011, s. 129–141. ISBN 978-80-223-3121-0.

Frustrogénne životné podmienky v kontexte vybraných sociodemografických premenných u učiteľov stredných škôl na Slovensku*

Miroslava Brunckovа[6], Miroslava Bozogáňová[7], Monika Brutovská Magdová[8]

Abstrakt: Výskumná štúdia sa zaoberá mapovaním frustrogénnych životných podmienok u učiteľov stredných škôl a zameriava sa na ich súvislosti s vybranými sociodemografickými premennými. Výskumu sa zúčastnilo 144 učiteľov gymnázií a stredných odborných škôl žilinského a prešovského kraja. Vo výskume bol použitý Dotazník pre zisťovanie štruktúry a dynamiky životnej spokojnosti a frustrogénnych životných podmienok a situácií – DUSIN. Výsledky nepreukázali signifikantné rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami v miere prezentovanej frustrácie v jednotlivých životných oblastiach. Rovnako sa nepreukázal súvis medzi dĺžkou odbornej praxe pedagógov s prezentovanou mierou frustrácie v jednotlivých životných podmienkach. Pri porovnaní výsledkov výskumného súboru s normami reprezentatívneho populačného výberu sa preukázalo, že učitelia prezentovali signifikantne vyššiu mieru frustrácie v materiálnej oblasti, pracovnej oblasti, zdravotnej oblasti, vzťahovej oblasti a v oblasti sebarealizácie. Muži učitelia preukázali oproti normám signifikantne vyššiu mieru spokojnosti v kultúrnej oblasti a ženy učiteľky signifikantne vyššiu mieru spokojnosti v rodinnej oblasti.

Kľúčové pojmy: životná spokojnosť, frustrogénne životné podmienky, učitelia, DUSIN

Frustrating Living Conditions in the Context of Selected Sociodemographic Variables among Secondary School Teachers in Slovakia

Abstract: This research study deals with mapping frustrating living conditions among secondary school teachers and it focuses on the relation of frustrating living conditions to sociodemographic variables. 144 high school and secondary vocational school teachers in regions of Žilina and Prešov participated in the research. The Survey of the structure and dynamics of life-satisfaction and frustrating living conditions and situations - DUSIN was used. Results did not show significant differences based on the gender of teachers in the presented frustration in the individual areas. It also did not show a correlation between the

[6] PhDr. Miroslava Brunckovа, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra psychológie, 17. novembra 1, 080 16 Prešov, Slovensko, e-mail: miroslava.brunckova@unipo.sk
[7] Mgr. Miroslava Bozogáňová, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra psychológie, 17. novembra 1, 080 16 Prešov, Slovensko, e-mail: miroslava.bozoganova@unipo.sk
[8] Monika Brutovská Magdová, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra psychológie, 17. novembra 1, 080 16 Prešov, Slovensko, e-mail: monika.magdova@unipo.sk

* Prezentovaná štúdia je realizovaná v rámci projektu KEGA pod číslom 026PU-4/2016, Edukačná psychológia - nová vysokoškolská učebnica, obsah a metódy výučby orientované na aktuálne potreby praxe

length of professional experience and a degree of frustration in specific living conditions. Comparing the results of the research group to representative population selection showed that teachers presented a significantly higher level of frustration in the material area, the work area, the health, the relational and fulfilment area. Men-teachers showed compared to the norm significantly higher level of satisfaction in the cultural field and women-teachers significantly higher level of satisfaction in the family area.

Key words: life satisfaction, frustrating living conditions, teachers, DUSIN

Úvod

V súčasnosti môžeme badať zvýšený záujem zaoberať sa inováciou pregraduálneho a postgraduálneho vzdelávania pedagogických pracovníkov v súvislosti so zvyšujúcimi sa nárokmi v školstve, ktoré súvisia tak s odbornými a osobnostnými predpokladmi pedagóga ako aj s rýchlo meniacou sa socio-ekonomickou situáciou. Učiteľ a jeho osobnosť sú rozhodujúcimi pre efektivitu pedagogického procesu, no rovnako na osobnosť učiteľa vplýva množstvo stresujúcich faktorov, ktoré sa môžu odraziť na širokom spektre klinických behaviorálnych a psychických symptómov, ktoré sa v súčasnosti zvyknú nazývať syndrómom vyhorenia (Turek, 2010) a pri ich kumulácii môžu vyúsťovať do psychickej poruchy či ochorenia (Baštecká, Mach, 2015). Transformácia vzdelávania učiteľov by mala odrážať aktuálne potreby praxe, zohľadňovať fázy utvárajúcej sa a rozvíjajúcej sa učiteľskej profesionality s dôrazom na integrované prelínanie odborovo-predmetového, pedagogicko-psychologického, sociálno-vedného, odborovo-didaktického modulu a učiteľskej praxe (Kosová, 2013). Pri zameraní sa na obsah psychologických disciplín vo vzdelávacom systéme pedagógov je nevyhnutné poznať aktuálne potreby učiteľov z praxe vrátane záťažových situácii. Na prežívanie človeka nepôsobí len psychosociálny stres plynúci z pracovného prostredia, ale aj z prostredia rodiny a osobných vzťahov, čím veľakrát môže dochádzať k prenosu negatívnych emócií z osobného prostredia do výkonu profesie učiteľa a naopak (Plante, 2001; Hughes, Riodan, 2006). Túto skutočnosť by mali zastrešovať predmety zaoberajúce sa psychohygienou učiteľa. To si však vyžaduje poznanie aktuálnych frustrogénnych životných podmienok a situácii, ktoré nezohľadňujú len javy týkajúce sa výkonu profesie pedagóga, ale aj osobné udalosti učiteľa.

1. Súvis frustrogénnych životných podmienok učiteľa, životnej spokojnosti a rozvoja psychických porúch

Aktuálne je v odborných kruhoch dostupných niekoľko definícii pojmu životnej spokojnosti. Vzhľadom na využitú psychodiagnostickú metodiku vo výskume sa prikláňame k definícii životnej spokojnosti ako ku subjektívnemu kognitívnemu konštruktu zhodnotenia života (spokojnosti so životom), ktorá súvisí s porovnaním so štandardom, ktorý si jedinec stanoví (Diener, Sapita, Suh, 1998 in Zemanová, Dolejš, 2015) a ktorá v súčinnosti s prežívaním pozitívnych a negatívnych emócií tvorí súčasť komplexu subjektívnej pohody (Diener, Diener, Diener, 1995) ako aj ponímania zdravia (Zemanová, Dolejš, 2015). Miera životnej spokojnosti je tak jednou z noriem definície zdravia. Aj napriek tomu, že zo psychologického hľadiska sa nedá jednoznačne konštatovať, že

opakom psychického zdravia je psychické ochorenie, resp. porucha (Vašina, 2010; Baštecká, Mach, 2015), v definícii psychickej poruchy podľa 10. revízie Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH, 1993) je jednoznačne určené, že ide súbor klinicky rozpoznateľných príznakov v prežívaní alebo v správaní jedinca, ktorý je spojený s pocitom tiesne a s narušením funkcie s dopadom na jeho osobné fungovanie, kedy intenzita príznaku je ťažko kontrolovateľná. Vzhľadom na obsah definície pojmu psychickej poruchy je tak možné konštatovať, že jej prítomnosť môže zasahovať do životnej spokojnosti jedinca.

Zaoberať sa záťažovými faktormi ako súčasti psychosociálneho stresu pri rozvoji psychických porúch u učiteľov má opodstatnenie pri aktuálne narastajúcom počte depresívnych a úzkostných ochorení reaktívneho charakteru. Metaanalýza 176 výskumov zo 63 krajín priniesla závery, že 17,6 % dospelých ľudí na svete sa počas posledných 12 mesiacov liečilo na nejakú psychickú chorobu a 29,2 % dospelých ľudí aspoň raz za život prekonalo epizódu psychiatrickej diagnózy, z toho 8-12 % diagnózu depresie, pričom práve táto diagnóza sa stala druhou najčastejšou príčinou straty rokov života v dôsledku ťažkého postihnutia alebo smrti (Andrade et al., 2003; Steel et al., 2014). Slovenské štatistiky epidemiológie psychiatrických ochorení korešpondujú s výsledkami svetových štatistík, kedy je v popredí nárast počtu psychiatrických ochorení, novovyšetrených pacientov v psychiatrických ambulanciách, hospitalizácií na psychiatrických oddeleniach a počtu suicidálnych pokusov a dokonaných samovrážd (Hašto et al., 2013). Psychické ochorenia stoja aj za stúpajúcim počtom priznaných invalidných dôchodkov a znížených pracovných schopností na Slovensku (Breznoščáková et al., 2012). Nepriaznivý psychický stav sa následne podieľa na prítomnosti somatických ochorení, obzvlášť srdcovo-cievnych a onkologických ochorení (Křivohlavý, 2002).

Súčasná integrácia teórii vzniku a rozvoja psychických porúch zohľadňuje biopsychosociálny model, ktorý okrem recipročného génového a environmentálneho hľadiska a psychosociálneho vplyvu na biologické hľadisko zahŕňa aj model diatézy a stresu. Tento model sa zameriava na príčinné hľadisko pre vznik choroby a poruchy, kedy biologický alebo iný typ zraniteľnosti v súčinnosti so psychosoiálnym alebo environmentálnym stresom vytvára nevyhnutné podmienky pre vznik choroby (Plante, 2001). Psychickou vulnerabilitou z pohľadu primárnych alebo sekundárnych faktorov alebo z pohľadu jej všeobecnosti, resp. špecifickosti sa zaoberali mnohé výskumy zohľadňujúce osobnosť, aktuálne prežívanie učiteľa či vybrané sociodemografické premenné (napr. Center, Callaway, 1999; Montgomery, Rup, 2005; Popelková, Zaťková, Šišková, 2010). Pri zohľadňovaní psychosociálneho stresu a jeho zdrojov sa však drvivá väčšina domácich a zahraničných výskumov zameriava na stres plynúci z pracovného prostredia školy s dopadom na pracovnú spokojnosť učiteľa resp. spokojnosť učiteľa s prácou a opomína aspekty osobného života pedagógov.

Medzi zásadné záťažové podnety v pracovnom prostredí menuje Paulík (1999) nízke spoločenské ohodnotenie, nezodpovedajúci plat, nutnosť podriaďovať sa administratívnym rozhodnutiam, ktoré neberú do úvahy názory učiteľov, nedostatok času na oddych a relaxáciu, učenie v triedach s veľmi rozdielnou úrovňou, nedostatočnú spoluprácu s rodičmi, zlé postoje žiakov k práci, nedostatok pomôcok a potrieb pre vyučovanie, zlé správanie sa žiakov a veľký počet žiakov v triedach. Dôležitým faktorom záťaže u učiteľov je aj konflikt role, kedy sa od učiteľa vyžaduje na jednej strane priateľskosť, ale aj

dodržiavanie podmienok vyžadujúcich ráznosť (Vašina, 1999 in Průcha, 2002). Medzi ďalšie stresujúce situácie v pedagogickej praxi považujú učitelia protiklad medzi rozsahom učiva vymedzeného normou a množstvom času, ktorý je pre učivo k dispozícii, povinnosti učiteľov mimo vyučovania, stále agresívnejšie chovanie žiakov voči učiteľom, ako aj činnosť súvisiacu s hodnotením žiakov (Průcha, 2009).

Popelková (2011) sa okrem pracovnej spokojnosti zaoberala vo svojej štúdii aj zdravotnou spokojnosťou, kedy učitelia v porovnaní s pracovníkmi v banke a zdravotníckymi pracovníkmi preukazovali najnižšiu spokojnosť so zdravím.

Realizované výskumy preukazujú negatívny vzťah medzi mierou prežívaného stresu a pracovnej spokojnosti (Pierce, Molloy, 1990 in Kubáni, Kandrík, 2004) a kladný vzťah globálnej pracovnej spokojnosti so životnou spokojnosťou (Martel, Dupuis, 2004; Kačmárová, 2011). Pri snahe o sumár teoretických východísk nami stanovených výskumných hypotéz vzťahujúcich sa na nezávislé premenné miery prežívania frustrogénnych faktorov (ako spúšťačov stresu) sa tak môžeme opierať aj o výskumy realizované v oblasti pracovnej spokojnosti učiteľov. Pri skúmaní rozdielov v pracovnej spokojnosti medzi učiteľmi a učiteľkami sa preukázali nejednoznačné závery. Niektoré štúdie preukazovali v globále viac záťaže a vyššiu pracovnú nespokojnosť u žien ako u mužov (Drotárová, 2006; Phillips, Sen, McNamee, 2007), iné vyššiu pracovnú nespokojnosť u mužov (Paulík, 1999), iné nepreukázali rozdiely (Kačmárová, 2011; Shukla, Patel, Mishra, 2016). Prikláňame sa k názoru Kačmárovej (2011), že pri zohľadňovaní rodových rozdielov je vhodné prihliadať na jednotlivé aspekty pracovnej či životnej spokojnosti. Válková (1992 in Kubáni, Kandrík, 2004) preukázala, že pozitívnejší postoj ku svojej profesii preukazujú ženy, ktoré prezentovali aj pozitívnejšie medziľudské vzťahy, vyššiu motiváciu a spokojnosť s prácou a lepšiu adaptabilitu. Učitelia muži, obzvlášť vo vyššom veku prejavovali vyššiu investíciu do práce v podobe nápaditosti, prínosu, zodpovednosti, rozhodovania a námahy. Muži v inej štúdii (Paulík 1998 in Kubáni, Kandrík, 2004) prezentovali vyššiu nespokojnosť s platom, materiálnym vybavením školy a pracovným prostredím. Učiteľky boli viac nespokojné s nedostatkom času (smerovanom najmä na vlastnú rodinu a na prípravu na vyučovanie) a s nesprávnym správaním a postojom žiakov (nedodržiavanie školského poriadku, agresia). Vyššiu nespokojnosť s finančným ohodnotením preukazovali učitelia oproti učiteľkám aj v rámci základných škôl na Slovensku (Kačmárová, 2011).

Vek a dĺžka praxe učiteľa sú ďalšími faktormi súvisiacimi s mierou pracovnej či životnej spokojnosti, no výsledky štúdií sú opäť nejednoznačné. Buhr (1985 in Průcha, 2009) už v 80tych rokoch 20. storočia zistil nárast neurotických tendencií u učiteľov v priebehu piatich rokov výkonu ich profesie. Zistenia Válkovej (1992 in Kubáni, Kandrík, 2004) a Paulíka (1999) preukazujú pokles pracovnej spokojnosti s dĺžkou praxe, kedy je zaznamenaný aj nárast výskytu vyhorenia (Drotárová, 2006). V štúdii Kačmárovej (2011) nebol preukázaný žiadny súvis s dĺžkou pedagogickej praxe a pracovnou spokojnosťou. Popelková (2011) uvádza, že pri porovnávaní priemerných hodnôt sú mladí učitelia so svojím životom najspokojnejší. Spokojnosť klesá v strednom veku a zostáva na rovnakej úrovni aj v období neskorej dospelosti.

Medzi ďalšie sociodemografické faktory modulujúce pracovnú a životnú spokojnosť učiteľov zaraďujeme typ školy, vek žiakov, rodinný stav učiteľa, no opäť pre nejednoznačnosť výsledkov a z dôvodu nezameriavania sa prezentovanej štúdie na túto

oblasť sa tejto problematike bližšie nebudeme venovať (Kubáni, Kandrík, 2004; Montgomery, Rup, 2005; Drotárová, 2006; Kačmárová, 2011; Popelková, 2011; Collie et al., 2015).

Výsledky vyššie prezentovaných výskumov prinášajú konštatovania poväčšine redukujúcich životnú spokojnosť na pracovnú oblasť a rovnako prinášajú nejednoznačné závery týkajúce sa súvisu pohlavia a veku či dĺžky praxe s prežívanou pracovnou či životnou spokojnosťou.

2. Ciele výskumu

Prezentovaná štúdia sa zaoberá celým spektrom frustrogénnych životných podmienok ako záťažových udalostí u učiteľov, nielen ich pracovnou spokojnosťou, ktoré sú spúšťačmi stresovej reakcie, a tým pádom môžu stáť aj za rozvojom klinickej psychickej symptomatiky až na úrovni psychickej poruchy či ochorenia. Spracovanie dát z pilotnej štúdie okrem zmapovania aktuálnej situácie prináša aj nový pohľad na rodové rozdiely v prezentácii širšieho spektra frustrogénnych životných udalostí, ako aj na rozdiely vzhľadom na dĺžku praxe. Prezentované dáta tvoria časť z pilotáže výskumu, ktorý sa zaoberá inováciou pregraduálneho a postgraduálneho štúdia pedagógov. Tá má za svoj cieľ zmapovať oblasti, na ktoré by sa predmety z okruhu psychológie mali v prvom rade zamerať.

Vo výskume boli stanovené dva hlavné výskumné ciele: zistiť rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami v jednotlivých kategóriách frustrogénnych životných podmienok a situácii a zistiť súvis medzi dĺžkou praxe učiteľov s mierou frustrácie v kategóriách životných podmienok a situácii.

3. Metodológia

3.1 Výskumné hypotézy

Vzhľadom na cieľ výskumu boli stanovené dve hypotézy. Prvá výskumná hypotéza predpokladala rozdiely medzi mužmi a ženami ako učiteľmi a učiteľkami stredných škôl v jednotlivých oblastiach frustrogénnych podmienok a situácii, kedy sa u žien predpokladala signifikantne vyššia spokojnosť so vzťahmi, rodinnými podmienkami a materiálnym zabezpečením a u mužov signifikantne vyššia spokojnosť v oblasti kultúrneho vyžitia, v pracovnej a zdravotnej oblasti a v sebarealizácii.

V druhej hypotéze bol formulovaný predpoklad priameho súvisu medzi dĺžkou odbornej praxe učiteľov stredných škôl a mierou frustrovanosti v jednotlivých životných oblastiach (materiálna, kultúrna, pracovná, rodinná, zdravotná, vzťahová a oblasť sebarealizácie).

3.2 Výskumná metodika

Pre účely výskumu bol použitý Dotazník pre zisťovanie štruktúry a dynamiky životnej spokojnosti a frustrogénnych životných podmienok a situácií – DUSIN (Mikšík, 2004). Pri konštrukcii dotazníka sa zohľadnil rozsah záťažových situácií, s ktorými sa človek stretáva ako aj ich jednorazový či dlhotrvajúci charakter, čím sa do dotazníka začlenili aj významné

životné udalosti (napr. úmrtie v rodine, rozvod, strata financií a pod.), ako aj situácie bežnej dennej záťaže. Dotazník pozostáva zo siedmych hlavných kategórií, ktoré sú sýtené 24 položkami, kde respondenti vyjadrujú mieru dôležitosti danej životnej podmienky ako aj pociťovanú spokojnosť v danej oblasti. Týmito kategóriami udalostí sú:

- *materiálna oblasť* – tu zaraďujeme položky týkajúce sa základného materiálneho zabezpečenia, životnej úrovne, dostupnosti služieb, ohodnotenie práce a sociálnu a zdravotnú starostlivosť;
- *kultúrna oblasť* – vzťahuje sa na oblasť možnosti kultúrneho vyžitia a uspokojenia záujmov a koníčkov;
- *pracovná oblasť* – týka sa pracovných možností, pracovného uspokojenia, ohodnotenia práce, perspektívy pracovného rastu, vzťahom s nadriadeným a vzťahmi so spolupracovníkmi;
- *rodinná oblasť* – zameriava sa na oblasť výberu partnera, partnerského spolužitia, súladu v rodine a zabezpečenia detí;
- *zdravotná oblasť* – obsahuje položky týkajúce sa telesného a duševného zdravia a sociálnu a zdravotnú starostlivosť;
- *vzťahová oblasť* – týka sa vzťahu s nadriadeným a vzťahmi so spolupracovníkmi, partnerského spolužitia, súladu v rodine, spolužitia v mieste bydliska a vzťahov priateľstva;
- *sebarealizačná oblasť* – vzťahuje sa na primeranosť životných nárokov, realizáciou životných cieľov, optimizmu, sebadôvery a celkovej životnej spokojnosti.

Miera frustrovanosti v danej oblasti sa vypočítala rozdielom medzi dôležitosťou danej položky a spokojnosťou so situáciou v danej položke. Celková reliabilita dotazníka počítaná na výskumnej vzorke prezentovanej štúdie cez Cronbachovu alfu bola 0,705.

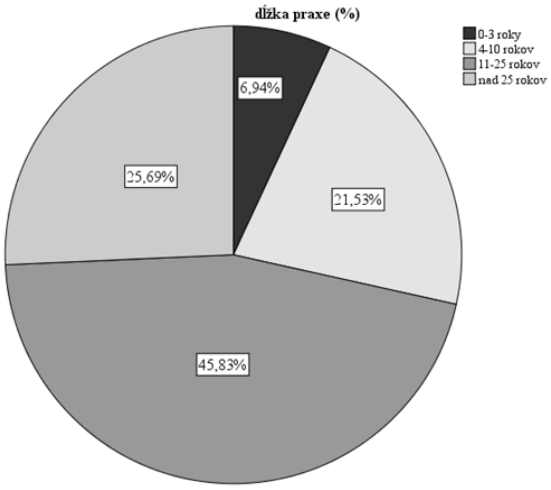
3.3 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 144 učiteľov (33,3% mužov a 66,7% žien) vo veku 25–63 rokov (M = 42,54; SD = 10,04). 84 % respondentov malo ukončené pedagogické vzdelanie II. stupňa, ostaní učitelia mali ukončené doplňujúce pedagogické štúdium po druhostupňovom vysokoškolskom vzdelaní iného zamerania ako pedagogického alebo mali vykonanú rigoróznu skúšku či ukončené doktorandské štúdium. 68,1 % učiteľov pôsobí na gymnáziách a 31,9 % na stredných odborných školách. V obrázku 1 je znázornené percentuálne zastúpenie učiteľov vo výskumnom súbore vzhľadom na dĺžku ich praxe.

3.4 Priebeh zberu dát a štatistické spracovanie dát

Zber dát prebiehal prostredníctvom príležitostného a lavínového výberu administráciou metodiky v tlačenej podobe s priloženými obálkami, do ktorých mali probandi vyplnený dotazník pre zachovanie anonymity vložiť. Zber dotazníkov pre kontrolu vedľajších premenných prebiehal na stredných školách v Žilinskom a Prešovskom kraji.

Vzhľadom na charakter dát boli stanovené hypotézy overované pomocou Mann-Whitneyho U-testu a Spearmanovho koeficientu korelácie.



Obrázok1. Rozdelenie výskumnej vzorky vzhľadom na dĺžku praxe v percentuálnych hodnotách

4. Výsledky

Výsledky nepotvrdili znenie prvej hypotézy, keďže nepreukázali štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami v mierne frustrovanosti ani v jednej zo sledovaných kategórií ($p > 0{,}05$). S ohľadom na tieto závery sa prvá hypotéza sa nepotvrdila. Výsledky spolu s deskriptívnymi charakteristikami v rámci jednotlivých oblastí sú znázornené v tabuľke 1.

Tabuľka 1. Deskriptívne charakteristiky mužov a žien v rámci frustrogénnych faktorov (DUSIN) a Mann-Whitneyho U-test

	Deskriptívne charakteristiky					Mann-Whitney U-test		
Dôležitosť (DUSIN)	Rod	*n*	Priemer	Štandardná odchýlka	Medián	U	z	*p*
Materiálna oblasť(VS)	muž	48	3,88	0,61	3,8	2310	0,026	p > 0,05
	žena	96	4,28	2,82	3,8			
Kultúrna oblasť (VS)	muž	48	3,76	0,86	3,5	1746,5	−2,430	p > 0,05
	žena	96	3,46	0,71	3,5			
Pracovná oblasť (VS)	muž	48	3,97	0,55	4	2671,5	1,564	p > 0,05
	žena	96	4,75	3,25	4			
Rodinná oblasť (VS)	muž	48	5,95	5,79	4,63	2611,5	1,359	p > 0,05
	žena	96	5,60	5,85	5			
Zdravotná oblasť (VS)	muž	48	4,38	0,45	4,33	2632,5	1,431	p > 0,05
	žena	96	4,43	0,67	4,67			
Vzťahová oblasť (VS)	muž	48	4,79	3,26	4,16	2573	1,147	p > 0,05
	žena	96	4,73	2,81	4,3			
Oblasť sebarealizácie (VS)	muž	48	4,18	0,49	4,25	2767	1,994	p > 0,05
	žena	96	4,37	0,49	4,25			

V druhej hypotéze bol formulovaný predpoklad priameho súvisu medzi dĺžkou odbornej praxe učiteľov stredných škôl a mierou frustrovanosti v jednotlivých životných oblastiach. Výsledky sú prezentované v tabuľke 2.

Tabuľka 2. Vzťah medzi dĺžkou odbornej praxe a mierou frustrovanosti v jednotlivých životných oblastiach u učiteľov stredných škôl (Spearmanov koeficient korelácie)

Oblasti životnej frustrácie	Dĺžka praxe
Materiálna oblasť	0,035
Kultúrna oblasť	−0,086
Pracovná oblasť	−0,057
Rodinná oblasť	−0,013
Zdravotná oblasť	0,158
Vzťahová oblasť	0,099
Oblasť sebarealizácie	−0,053

Výsledky druhej hypotézy nepreukazujú žiadny signifikantný vzťah medzi dĺžkou odbornej praxe pedagóga s mierou frustrácie v jednotlivých životných oblastiach ($p>0,05$), čím sa druhá hypotéza nepotvrdila.

5. Diskusia a záver

Prezentované výsledky tvoria časť dát z pilotážnej štúdie výskumu, ktorý sa zameriava na inováciu pregraduálneho a postgraduálneho vzdelávania pedagógov. V tomto článku sme sa zamerali na rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami v miere prezentovanej frustrácie v jednotlivých životných oblastiach ako aj na súvis dĺžky odbornej praxe pedagógov a intenzity frustrácie v životných situáciách. Vzhľadom na preukázaný kladný vzťah globálnej pracovnej spokojnosti so životnou spokojnosťou (Martel, Dupuis, 2004; Kačmárová, 2011) budú pre konfrontáciu výsledkov využité výskumy aj z oblasti pracovnej spokojnosti.

Závery prvej hypotézy nepreukazujú signifikantné rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami v miere frustrácie v kategóriách životných udalostí, čo je v súlade s výsledkami výskumu Shukla, Patela a Mishru (2016) a Kačmárovej (2011). Rozpor s ostatnými štúdiami, ktoré rozdiely preukázali, či už v globálnom pohľade na pracovnú spokojnosť či jej jednotlivé zložky, si vysvetľujeme v prvom rade rozdielnou výskumnou metodikou a samozrejme aj charakteristikami výskumných súborov.

Druhá hypotéza nepreukázala štatisticky významný vzťah medzi dĺžkou odbornej praxe učiteľov s mierou prezentovanej frustrácie v jednotlivých životných oblastiach, čo je v rozpore s väčšinou realizovaných štúdii (Válková, 1992 in Kubáni, Kandrík, 2004; Paulíka, 1999; Montgomery, Rup, 2005; Drotárová, 2006; Buhr, 1985 in Průcha, 2009) a v zhode s výsledkami Kačmárovej (2011). Výsledky mohli byť opäť modulované inou použitou metodikou a tým rozdielnym vymedzením konštruktu životnej spokojnosti. Vzťah medzi dĺžkou praxe s mierou prezentovanej frustrácie by mohol byť markantnejší pri realizovanej longitudinálnej štúdii.

Výsledky sa dajú vysvetliť aj tým, že sociodemografické premenné nemusia byť rozhodujúce pri vytváraní perceptuálnych a hodnotiacich procesov (obzvlášť

sebahodnotiacich), z ktorých vyplýva životná spokojnosť (Kubáni, Kandrík, 2004). Relevantnejším sa javia byť koncepty sebaúčinnosti, reziliencie a psychickej vulnerability, emočných a sociálnych kompetencií či viera v spravodlivý svet (Paulík, 2010; Grenville--Cleave, 2012; Džuka, Dalbert, Schmitt, 2013; Sisask, 2014; Collie et al., 2015).

Pri porovnaní priemerných hodnôt miery frustrácie s normami výskumnej metodiky (Mikšík, 2004) zohľadňujúcich rod respondentov však môžeme konštatovať, že učitelia v našom výskumnom súbore sa vzhľadom na populačné normy odlišujú – oproti reprezentatívnemu výberu bežnej populácie prezentujú signifikantne vyššiu mieru frustrácie v materiálnej oblasti, pracovnej oblasti, zdravotnej oblasti, vzťahovej oblasti a v oblasti sebarealizácie. Muži učitelia však prezentujú oproti normám signifikantne vyššiu mieru spokojnosti v kultúrnej oblasti a ženy učiteľky signifikantne vyššiu mieru spokojnosti v rodinnej oblasti.

Prezentované čiastkové výsledky pilotážnej štúdie majú aj svoje obmedzenia, ktoré sa týkajú samotnej výskumnej metodiky, konštruktu miery frustrácie ako opaku spokojnosti v jednotlivých životných oblastiach, výberom vzorky, motiváciou a zdieľnosťou respondentov. Napriek týmto konštatovaniam predstavuje prezentovaná štúdia výborný vhľad do problematiky frustrogénnych oblastí u učiteľov a dopomôže zamerať obsah psychologických disciplín v pregraduálnom a postgraduálnom vzdelávaní pedagógov (obzvlášť tých, ktoré pracujú so psychohygienou a osobnosťou učiteľa) na relevantné oblasti.

Použitá literatúra

ANDRADE, L. et al. The epidemiology of major depressive episodes: results from the International Consortium of Psychiatric Epidemiology (ICPE) surveys. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. 2003, roč. 12, č. 1, s. 3–21.

BAŠTECKÁ, B. a J. MACH., 2015. *Klinická psychologie*. Praha: Portál, s. 742. ISBN 978-80-262-0617-0.

BREZNOŠČÁKOVÁ, D. et al. Duševné poruchy a invalidizácia na Slovensku. *Psychiatria pre prax*. 2013, roč. 13, č. 3, s. 120–124.

CENTER, D. B. a J. M. CALLAWAY. Self-reported job stress and personality in teachers of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*. 1999, roč. 25, č. 1, s. 41–52.

COLIIE, R. J. et al. Teacher well-being: exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2015, roč. 33, č. 8, s. 744–756.

DIENER, E., DIENER, M. a C. DIENER. Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995, roč. 69, č. 5, s. 851–872.

DROTÁROVÁ, E. Syndróm vyhorenia u učiteľov a iných pracovníkov v pomáhajúcich profesiách. In: KUBÁNI, V. *Psychologická revue I*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2006, 130 s. ISBN 80-8068-507-X.

DŽUKA, J., DALBERT, C. a M. SCHMITT. Viera v spravodlivý svet a jej ochranná funkcia vo vzťahu k subjektívnej pohode: výskum špecifických kopingových stratégií. *Československá psychologie*, 2013, roč. 57, č. 1, s. 64–72. ISBN 0009-062X.

GRENVILLE-CLAEVE, B. Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*. 2012, roč. 26, č. 1, s. 3–5.

HAŠTO, A. et al. 10 rokov epidemiologického výskumu psychických porúch na Slovensku (štúdie EPIx*)*. *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika*. 2013, roč. 20, č. 3, s. 25–28.

HUGHES, P. a D. RIORDAN. *Psychodynamická psychoterapia*. 2. vyd. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2006, 173 s. ISBN 978-80-88952-62-6.

KAČMÁROVÁ, M. Pracovná spokojnosť učiteľov základných a špeciálnych základných škôl. In: VENDEL, Š. *Psychologické poradenstvo na celoživotnej ceste človeka*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011, s. 89–97. ISBN 978-80-555-0369-1.

KOSOVÁ, B. Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov na Slovensku. *Pedagogika*. 2013, roč. 63, č. 4, s. 485–500.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie nemoci*. Praha: Grada Publishing, 2002, 198 s. ISBN 978-80-24701-79-0.

KUBÁNI, V. a P. KANDRÍK. Pracovná spokojnosť učiteľov v kontexte kvality života. In: DŽUKA, J. *Psychologické dimenzie kvality života*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2004, s. 358–369. ISBN 80-8068-282-8.

MARTEL, J. P. a G. DUPUIS. Quality of work life: theoretical and methodogical problems and presentation of a new model and measuring instrument. *Social Indicators Research*. 2006, roč. 77, č. 2, s. 333–368.

MIKŠÍK, O., 2004. *Dotazník pre zisťovanie štruktúry a dynamiky životnej spokojnosti a frustrogénnych životných podmienok a situácií – DUSIN*. Bratislava: Psychodiagnostika, 43 s.

MKCH-10. *Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a príbuzných zdravotných problémov*. 10. revízia. Bratislava: Obzor, 1993, 176 s. ISBN 978-80-215-0249-9.

MONTGOMERY, R. a A. A. RUPP. A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*. 2005, roč. 28, č. 3, s. 458–486.

PAULÍK, K. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 1999, 135 s. ISBN 80-7042-550-4.

PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, 2000, 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6.

PLANTE, T.G. *Současná klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2001, 444 s. ISBN 80-7169-963-2.

POPELKOVÁ, M., ŠIŠKOVÁ, A. a M. ZAŤKOVÁ. Životná spokojnosť a vybrané osobnostné premenné učiteľov. *Psychologie a její kontexty*. 2010, roč. 1, č. 1, s. 15–31.

PHILLIPS, S., SEN, D. a R. McNAMEE. Prevalence and causes of self-reported work-related stress in head teachers. *Occupational Medicine*. 2007, roč. 57, č. 5, s. 367–376.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2009, 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

SHUKLA, P., A. K. PATEL a D. MISHRA. Gender differences in coping style among school teachers. I*ndian Journal of Health and Wellbeing*. 2016, roč. 7, č. 1, s. 164–168.

SISASK, M. et al. Teacher satisfaction with schol and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*. 2014, roč. 73, č. 4, s. 382–393.

STEEL, Z. et al. The global prevalence of common mental disorders: a systematic review and meta-analysis 1980–2013. *International Journal of Epidemiology*. 2014, roč. 43, č. 1, s. 1–18.

TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2010, 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

VAŠINA, L. *Komparativní psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 208. ISBN 978-80-247-2847-6.

ZEMANOVÁ, V. a M. DOLEJŠ. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výzkyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, 151 s. ISBN 978-80-244-4492-5.

Preferované podoby studijních materiálů*

Josef Budík[9]

Abstrakt: Cílem příspěvku je prezentovat zjištění týkající se preferované podoby studijních materiálů. Výzkumem byly zjištěny názory studujících dvou českých soukromých univerzit. Pro získání potřebných informací byla využita forma dotazníkového šetření a následného zpracování s využitím tabulkového procesoru. Jde o vcelku standardní postup, ale jak je patrné z citované literatury je stále poměrně hodně využívaný. Dotazník, který se týkal i dalších oblastí souvisejících s výukou a motivací ke studiu, vyplňovali respondenti anonymně. Výsledkem je zjištění, že nejpreferovanější podoba studijních materiálů je tištěná kniha, nebo jiný tištěný materiál. Text vznikl v souvislosti s řešením projektu „Aktuální trendy ve vývoji finančních trhů“, číslo projektu 7 773. Je hrazen z institucionální podpory.

Klíčová slova: dotazník, výzkum, tištěný text, počítač

Preferred Forms of Study Materials

Abstract: The aim of the paper is to present findings regarding the preferred form of learning materials. The research presents opinions of students of two Czech private universities. To obtain the data the survey was carried out in the form of a questionnaire . For a subsequent processing a spreadsheet was used. This is quite a standard procedure, and, according to the literature cited, it is still rather broadly used. The questionnaire also included other topics connected to the studying and motivation. Respondents filled the questionnaire anonymously. The research showed that the preferred form of learning materials is a printed book or other printed text. The paper has been prepared within the project “Current trends in development of financial markets”, funded by the Institutional support for long-term strategic development of research organization University of Finance and Administration in 2016.

Keywords: questionnaire, research, printed text, computer

Úvod

V odborných textech, na konferencích nebo v materiálech nadnárodních organizací se vyskytují doporučení k většímu zapojení informačních a komunikačních technologií do výuky. Jsou používána jako argumenty pro nátlak na vyučující, aby měnili techniku výuky a také jsou opakována posluchačům jako doporučení dobré praxe. O výuce a jejích

[9] Ing. Josef Budík, CSc. Vysoká škola finanční a správní, Estonská 500, 101 00 Praha 10, e-mail: josef.budik@mail.vsfs.cz

* Text vznikl v souvislosti s řešením projektu „Aktuální trendy ve vývoji finančních trhů“, číslo projektu 7773. Je hrazen z institucionální podpory.

způsobech je možné najít řadu polemik od tvrzení, že současné metody výuky jsou zastaralé až po tvrzení opačná. Metodikou učení a vzdělávání se zabývají především pedagogika, psychologie, sociologie a další vědy. Mimo jiné usilují o optimalizaci procesu získávání a předávání zkušeností a znalostí. Předkládaný text se zaměřuje na způsob sdělování explicitních znalostí ve výuce, tedy znalostí vyjádřených nějakým formalizovaným způsobem. Shrnuje výsledek výzkumu a ukazuje mimo jiné, že komplikovaně konstruované a realizované metody výuky podporované počítačem, například video prezentace, nepatří mezi studujícími k nejpreferovanějším.

1. Cíl

Cílem příspěvku je prezentovat výsledek výzkumu, který byl proveden na konci letního semestru 2016 na dvou českých soukromých univerzitách, měl zjistit preference studujících. Značná pozornost je věnována charakteristice metody práce a zpracování výsledků získaných z dotazníkového šetření.

2. Teoretický rámec

Příprava a využívání studijních materiálů úzce souvisí s otázkou, zda cílem procesů ve výuce má být výběr a komunikace směrem ke studujícím dnes známých informací a jejich naučení, či zda se musí cíle výuky změnit. Stále se zrychlující ekonomické procesy vedou k tomu, že i výuka by měla být pružnější než v minulosti, že studující musejí být připravováni na profese, které teprve vzniknou a na řešení problémů, které dosud nikdo neřešil.

Proto je, jak uvádí Veteška (2009, s. 37) důležité, aby jedinci v procesech vzdělávání a učení dostali možnost utvářet si kompetence v různých životních situacích. Rozvíjení klíčových kompetencí souvisí s dalším vzděláváním, celoživotním učením a rekvalifikacemi. Pro rozvoj klíčových kompetencí jsou vhodné především metody aktivního učení, ale vhodné je každé studium. Pro každou problematikou jsou zpravidla doporučené konkrétní studijní materiály. Diskuse o různých studijních materiálech a jejich vhodnosti pro výuku zazněla mimo jiné na konferenci věnované technologiím, vzdělávání a rozvoji INTED 2016, která se uskutečnila ve španělské Valencii v březnu 2016. Téměř jedna třetina z celkem, 416 prezentovaných příspěvků byla věnována informačním a komunikačním technologiím ve výuce. Je tedy lepší učit se z monitoru, nebo z klasické knihy?

V případech, kdy je předmětem výzkumu zjistit preference nějaké skupiny lidí, může výzkumník použít několik metod. Jednou z nejméně náročných na čas a náklady je forma hlasování, další může být řízený rozhovor, jinou je dotazníkové šetření. Všechny uvedené metody mají jedno společné - musí být dobře formulované výzkumné otázky, vyřešen sběr odpovědí a racionální zpracování získaných dat.

3. Metodologie

Pro výzkum byla formulována hypotéza: „Studující kombinovaného studia na univerzitě preferují elektronicky vydávané publikace, videa a animované prezentace nebo na videu zachycené přednášky expertů“

Jako efektivní nástroj pro sběr dat týkajících se preferovaných studijních matriálů se jevilo dotazníkové šetření. Umožňuje poměrně rychlý sběr zpracování dat od velkého počtu respondentů uvádí Chráska (2007, s. 163) a v dalším textu charakterizuje dotazník jako „soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“. Formu dotazníkového šetření použili také autoři příspěvků publikovaných v ČR (např. Benedetti, Mlýnková, 2015; Fialová, 2015; Mlýnková, 2015).

Univerzity poměrně často využívají k optimalizaci informací o potřebách studujících metodu dotazníkového šetření. Jedno z posledních publikovali Visser-Wijnveen, van der Rijst a van Driel (2016). Vypracovali dotazník, který byl rozdán studentům z pěti různých vysokoškolských kursů jedné z univerzit v Nizozemsku. Byla zkoumána korelace mezi hodnocením kvality kurzu studujícími a jejich přesvědčením o významu výzkumu pro výuku. Ke sběru dat o preferovaných studijních materiálech byla proto zvolena právě metoda dotazníkového šetření – tedy kvantitativní postup.

Pro předkládaný text byla z rozsáhlejšího dotazníku vyplněného respondenty použita jen otázka na preferované studijní materiály. Respondenti byli výslovně vyzváni k tomu, aby označili případně víc možností. Dotazník byl anonymní, o respondentech byly zjišťovány pouze základní charakteristiky pro potřeby zpracování – věk a pohlaví. Otázky na věk a pohlaví vycházely z teoretického konceptu, že respondent může být buď muž nebo žena a je ve věku, který spadá do jednoho ze stanovených pásem. Teorii uvádí Downey (2014, s. 61).

Získaná data, která jsou podkladem pro předkládaný příspěvek, byla zpracována statistickými metodami. Po ukončení sběru vyplněných dotazníků byly zjištěné odpovědi převedeny do aplikace Microsoft Excel, kde byla data dále analyzována formou tabulek. Downey (2014, s. 61) definuje související teorii – četnost výskytu určitého jevu, a to četnost absolutní a četnost relativní. Pro každou z otázek byla určena absolutní četnost validních odpovědí (Ni) a podíl validních odpovědí na každou z otázek, jejichž počet je „i“, tedy relativní četnost:

$$p_i = n_i / \sum n_i$$

kde „i“ označuje číslo (pořadí) otázky

Tabulky zobrazují absolutní a relativní četnosti a z nich vytvořené grafy mohou sloužit k přehledné vizualizaci odpovědí mimo jiné pro účely prezentování výsledků.

3.1 Analýza vícehodnotových odpovědí

Téma formy studijních materiálů bylo formulováno jako otázka, u které respondenti mohou volit více variant odpovědí. Položená otázka byla tvořena několika dotazy, na které mohli respondenti odpovědět „ano“, tedy odpověď označit, nebo „ne“ a nechat řádek dotazníku bez změn. Zpracování odpovědí potom zahrnovalo výpočet absolutní četnosti odpovědí, relativní četnosti odpovědí (podíl z celkového počtu platných odpovědí) a procentní podíl jednotlivých odpovědí z počtu respondentů, kteří odpověděli.

3.2 Organizace sběru a zpracování dat

Výzkumný vzorek určený metodou účelového (záměrného) výběru byl tvořen studujícími čtyř, co do počtu osob velmi rozdílnými studijními skupinami dvou univerzit. Výzkumný soubor tvořilo 95 vysokoškolských studentů.

Dotazník, tištěný oboustranně, byl distribuován studujícím dvou oborů na různých pražských univerzitách. Respondentům bylo vysvětleno, že jde o dotazník anonymní a cílem je zpřesnit argumentaci ve výuce tak, aby odpovídala reálné situaci a porovnat získané výsledky s jinými průzkumy a s některými obecně tradovanými údaji. Za účelem zvýšení ochoty vyplnit dotazník byli respondenti osloveni před začátkem výuky na jedné z posledních hodin, obdrželi dotazník k vyplnění v tištěné podobě. Dotazníky byly následně vybrány a vyhodnoceny hromadně a anonymně za všechny respondenty. Jen tři dotazník neodevzdali, jeden nebyl vyplněný na druhé straně.

Záměr byl získat informace především od studujících kombinovaného studia, ze dvou velkých studijních skupin. Výsledně ale byly dotazníky rozdány i studujícím prezenčního studia. V souladu se zaměřením studovaných oborů, převládají mezi respondenty ženy, celkově 90,1 %. Víc než polovina respondentů (ženy i muži) byla starší než 26 let. Sběr dat byl proveden v akademickém roce 2015/2016.

Pro zjednodušení a zpřehlednění vyhodnocování byla tato otázka uzavřená a nabízela respondentům tři věkové kategorie. Z tabulky 1 je patrné, že více než 46 % respondentů byly ženy starší než 26 let a muži starší než 26 let doplňovali tuto nejstarší skupinu na téměř 53 % ze všech respondentů, resp. z těch, kteří předali validní odpovědi ve vyplněných dotaznících.

Tabulka 1. Respondenti podle pohlaví a věku

Charakteristika respondentů	Počet odpovědí (n_i)	Podíl (%)	Podíl validních odpovědí (%)
Muž mladší než 23 let	2	2,11	2,20
Muž starší než 23 let a mladší než 26 let	1	1,05	1,10
Muž starší než 26 let	6	6,32	6,59
Žena mladší než 23 let	8	8,42	8,79
Žena starší než 23 let a mladší než 26 let	32	33,68	35,16
Žena starší než 26 let	42	44,21	46,15
Celkem validních odpovědí	91	95,79	100,00
Nevyplněno	4	4,21	
Celkem	95	100,00	

4. Výsledky

Z údajů v tabulce 2 vyplývá, že studující preferují při studiu především knihy a jiné tištěné materiály. V dotazníku byla zaškrtnuta tato možnost 72 krát. To znamená, že z celkového počtu 229 odpovědí označených respondenty to bylo více než 31 % a pokud se počet odpovědí vztáhne k počtu správně vyplněných dotazníků, jde o relativní četnost téměř 80 %.

Z tabulky 2 je dále patrné, že respondenti v 65 odpovědích uvedli jako nejvíc preferovanou formu studijních materiálů PowerPointové prezentace. Tento výsledek znamená, že z celkového počtu 229 validních odpovědí to bylo více než 28 % a pokud se počet odpovědí vztáhne k počtu správně vyplněných dotazníků, jde o relativní četnost přes 71 %. Prezentace dává studujícím poměrně jasnou a relativně stručnou osnovu výuky. Často mají studující prezentaci k dispozici již před zahájením prezenční výuky a mohou její tištěnou verzi doplňovat vlastními poznámkami. Současně umožňuje sjednotit výhody počítačové podpora výuky s tradičními přednáškami.

Další údaje v tabulce 2 charakterizují, jak moc studující preferují využívání pouze **vlastních poznámek z výuky**. Ve 39 odpovědích uvedli, že preferují především své poznámky a obdobné preference mají on-line dostupné publikace. V obou případech z celkového počtu 229 validních odpovědí šlo o relativní četnost 17 % a pokud se počet odpovědí vztáhne k počtu respondentů, jde o relativní četnost téměř 43 % v obou případech. Z pohledu lektora jde o velmi efektivní způsob učení, protože psaní vlastních poznámek udržuje pozornost a soustředění studujícího na výklad v průběhu výuky, psaní (především psaní rukou) pozitivně ovlivňuje zapamatování a hledání v on-line publikacích řeší provázanost teorie přednášené ve výuce s aktualitami v oboru.

Tabulka 2. Preferované studijní materiály

Charakteristika studijních materiálů	Počet odpovědí (n_i)	Podíl (%)	Podíl validních odpovědí (%)	Relativní četnost vzhledem k počtu respondentů (%)
Knihy a jiné tištěné materiály	72,00	31,44	13,73	79,12
On-line dostupné publikace	39,00	17,03	7,44	42,86
Videa a animované prezentace	9,00	3,93	1,72	9,89
Na videu zachycené přednášky expertů	3,00	1,31	0,57	3,30
PowerPointové prezentace	65,00	28,38	12,39	71,43
Jen vlastní poznámky z výuky	39,00	17,03	7,44	42,86
Jiné ...	2,00	0,87	0,38	2,20
Celkem validních odpovědí	229,00	100,00		251,65

Na posledních dvou místech jsou **videa a animované prezentace** a také na **videu zachycené přednášky expertů**. Jde o poměrně málo využívané způsoby počítačové podpory výuky a tím lze částečně zdůvodnit nízké preference.

5. Diskuse

Pokud jde o **preferování knih studujícími**, lze soudit, že jsou zvyklí pracovat s tištěnými texty. Při čtení z papíru lidský mozek nejenom promýšlí obsah, ale člověk také prožívá emoce. Studující otáčí stránky a mozek si tak prý umí informace lépe uspořádat a zapamatovat. Práci s tištěnými materiály, především s odbornými knihami, podporují systémy akreditace vzdělávacích programů, jejichž součástí je výčet použitých publikací a tudíž fixování výuky na minulost. Ale například Miller a Baker-Eveleth (2010) již došli k závěru, že rostoucí náklady na tisk vysokoškolských učebnic v posledním desetiletí poskytuje příležitost pro alternativy. Elektronické nebo on-line učebnice jsou efektivní náhradou klasických papírových učebnic, přestože studující jen zvolna akceptují novinky.

Využití vlastních textů napsaných vyučujícími ve formě online učebnice snižuje vzdělávací organizaci náklady na přípravu výuky, současně vytváří lepší možnost aktualizace zastarávajících informací v textu a opravy případných chyb. Pokud by měli studující problémy spojené s čtením online učebnice, měla by být zachována možnost tisku obsahu. Náklady s tiskem spojené jsou v takovém případě ale přeneseny na studující.

PowerPointová prezentace je druhým nejpreferovanějším studijním materiálem. To odpovídá zkušenostem ze zkoušení, kdy studující poměrně často na otázku „Z čeho jste se učil?“ odpovídají, že z prezentace. Prezentace ale zpravidla poskytuje osnovu výkladu, jsou v ní téměř vždy uvedeny základní pojmy, ale neposkytne dostatečný komentář, vysvětlení a zdůvodnění ekonomických, právních a organizačních souvislostí tématu. Studující potom mají dosti často téma zvládnuté způsobem podobným slovníku, ale ne vždy v takovém rozsahu, aby bylo možné hovořit o slovníku výkladovém, nebo dokonce o pochopení souvislostí mezi jednotlivými pojmy. Názor studujících je ale dobrou zprávou pro pedagogy, protože elektronická podoba umožňuje relativně snadno změnit či upravit obsah, využít různé grafické efekty a zajímavé přechody mezi snímky.

Asi nejdůležitější vlastností **vlastních poznámek** musí být jejich snadná čitelnost. Obtížné luštění vlastních poznámek velmi zdržuje studium a pokud jsou ještě nepřehledné, je obtížné vyznat se v nich. Přehlednost zlepšuje grafické rozlišení, tedy optická různorodost jednotlivých informačních bloků, témat. Způsob, jakým si poznámky studující zpracuje, je prvním klíčem k úspěchu, k zapamatování.

V posluchárnách vidíme, že studující píší velmi často do notebooku či tabletu. Psát si zápisky pouze do notebooku a učit se z počítače není ani dobré pro paměť, ani pro oči. Zrak se dlouhým zíráním do monitoru kazí a kvanta odstavců monotónního wordového písma v hlavě prostě neutkví. Je to právě ta povrchnost práce s textem, zkratkovitost toho, že blikající písmena a texty velmi rychle mizí a není tam už motorická koordinace. Knížku člověk obrátí, vrátí se. Lepší v tomto případě asi je vytisknout témata učiva a myšlenky s tužkou v ruce pomalu opět projít a graficky navzájem odlišit. Pokud studující nepíše rukou, méně rozvíjí podle Spitzera (2014) jemné motorické schopnosti a příslušné oblasti mozku. Ale inovace v informačních a komunikačních technologiích existují a některé postoje k nim jsou pozitivní (Litmanen a Autio, 2016; Boubert, Edginton, Kimmitt 2016).

Videa a animované prezentace jsou formou využívanou autory na internetu. Oba způsoby jsou plně závislé na počítači bez možnosti variantního způsobu studia. Studující v těchto případech zpravidla nemají možnost si podklady vytisknout a studovat je jinak než z monitoru nebo z tabletu. Nelze v nich podtrhávat a ani jinak graficky zvýrazňovat důležitá fakta. Motivací pro autory je mimo jiné skutečnost, že videozáznam přednášky lze zpracovat poměrně rychle (neřeší se grafika, psaní je pomalejší, než řeč, apod.) a také, že videa a animované prezentace se obtížněji nelegálně kopírují, než PowerPoint. To je současně nevýhodou pro studující. V případě videonahrávek přednášek expertů je další nevýhodou rychlost výkladu, především cizojazyčného.

Závěr

Výzkum ukázal, že stále jsou nejpreferovanějším studijním materiálem knihy a jiné tištěné materiály. To je zjištění, které mimo jiné podporuje motivaci vysokoškolských pedagogů vypracovávat vlastní studijní opory. Protože se ale nelze spoléhat na to, že nedojde ke změnám, které ovlivní či dokonce znehodnotí obsah celé tištěné knihy, je nutné, aby se

autoři přeorientovali na pružnější podoby studijních opor. Trendu publikovat aktuální výsledky ve formě CD nebo flash disků se přizpůsobili i organizátoři konferencí. Výsledek výzkumu nepotvrdil hypotézu formulovanou v úvodních odstavcích textu. Je ale poněkud v rozporu s informacemi z knižního trhu, že studující knihy nepříliš rádi kupují a že knihy jsou často téměř neprodejné. Ale v tom může hrát roli cena a odborná kvalita knihy.

Z použitého způsobu výzkumu a vyhodnocování odpovědí vyplynula zkušenost, že pro další obdobný výzkum bude výhodné využít distribuci dotazníků elektronickou cestou a pro vyhodnocování využít některou z aplikací dostupných na internetu. Potom bude možné pro vyhodnocení výzkumu optimálně využít standardní statistické analýzy.

Použitá literatura

BENEDETTI, M. a R. MLÝNKOVÁ. Průzkum a zhodnocení postojů studentů učitelských oborů k romským studentům: První krok k zlepšení vzdělávacích výsledků. In.: DANIELOVÁ, L. a J. SCHMIED (Eds). *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015, s. 51–62. ISBN 978-80-7509-287-8.

BOUBERT, L., T. EDGINTON a P. KIMMITT. Studyspark: a learning and teaching tool for bite sized learning. In: GÓMEZ CHOVA, L., LÓPEZ MARTÍNEZ, A. a I. CANDEL TORRES (Eds.). *INTED2016 Conference Proceedings, 10th International Technology, Education and Development Conference*. IATED Academy, 2016. ISBN 978-84-608-5617-7.

DOWNEY, A. B. *Think stats: Pravděpodobnost a statistika pro programátory* [online]. Brno: Flow, 2014. 150 s. ISBN 978-80-905480-4-6. Dostupné z: http://eknihy.knihovna.cz/kniha/think-stats-pravdepodobnost-a-statistika-pro-programatory

FIALOVÁ, M. Činnost výchovného poradce na základní škole z pohledu žáků 7. až 9. tříd. In.: DANIELOVÁ, L. a J. SCHMIED (Eds.). *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015, s. 162–168. ISBN 978-80-7509-287-8.

HORÁČKOVÁ, M. Explicitní a implicitní postoje učitelů středních odborných škol k environmentálním problémům. In.: DANIELOVÁ, L. a J. SCHMIED (Eds.). *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015, s. 213–224. ISBN 978-80-7509-287-8.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

LITMANEN, T. a I. AUTIO. Intelligent tutoring in online learning environment. In: GÓMEZ CHOVA, L., LÓPEZ MARTÍNEZ, A. a I. CANDEL TORRES (Eds.). *INTED2016 Conference Proceedings, 10th International Technology, Education and Development Conference*. IATED Academy, 2016. ISBN 978-84-608-5617-7.

SPITZER, M. *Digitální demence*. Brno: Host, 2014, 344 s. ISBN 978-80-7294-872-7.

VETEŠKA, J. et al. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009, 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.

VISSER-WIJNVEEN, G., VAN DER RIJST, R. M. a J. H. VAN DRIEL. A questionnaire to capture students' perceptions of research integration in their courses. *Higher Education*. 2016, roč. 71, č. 4, s. 473–488.

Možnosti profesního vzdělávání učitelů středních škol na Mendelově univerzitě v Brně

Lenka Danielová[10], Dana Linhartová[11]

Abstrakt: Příspěvek se věnuje aktuálnímu tématu profesního vzdělávání učitelů středních škol. Pozornost je věnována přípravnému vzdělávání učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku a následné podpoře absolventů – začínajících učitelů při nástupu do pedagogické praxe. Na základě teoretických východisek vyplývajících zejména ze strategických dokumentů české vzdělávací politiky, požadavků Akreditační komise ČR je reflektována Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol. V návaznosti na pregraduální přípravu budoucích učitelů je řešena otázka jejich podpory v začátcích profesní dráhy a možnosti dalšího profesního vzdělávání v prostředí vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Klíčová slova: učitel, profesní vzdělávání, začínající učitel, pedagogická praxe, střední škola, celoživotní vzdělávání, evaluace

Possibilities of Professional Training of Secondary School Teachers at Mendel University in Brno

Abstract: The paper deals with the current issue of professional training of secondary school teachers. Attention is paid to the initial training of vocational teachers and teachers of practical and vocational training subjects and following support of the graduates - beginning teachers when starting teaching career. Based on the theoretical principles resulting mainly from strategic documents of the Czech educational policy requirements of the Accreditation Commission of the Czech Republic are reflected in the Framework concept of primary and secondary school teacher education. Following the undergraduate training of future teachers a question of their support in the early period of their careers and the possibility of further professional development in the Institute of Lifelong Learning at Mendel University in Brno is discussed.

Key words: teacher, professional training, beginning teacher, teaching practice, secondary school, lifelong learning, evaluation

Úvod

Profesionalita učitele je jeden z klíčových faktorů, který se odráží na kvalitě vyučovacího procesu. Je deklarováno, že kvalita učitele má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než

[10] Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz
[11] doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: dana.linhartova@mendelu.cz

materiálně didaktické vybavení školy a obsah vzdělávání. Podpora učitelů na všech úrovních by tedy měla být pro české školství zásadní prioritou. Nestačí věnovat pozornost a rozvíjet profesní kompetence u zkušených učitelů. Je nutné začít pracovat již s uchazeči o studium učitelství a tedy zavést takové požadavky, umožňující získávání kvalitních uchazečů, kteří jsou motivováni k výkonu této náročné profese. Další důležitou etapou v cestě za kvalitním učitelem je jeho přípravné vzdělávání na vysokých školách připravující učitele. Požadavky na kurikulum přípravného vzdělávání učitelů jsou v současné době vymezeny v Rámcové koncepci přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol. V procesu stávání se učitelem je vstup do pedagogické praxe po absolvování studia klíčovým obdobím. Podpora začínajících učitelů by měla být nejen ze strany střední školy, ale také ze strany mateřské vysoké školy. Rozvoj profesních kompetencí učitelů adaptačním obdobím nekončí. Jejich rozvoj by měl probíhat po celou dobu profesní dráhy učitele různými cestami a formami. Pozornost této problematice je věnována ve strategických dokumentech, které přibližují další kapitoly tohoto příspěvku.

1. Cíle

Cílem příspěvku je popsat aktuální stav v oblasti přípravného vzdělávání učitelů středních škol a porovnat jej se schválenou Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a dalšími dokumenty, které rozpracovávají cíle a opatření strategie a tvoří tak strategickou základu české vzdělávací politiky. Dílčím cílem příspěvku je porovnat kurikulum přípravného vzdělávání učitelů s Rámcovou koncepcí přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol. Dalším cílem příspěvku je věnovat pozornost oblasti podpory začínajících učitelů v kontextu s připravovanými koncepčními dokumenty MŠMT a zhodnotit tuto podporu na vysokoškolském ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

2. Profesní rozvoj učitelů

2.1 Přípravné vzdělávání učitelů středních škol

Vzdělanost společnosti je vnímána jako její klíčový parametr. Je zřejmé, že tento parametr nemůže být naplněn bez toho, aby ti, kteří jej budou pomáhat rozvíjet, budou na tuto roli bezvýhradně kvalitně připraveni. Vzdělávání učitelů je i v současné době palčivým problémem, který trápí všechny, jimž není kvalita našich učitelů lhostejná.

Zejména z tohoto důvodu je od roku 2015 vzdělávání učitelů věnována pozornost v českých strategických dokumentech, jimiž jsou Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustav, České republiky na období 2015–2020. Právě v prvním z nich je již jednoznačně mezi jejími třemi průřezovými prioritami uvedena priorita **Podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad**. V rámci jejího vstupního zdůvodnění lze nalézt myšlenky, s nimiž lze jen souhlasit: *„Školský systém v České republice se v oblasti vzdělávání, zaměstnávání a dalšího rozvoje učitelů potýká s řadou vážných problémů. Jedním z nich je nízká atraktivita učitelské profese v regionálním školství, zapříčiněná nejen poměrně nízkými průměrnými platy (a to nejen v mezinárodním kontextu i ve srovnání s průměrem vysokoškolsky vzdělané populace v ČR). Situaci komplikují rovněž*

omezené možnosti kariérního postupu a rozšířené přesvědčení, že profese nenabízí dostatečné příležitosti k seberealizaci a odpovídající společenské uznání. Klíčovým aktérům ve vzdělávání se navíc dosud nepodařilo dospět ke sdílené představě o tom, jakou roli by učitelé v dynamicky se proměňujícím světě vzdělávání měli plnit. Právě těmito faktory je pravděpodobně urychlována řada znepokojivých trendů, které lze v posledních letech v souvislosti s profesní skupinou učitelů spojit, především stárnutí a prohlubující se genderová nevyváženost učitelských sborů. Strategie vychází z předpokladu, že pro zlepšování učení a každodenních výukových a řídicích praktik ve škole je třeba modernizovat počáteční přípravu učitelů a zároveň významně přispět k soustavnému zlepšování jejich pedagogických dovedností a k dalšímu profesnímu rozvoji v průběhu kariéry. To lze za aktuální výzvu považovat i v oblasti vysokých škol. Akademičtí pracovníci se sice těší značné společenské prestiži, systematickou podporu pro zlepšování výuky však zpravidla nedostávají.“ (Strategie, 2014, s. 25)

V rámci výše uvedené průřezové priority se lze dále setkat s problémovými okruhy, jako jsou: **Dokončit a zavést kariérní systém pro učitele a zlepšovat podmínky pro jejich práci,** dále **Modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a vstupní vzdělávání ředitelů** či **Posílit další vzdělávání a metodickou podporu učitelů a ředitelů a Posílit význam kvalitní výuky ve vysokoškolském vzdělávání.** Vzhledem k cíli našeho příspěvku se nejprve podíváme na první z nich. V souvislosti s ním je ve Strategii vzdělávací politiky ČR uvedeno: *„Kvalita práce pedagogických pracovníků je považována za jeden z nejvýznamnějších aspektů ovlivňujících výsledky žáků a studentů a určujících tak kvalitu vzdělávacího systému jako celku. Pravidla a mechanismy pro výběr a kariérní růst pedagogických pracovníků proto představují prakticky ve všech zemích ústřední téma vzdělávací politiky. Kariérní systémy pro pedagogické pracovníky stanovují formální kvalifikační předpoklady pro výkon učitelské profese a popisují pravidla postupu kariérním systémem vertikálně (zvyšování kvality pedagogické práce, tedy vytváření adekvátních příležitostí k učení žáků, které může přispět k jejich lepším vzdělávacím výsledkům) nebo i horizontálně (specializace, rozšiřování aprobace, zvyšování schopností při vzdělávání dospělých atd.). Kariérní systémy bývají úzce propojeny se standardem profese učitele, který pro jednotlivé stupně a specializace vymezují požadované pedagogické dovednosti, možnosti jejich získání, dalšího rozvoje i formálního ověření“* (Strategie, 2014, s. 25).

Česká republika usiluje o dokončení a zavedení kariérního systému, který by měl vést všechny učitele k průběžnému zlepšování kvality jejich vyučovacích dovedností a být provázán s motivujícím systémem odměňování podle transparentních pravidel. Celý systém by měl být čtyřúrovňový s tím, že první stupeň by byl vyhrazen pro začínající učitele, dosažení druhého stupně by bylo povinné, zatímco stupně vyšší by umožňovaly učitelům další kariérní postup a směrovaly jejich následný profesní rozvoj. Tento model by měl rovněž vytvořit podmínky pro profesní růst učitelů, kteří do škol přicházejí z praxe. Kariérní postup přitom bude propojen se systémem průběžného vzdělávání a bude učitele aktivně podporovat v rozvoji zejména pedagogických dovedností a dispozic. Nedílnou součástí kariérního systému budou proto podpůrné mechanismy v podobě učitelů-mentorů, sdílení dobré praxe a systémové podpory vlastního kvalitativního hodnocení vyučování a učení se. Pokroky budou přiměřenými způsoby ověřovány a na jejich základě bude možné v rámci kariérního systému postupovat do dalších stupňů či rozšiřovat si pedagogickou kvalifikaci. (Strategie, 2014, s. 26)

Také v prvním problémovém okruhu první průřezové priority výše uvedeného strategickém materiálu nacházíme sdělení, že v následujících letech budou v tomto ohledu rozvíjena následující opatření s těmito cíli:

- dokončit standard profese učitele, který popíše nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka, a provázat jej s průběžným formativním hodnocením učitelů s cílem pomáhat jim zlepšovat jejich pedagogickou činnost,
- dokončit návrh kariérního systému pro učitele a pilotně ověřit všechny jeho prvky (práce s profesními portfolii učitele, hodnocení, vzdělávání),
- zpracovat návrh postupné plošné implementace kariérního systému na základě zkušeností z pilotního ověření a dalších relevantních vstupů a podnětů a zajistit prostředky na jeho uskutečnění,
- provázat kariérní systém pro učitele se systémem počátečního i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vytvořit standard profese ředitele, který popíše nejdůležitější požadované dovednosti a dispozice pro kvalitní práci ředitele s důrazem na pedagogické vedení a na zlepšování vzdělávacího systému rozvíjením spolupráce mezi školami,
- provázat standard profese ředitele s výběrem a hodnocením činnosti ředitele ze strany zřizovatele, resp. České školní inspekce, přičemž hlavním smyslem je poskytovat ředitelům průběžně podněty pro zlepšování jejich práce,
- zlepšit ochranu učitele s možným využitím institutu chráněné osoby,
- v závislosti na ekonomickém vývoji usilovat o posilování finančních prostředků na mzdy pedagogických i nepedagogických pracovníků ve školství. (Strategie, 2014, s. 26–27)

Z obsahu Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 je patrné, že reflektuje též problematiku pedagogických pracovníků, jejich kariérního systému a odměňování. Na toto téma je zaměřena jeho část s názvem Kariérní systém, odměňování učitelů v kapitole 2 Strategie rozvoje regionálního školství, odstavci H Zlepšení podmínek pedagogických pracovníků (Dlouhodobý, 2015, s. 60–61). Při podrobnějším seznámení se s jejím obsahem lze pouze konstatovat, že opatření dlouhodobého záměru H.1 až H.4, která se týkají standardů profese učitele a návrhu kariérního systému pro učitele, nezačala být doposud naplňována.

Na první problémový okruh námi sledované průřezové priority zcela logicky navazuje další, který se věnuje počátečnímu vzdělávání učitelů (tj. ***Modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a vstupní vzdělávání ředitelů***). To je oblast, která je v centru naší pozornosti, neboť je silně provázána s praktickým výstupem našeho pojednání. Ve strategickém dokumentu je totiž sledovaná problematika komentována následujícím způsobem: *„Požadavek modernizace systému počátečního vzdělávání učitelů byl formulován již v Bílé knize a v některých navazujících strategických dokumentech, které předpokládaly vytvoření jasného zadání v oblasti obsahu, formy a metod počátečního vzdělávání pedagogických pracovníků, zejména v návaznosti na cíle kurikulární reformy. Doporučení modernizovat systém počátečního vzdělávání učitelů je obsaženo v řadě nezávislých doporučení pro vzdělávací politiku České republiky, zejména v oblasti posílení praktické průpravy, která v současné době představuje pouhá 4 % celkového objemu kurikula budoucích učitelů, a v oblasti rozvoje schopností učitelů uskutečňovat v praxi inkluzivní vzdělávání. Ze zkušeností úspěšných vzdělávacích systémů (Finsko, Ontario, Singapur aj.) víme, že společným jmenovatelem úspěchu vzdělávacího systému*

jsou pedagogové rekrutující se z nejlepších absolventů středních škol. Důraz proto musí být kladen také na kvalitu uchazečů o pedagogické vzdělání" (Strategie, 2014, s. 27).

V souvislosti s druhým problémovým okruhem průřezové priority, jež nás intenzivně zajímá, jsou opětovně formulována opatření, která mají být zaměřena na naplňování následujících cílů:

- zvyšovat atraktivitu profese učitele a studijních programů připravujících učitele pro nejnadanější uchazeče o studium,
- v rámci studijních programů připravujících učitele vytvořit dostatečný prostor pro rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě (např. využívat diagnostické postupy, umět pracovat s klimatem třídy, přizpůsobovat výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledovat pokrok každého žáka, poskytovat sumativní i formativní hodnocení, vyučovat heterogenní kolektivy, využívat ve výuce efektivně informační a komunikační technologie, otevřené vzdělávací zdroje atd.),
- výrazně zvýšit podíl a kvalitu reflektované praktické přípravy studentů jako nedílné součásti studijních programů připravujících učitele,
- zintenzivnit spolupráci mezi fakultami připravujícími učitele a školami, v nichž studenti vykonávají své praxe nebo do nichž jako absolventi učitelských oborů po absolvování nastupují,
- revidovat vstupní vzdělávání ředitelů s důrazem na rozvoj dovedností v oblasti pedagogického vedení. (Strategie, 2014, s. 27)

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020 označuje přípravu učitelů na jejich profesi termínem „počáteční vzdělávání učitelů" a zabývá se jím v rámci v části Počáteční vzdělávání učitelů a jejich další vzdělávání, opět v kapitole 2 Strategie rozvoje regionálního školství, odstavci H Zlepšení podmínek pedagogických pracovníků. Z jeho textu vyplývá, že *„přípravu pedagogických pracovníků uskutečňují především fakulty vzdělávající učitele. V posledních letech se zdá, že bude třeba tuto přípravu modernizovat tak, aby budoucí učitelé byli lépe vybaveni pro budoucí každodenní výukovou, popř. řídicí praxi ve škole. Kromě odpovídající teoretické odborné a didaktické přípravy je účelné významně posílit přímou průpravnou pedagogickou praxi přímo ve školním terénu za asistence zkušených pedagogů. Zároveň je nutné – a to nejen pro účely kariérního systému - významně posílit další vzdělávání pedagogických pracovníků, a tím přispět k soustavnému zlepšování jejich pedagogických dovedností a k dalšímu profesnímu rozvoji v průběhu kariéry"* (Dlouhodobý, 2015, s. 10).

S ohledem na modernizaci přípravného vzdělávání učitelů zveřejnila Akreditační komise MŠMT ČR na svých webových stránkách, v odkazu Standardy pro posuzování, dne 1. 12. 2015 Standardy Akreditační komise pro studijní obory učitelství. V jejich rámci lze najít **Rámcovou koncepci přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol**. Je v ní sdělováno, že její podoba respektuje autonomii vysokých škol v kontextu připravovaného systému institucionálních akreditací. *„Cílem není unifikace (vytvoření jednotného vzdělávacího programu či standardu), nýbrž definování rámcových požadavků na podobu učitelské přípravy, zajišťujících profesní připravenost absolventů. Požadavky jsou definovány tak, aby současně ponechaly prostor vysokým školám, fakultám i katedrám pro konkretizaci, průběžnou inovaci i uplatnění specifik fakulty a regionu i pro zohlednění specifik oborů a jejich tradic"* (Rámcová, 2015, s. 2).

Tento vytvořený průběžný model podle jeho autorů nejlépe vyhovuje požadavkům na přípravu učitelů a je možné jej uskutečnit v nestrukturovaném, ale i strukturovaném studiu. Zato následný model, kde je učitelská příprava koncentrována výhradně v magisterském studiu, vede k redukované podobě učitelské přípravy a neumožňuje ani přiměřenou kontinuitu přípravy oborové.

„Při vytváření studijního plánu mají být rozlišeny, a jakožto svébytné popsány čtyři základní složky učitelské přípravy (oborová, oborovědidaktická, pedagogicko-psychologická, reflektované pedagogické praxe), které jsou společné pro přípravu učitelů všech typů a stupňů škol. Vedle toho kurikulum zahrnuje předměty podle potřeb a nabídky vysokých škol a fakult (vč. Bc. a Mgr. prací), jejichž pojetí a realizace jsou plně v kompetenci vysokých škol a fakult. Proporce jednotlivých složek mají být vyjádřeny kredity“ (Rámcová, 2015, s. 3).

Podoba všech čtyř základních složek přípravného vzdělávání učitelů je v předmětném materiálu popsána prostřednictvím jejich vysvětlení a očekávaných výstupů z učení, stejně jako i jejich procentuálního podílu z celkové hodinové dotace a požadovaného počtu kreditů. Poslední dva ukazatele jsou přitom uvedeny vždy prostřednictvím určitého rozmezí. Tato skutečnost významně podporuje a respektuje individuální potřeby vysokých škol a regionů, ve kterých se tyto nacházejí.

„Návrh uvádí pouze povinné a povinně volitelné předměty, tj. celkový počet kreditů, které student musí naplnit. Formou povinných mají být zajištěny předměty, které jsou pro učitelství klíčové. Kromě toho mohou být vymezeny předměty volitelné, které jdou nad rámec povinného penza a umožňují studentům profilaci. Jejich zahrnutí i koncepce je plně v kompetenci vysokých škol a fakult“ (Rámcová, 2015, s. 4).

Nově koncipovaná rámcová osnova přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol poskytuje fakultám vysokých škol a dalším pracovištím připravujících učitele, jako je např. i vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně (dále jen ICV MENDELU), velkou příležitost pro kvalitativní proměnu v přípravě studentů učitelství.

S oporou v diskutované koncepci přípravného vzdělávání byl na ICV MENDELU připraven návrh akreditačního spisu studijního programu Specializace v pedagogice, studijního oboru Učitelství odborných předmětů. Požadavky na kurikulum přípravného vzdělávání učitelů nejsou v uváděné podobě zcela vhodné pro realizaci pedagogického vzdělávání na vysokoškolském ústavu. Studenti učitelství odborných předmětů mají již ukončené nebo právě dokončují odborné vzdělání, které uskutečňují zpravidla na jiné z fakult Mendelovy univerzity v Brně. Jejich oborová složka přípravy nemůže být zastoupena v takovém rozsahu, kterou navrhuje zmiňovaná koncepce. Proto výstupem z učení v oborové složce jsou aktualizované znalosti a dovednosti z oboru zaměřené zejména na propojení teoretických znalostí s přesahem do aplikační sféry. Tomu odpovídá studijní předmět Odborné inovace ve vzdělávání. Největších změn doznala oborovědidaktická složka a oblast reflektované pedagogické praxe. V souladu se Strategií digitálního vzdělávání do roku 2020 (Strategie, 2014) byly do zmiňované složky zařazeny předměty Didaktická technika a Informační a komunikační technologie, umožňující připravit budoucí učitele nejen na využití informačních technologií při plánování a přípravě na vyučování, ale také přímo ve výuce. Nezbytnou součástí oborovědidaktické složky vyplývající mimo jiné ze zkušenosti středních škol s absolventy se stal studijní předmět Metodika výuky. V souvislosti s proměnou středních škol v centra celoživotního

učení, která by měla umožnit vzdělávání osob nejenom v počátečním vzdělávání, ale také v oblasti dalšího odborného vzdělávání, jsou na pedagogické pracovníky kladeny nové požadavky. Jak vyplynulo z výzkumných šetření (Danielová, Janderková, Linhartová, 2012), učitelé postrádají zejména andragogické a manažerské kompetence. Jejich rozvoj umožní studentům studijní předmět Vzdělávání dospělých. Diskutovaný předmět si klade za cíl seznámit student se základními pojmy v problematice vzdělávání dospělých a východisky rozvoje lidských zdrojů v mezinárodních a národních souvislostech, vymezit zvláštnosti procesu vzdělávání dospělých. Studenti učitelství se také v tomto předmětu naučí uplatnit teoretické znalosti v projektování systémů vzdělávání.

V oblasti reflektované pedagogické praxe je návrh předmětů v akreditačním spisu koncipován tak, aby navázal na již zahájenou podporu praktických zkušeností studentů s výukou na jednotlivých středních odborných školách. Z toho důvodu je kladen důraz na jejich pedagogickou praxi, které předchází náslechy organizované v rámci studijního předmětu Úvod do individuální řízené pedagogické praxe. Pedagogická praxe je koncipována jako dvoustupňová. První stupeň je realizován formou náslechové praxe na vybraných univerzitních cvičných školách MENDELU. Studenti se seznámí se specifiky jednotlivých škol a s procesem výuky. Následně pak prakticky aplikují získané informace do komplexní přípravy na Individuální řízenou pedagogickou praxi. Praktické zkušenosti studentů jsou simultánně i následně rozvíjeny a upevňovány i v rámci studijních předmětů Rozvoj didaktických kompetencí učitele, Rozvoj psychosociálních kompetencí učitele a Reflektivní seminář I a Reflektivní seminář II. Tato koncepce praktické přípravy budoucích učitelů SŠ je již třetím rokem podporována ze strany MŠMT v rámci Výzvy k předkládání projektů v rámci Fondu vzdělávací politiky na podporu studijních programů zaměřených na přípravu pedagogických pracovníků. *„Cílem Výzvy je podpořit prostřednictvím projektů veřejných vysokých škol studijní programy zaměřené na pedagogiku a učitelství a celkově tak přispět ke zvyšování kvality vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků. Dalším cílem Výzvy je napomáhat tomu, aby absolventi studijních programů neodcházeli po úspěšném ukončení studia mimo školský sektor a naopak začali působit jako pedagogičtí pracovníci na různých stupních školské soustavy*“ (Výzva, 2016, s. 1).

2.2 Podpora začínajících učitelů středních škol

Vstup absolventa do pedagogické praxe je klíčovým obdobím pro každého začínajícího učitele. Je to období, které na učitele klade vysoké nároky. Je to také období se zvýšeným rizikem vyhoření a vyšší mírou odcházení začínajících učitelů z profese. *„Za hlavní důvody k úvahám o ukončení tohoto povolání jsou považovány následující atributy: fyzická a psychická náročnost povolání a žáci, kteří nemají zájem o školní práci. Na další místa se pak zařadily: špatné finanční ohodnocení a nemožnost finančně zohlednit dobře či špatně odvedenou práci“* (Kašparová et al., 2015, s. 534). Uváděné období by proto mělo být spojeno s vyšší podporou začínajících učitelů nejen ze strany příslušné střední školy, ale také ze strany vysokých škol, připravujících budoucí učitele a dalších profesních institucí. Jak ukázalo mezinárodně srovnávací šetření TALIS 2013 (Kašparová et al., 2015) až 62 % učitelů působí na školách s absencí jakéhokoliv formálního systému pro podporu začínajících učitelů. Jak uvádí Kašparová et al. (2015, s. 534) *„při rozhodování o vstupu i setrvání v učitelské profesi je zájem o práci s dětmi, mladé prostředí, možnost uplatnit*

svou tvořivost. Jedná se tedy spíše o seberealizaci a vnitřní motivaci než motivaci vnější, co učitele k jejich profesi přitahuje. Zároveň se však v očích mnohých učitelů jedná o náročné povolání, neboť vyžaduje dovednost motivovat i žáky, kteří sami nejeví o výuku zájem. Pociťovaný neúspěch při vypořádávání se s touto výzvou pak může vést až k odchodu učitelů z profese.“

Tento problém si uvědomuje rovněž MŠMT, proto ve své Strategii (Strategie, 2014, s. 28) zavádí prioritu zaměřenou na posílení dalšího vzdělávání a metodickou podporu učitelů a ředitelů škol.

V následujících letech stanovuje rozvíjet následující opatření s cílem:

- zajistit, aby každý učitel mohl využívat programy dalšího vzdělávání a aby měl k dispozici individuální podporu založenou na reflexi vlastní pedagogické činnosti pod odborným vedením kdykoli v průběhu své profesní dráhy,
- omezovat příčiny nedostupnosti nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- podporovat efektivní formy vzájemného sdílení zkušeností mezi pedagogy; zmapovat a zveřejňovat pro inspiraci zkušenosti českých škol s touto formou zlepšování,
- na vyšších stupních kariérního systému vymezit pozici mentora pro učitele, kteří dosáhli zdatnosti v některé profesní oblasti (bez ohledu na věk nebo délku praxe) a mají předpoklady k pedagogickému vedení, a vytvořit systém rozvoje mentorských dovedností pro pedagogy,
- zajistit, aby každý začínající učitel mohl spolupracovat s uvádějícím učitelem, který má mentorské dovednosti,
- systémově zajistit podporu pedagogickým lídrům, včetně adekvátního ohodnocení a možnosti snížit přímou vyučovací povinnost tak, aby mohli vykonávat mentorskou roli ve své nebo i jiné škole,
- vytvořit komplexní systém profesního rozvoje ředitelů škol respektující různé potřeby v jednotlivých fázích jejich kariéry. (Strategie, 2014, s. 28)

Adaptační období by mělo umožnit začínajícímu učiteli ztotožnit se s rolí a posláním profese učitele, rozvinout jeho didaktické a reflektivní kompetence a adaptovat se na prostředí příslušné střední školy. Ze strany střední školy je doporučován program podpory s účastí uvádějícího učitele (mentora), ze strany vysoké školy fakultního tutora (Janík et al., 2015). Jak uvádí návrh Rámcové koncepce adaptačního období pro začínající učitele z roku 2015, pro uvádějícího učitele není podmínkou shodnost vyučovaných předmětů se začínajícím učitelem. Uvádějící učitel má především podporovat reflektivní dovednosti začínajícího učitele, být nápomocen při řešení problémů s výukou, realizovat hospitační činnost a další aktivity s ní spojené, ale také umožňovat začínajícímu učiteli náslechy ve vlastních vyučovacích hodinách.

Na důležitost role mentora ukazují také výsledky z šetření TALIS 2013. Jak uvádí Kašparová et al. (2015) 96 % učitelů se domnívá, že mentoring má středně velký či velký význam v podpoře méně zkušených učitelů. Mentoring je zatím mezi učiteli spíše vnímán jako jedna z forem podpory začínajících učitelů, spíše než nástroj, který by měl učitele provázet po celou jeho profesní dráhu. (Píšová, Duschinská, 2011)

Činnosti mentora by se neměly odehrávat nahodile a bez součinnosti s fakultním tutorem. V navrhované koncepci (Rámcová, 2015) jsou vymezeny následující činnosti fakultního tutora: pomoc při identifikaci potřeb začínajících učitelů, realizace hospitační

činnosti, poskytování individuální podpory a konstruktivní kritiky, podpora v síťování učitelů, pomoc při reflektování zkušeností z vlastních profesních začátků. Fakultní tutor by měl zpravidla být oborový didaktik s několika letou praxí a příslušnou kvalifikací se zaměřením na reflektování výuky.

Systém podpory začínajících učitelů byl zjišťován na vybraných Univerzitních cvičných školách Mendelovy univerzity v Brně. Příkladem dobré praxe může být SŠ nacházející se v okresu Brno-venkov. Na této škole je zvýšená podpora a pozornost věnována nejen začínajícím učitelům, ale také např. učitelům vracejícím se po mateřské dovolené, či po dlouhodobé nemoci. Takový to učitel není v prvním roce nástupu do pedagogické praxe pověřen třídnickými povinnostmi ani dalšími úkoly mimo přímou vyučovací povinnost. Učiteli je přidělen zkušenější kolega, který má za úkol pomoci zejména v otázkách metodických a odborných. Zvlášť je novému pedagogovi přidělen také pracovník, který zaškolí učitele v oblasti využití elektronických systémů a zpracování administrativy spojené s výukou.

Hospitační činnost je rozdělena do několika fází. Prvním hospitujícím zpravidla bývá uvádějící učitel, který také umožňuje začínajícímu pedagogovi průběžně náslechy ve svých vyučovacích jednotkách. Zástupce ze strany vedení SŠ přichází na hospitaci nejdříve po 3 měsících od nástupu na SŠ. Roční adaptační období je ukončeno závěrečnou hospitací s následným posthospitačním rozhovorem a nastavením dalšího plánu profesního rozvoje začínajícího učitele.

Na rozvoj zejména praktické složky přípravného vzdělávání učitelů a podporu absolventů ICV MENDELU (začínajících učitelů SŠ) je zaměřen projekt v oblasti podpory Fondu vzdělávací politiky s názvem Příprava pedagogických pracovníků na ICV MENDELU. Projekt realizovaný v období 2014–2016 na VÚ ICV MENDELU umožňuje zvýšit kvalitu vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků formou uceleného systému podpory pedagogického vzdělávání budoucích učitelů SOŠ. Projektová žádost vychází ze strategických cílů MŠMT a MENDELU. Projekt umožňuje propojení teoretických znalostí a praktických dovedností studentů získaných v průběhu studia a jejich aplikaci do podmínek reálné pedagogické praxe. Nedílnou součásti projektu je podpora realizace dvoustupňové pedagogické praxe studentů a rozvoj jejich didaktických a psychosociálních kompetencí. Cílem projektu je rovněž podpora nástupu absolventů do pedagogické praxe a podpora setrvání začínajících učitelů v ní. Pro začínající učitele jsou určeny hospitace VŠ učiteli – didaktiky na SŠ s následnými rozbory vyučovací jednotky a reflektivní semináře zaměřené na výměnu pedagogických zkušeností.

Závěr

Neustále se zvyšující požadavky na kvalitu profese učitele vyvolávají tlak na vytvoření a zavedení standardu učitele a zavedení konceptu jeho dalšího profesního rozvoje. Standard by měl definovat klíčové profesní kompetence učitele, které jsou nezbytné pro kvalitní naplňování jeho učitelské profese. Jak zmiňuje Danielová, Janderková a Linhartová (2012) profesionalita učitele se projevuje zejména v kvalitní pedagogické práci, která přispívá ke zvyšování kvality vzdělávacích výsledků žáků, posiluje prestiž českého učitele a jeho postavení ve společnosti. Diskuse nad touto problematikou v odborných kruzích, ale i mezi širší veřejností probíhá již řadu let. Podle resortních priorit MŠMT měl být zaveden efektivní kariérní řád pro učitele s jasnou motivační vazbou na

jejich ohodnocení již v roce 2015. Snahou MŠMT je vytvořit takovou podporu profesního rozvoje učitelů, která bude dobře organizovaná tak, aby korespondovala s běžným životem školy, nebyla složitá, byla srozumitelná a minimalizovala nové povinnosti v administrativní poloze.

S navrhovanými opatřeními úzce souvisí nový systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) má doznat následujících dílčích změn (Kariérní řád, 2015):

- návrh má zavést nutnost akreditovat studium v programu celoživotního vzdělávání uskutečňované vysokou školou, pokud má toto studium vést k získání odborné kvalifikace pedagogického pracovníka,
- posílení významu stanoviska Akreditační komise DVPP pro rozhodnutí o žádosti o akreditaci v systému DVPP,
- zakotvení standardů vzdělávacích programů DVPP.

V rámci DVPP se učitelé v předchozím období nejvíce vzdělávali v oblasti využití digitálních technologií ve výuce a v oblasti jazykového vzdělávání (Strategie digitálního, 2014). Samotní učitelé pociťují vzdělávací potřeby také v oblastech chování žáků a vedení třídy, využití alternativních výukových metod ve výuce a nových technologií na pracovišti. V souvislosti s diskutovaným zavedením pozice mentora a tutora je nezbytné do tohoto systému zařadit akreditované vzdělávací programy připravující učitele pro tyto pozice. To koresponduje s Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 a jeho opatřeními H.11.3 a H.11.4 (Dlouhodobý, 2015).

Použitá literatura

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf

JANÍK, T. et al. *Rámcová koncepce adaptačního období pro začínající učitele* (verze k diskusi 2015). Praha, 2015.

Kariérní cesta rozvoje profesních kompetencí v profesním systému učitelů ČR [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_systemu_ucitelu_-_metodicka_prirucka_pro_ucitele.pdf

Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků [online]. Praha: MŠMT, 19. 10. 2015 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad?highlightWords=standard+u%C4%8Ditele

DANIELOVÁ, L., D. JANDERKOVÁ a D. LINHARTOVÁ Proměna kompetencí učitelů středních odborných škol. In: KOHNOVÁ, J. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012, s. 143–151. ISBN 978-80-7290-625-3.

PÍŠOVÁ, M. a K. DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, 145 s. ISBN 978-80-7290-589-8.

Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol [online]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/546/RamcovaKoncepceUcitelskePripravy_10_2015.pdf

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 [online]. Praha: MŠMT, 2014, 31. 10. 2014 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/34429

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Výzva k předkládání projektů v rámci Fondu vzdělávací politiky na podporu studijních programů zaměřených na přípravu pedagogických pracovníků [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyzva-k-predkladani-projektu-v-ramci-fondu-vzdelavaci-2

Možnosti tvorby kariérního řádu na vysoké škole

Lucie Dokoupilová[12], Marek Schneider[13]

Abstrakt: Příspěvek akcentuje aktuální trend procházející všemi školskými/ vzdělávacími stupni zaměřený na celoživotní podporu profesního rozvoje pedagogických, akademických pracovníků spojený se zkvalitňováním „poskytovaných služeb“ – zavádění kariérních systémů. Zamýšlí se nad specifiky terciérní sféry v souvislosti s aktivitami spojenými s tvorbou kariérních řádů, zdůrazňuje především účel zkvalitnění práce s lidskými zdroji s ohledem na specifika akademického prostředí. Záměrem těchto personálních procesů by mělo být primárně koncepční podpoření a rozpracování kariérního managementu v souladu se strategickými dokumenty univerzit. Kariérní řád a související normativy (systém odměňování zaměstnanců a systém hodnocení zaměstnanců) tak mohou naplňovat role nosných pilířů pro dlouhodobý rozvoj univerzit v oblasti vědy, výuky, internacionalizace, aplikace atd. a zároveň podpořit angažovanost jednotlivých zaměstnanců a jejich identifikaci s institucí, potažmo s vysokoškolským prostředím.

Klíčová slova: kariérní řád, systém hodnocení zaměstnanců, systém odměňování zaměstnanců, SMART cíle, Ballanced scorecard, klíčové ukazatele

Possibilities of Creating Career System in University

Abstract: The paper emphasizes the current trend through all the educational/pedagogical stages focused on lifelong support of professional development of teachers connected to the improvement of “the quality of services” – implementation of career systems. It considers the specifics of the tertiary sector in relation to activities associated with the creation of career systems. The paper especially emphasizes the purpose of improving the quality of work with human resources regarding the specifics of the academic environment. Aim of these personnel processes should be primarily conceptual support and development of career management consistent with the strategic documents of universities. Career system and related norms (employee remuneration system and employee evaluation system) will then be able to fulfil the role of supporting pillars of long-term development of universities in areas of science, education, internationalization, application, etc. and simultaneously they can support the involvement of individual employees and their identification with the institution, hence the university environment.

Key words: career system, employee evaluation system, employee remuneration system, SMART goals, Balanced scorecard, key indicators

[12] Mgr. Lucie Dokoupilová, Ph.D., Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, Reální 5, 701 03 Ostrava, e-mail: lucie.dokoupilova@osu.cz
[13] PhDr. Marek Schneider, Ph.D., Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, Reální 5, 701 03 Ostrava, e-mail: marek.schneider@osu.cz

Úvod

Dynamicky probíhající a stále gradující postindustriální a postmoderní společenské změny kladou obecně vzrůstající nároky na výkon člověka jak v osobní, tak především pracovní rovině. Globalizace, informatizace, digitalizace, změny v socioekonomické a kulturně-společenské sféře aj. tak mají významný dopad nejen na jedince, ale rovněž na podniky a instituce. Tyto změny si žádají nové přístupy k oblasti znalostí, dovedností a posuzování schopností, tacitních znalostí atd. Práce s lidskými zdroji se tak stává stále silnějším pilířem řízení podniků a institucí. Proto se kariérnímu managementu dostává stále vice pozornosti. Proces řízení a plánování kariéry/kariérních tras jednotlivých zaměstnanců dnes již není vnímán jen v tradičním modelu řízení ze strany organizace, ale především jako zodpovědnost každého jednotlivého zaměstnance. K této synergické spolupráci však musí být jasně definovány podmínky, postupy a pravidla.

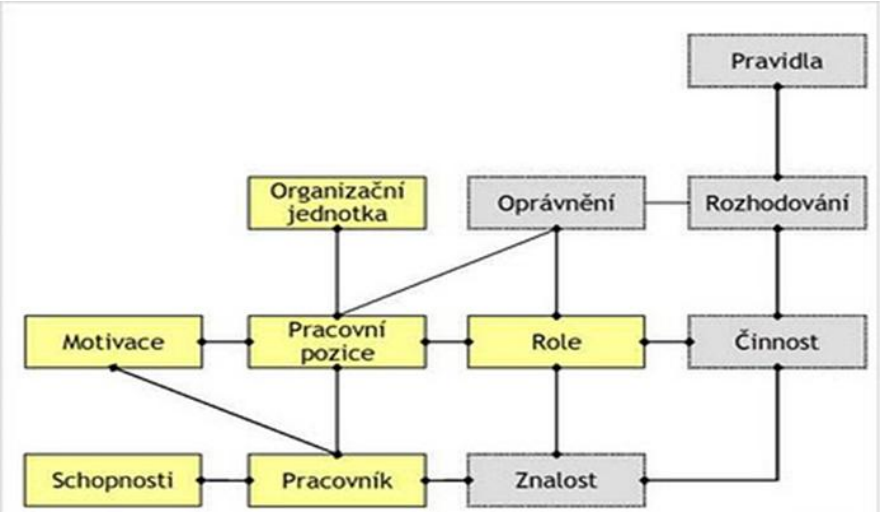
1. Hledání kariérního řádu

Kariérní řády dnes nalezneme jak v aplikační sféře (pozn. jejich potřebu si firmy uvědomují stále intenzivněji), tak již tradičně ve státním sektoru; jako příklad za všechny lze uvést tolik diskutovaný zákon o státní službě č. 234/2014 Sb. upravující služební vztahy v systému garantujícím trvalý služební poměr, tzn. je řešena profesionální dráha a zároveň garantován služební i platový postup. Nový zaměstnance tak má již při přijetí, tj. na začátku své kariéry v nové pozici celkem srozumitelně stanovenu kariérní trasu, pro níže jsou mu vytvářeny podmínky v oblasti dalšího vzdělávání a rozvoje a kterou při splnění zákonných podmínek a naplnění dalších předpokladů v průběhu času uskutečňuje prostřednictvím postupů v kariérním systému. Výhodou daného systému je jasná kontinuita a stabilita výkonu profese. Paradoxně právě vysoká míra jistoty může výrazně snižovat motivovanost zaměstnanců k dalšímu rozvoji a odrážet se na jejich výkonnosti.

Jak tedy jednoduše definovat kariérní řád? Rozhodně jako komplexní nástroj strategického řízení pro pozitivní stimulaci pracovníků s ohledem na jejich profesní dráhu, který jasně a jednoduše definuje pracovní pozice, role, prostupnost a gradaci včetně požadovaných kvalifikací, předpokladů a požadavků, jasně formuluje podmínky pro další vzdělávání, řeší výběr nových zaměstnanců a jednoznačně stanovuje pravidla pro vlastní uplatnění. Níže uvedené schéma (obrázek 1) je užito jako ilustrační zobrazení pro zachycení komplexu horizontálních a vertikálních faktorů ovlivňujících každého jednotlivého zaměstnance.

Jak tedy postupovat při definování kariérních řádů na vysokých školách? Hledání optimálního řešení je obtížné: Na jedné straně stojí obecná specifika akademické sféry:

- výuka,
- výzkum,
- internacionalizace,
- aplikace – spojení s praxí.



Obrázek 1. Horizontální a vertikální faktory ovlivňující zaměstnance
Zdroj: www.proces.cz

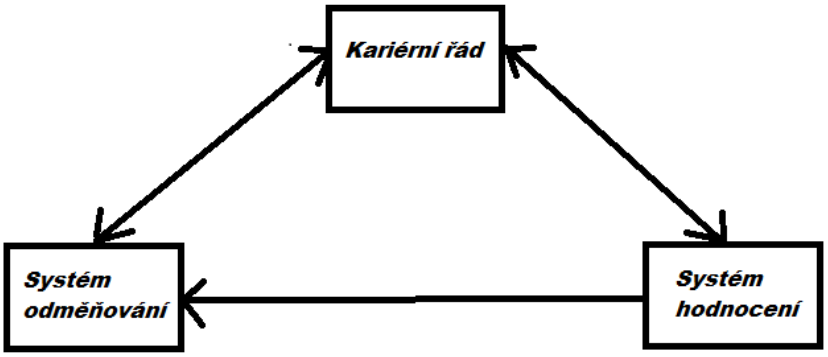
Na straně druhé konkrétní individuality v mnoha směrech závislé na územní lokaci a regionálních specificích. Vše zastřešuje právě měněná legislativa, změny v systému akreditací a strategické teze rozvoje[14].

Kde tedy hledat možné inspirace? Přestože vysokoškolské prostředí stojí na jiných legislativních základech, můžeme, zejména u akademických pracovníků, nalézt mnohé paralely se státní službou, na druhou stranu díky demografickému vývoji, vzrůstající konkurenci, vlivu evropských a jiných fondů aj. je třeba hledat inspiraci i v komerční sféře. Klima dnešních vysokých škol je rozhodně velmi vhodným prostředím pro aplikaci současného širšího vnímání budování kariéry jako mozaiky vícečetné kariérové trasy. Zaměstnanec si volí, zda v kariéře bude postupovat směrem vzhůru, ať již vertikálně, diagonálně nebo jako specialista (Klupáková, Vnoučková, 2013).

1.1 Koncept základních kritérií pro tvorbu kariérního řádu

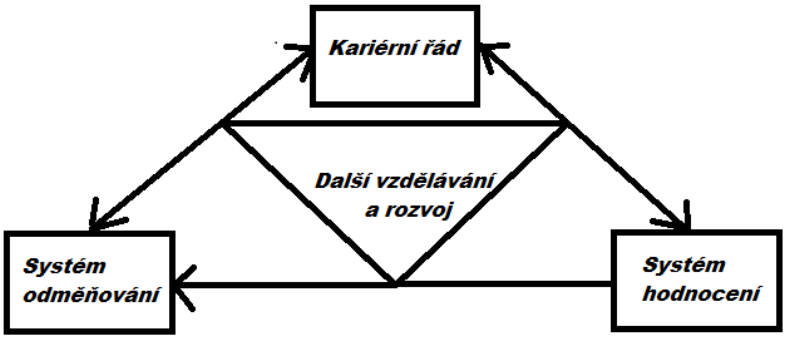
1. Kariérní řád je základní, avšak nikoli jedinou vnitřní normou. Bez jasné provázanosti na normativ upravující systém odměňování a systém hodnocení zaměstnanců nemůže plnit svou funkci. Vzájemné vztahy mezi těmito třemi pilíři zobrazuje níže uvedené schéma (obrázek 2).

[14] Aktivity MŠMT směrem k vysokým školám a dalším subjektům v oblasti infrastruktury a lidských zdrojů:
- podporovat rozvoj lidských zdrojů, budování týmů odborníků s perspektivou dalšího profesního rozvoje a rozvoje vzdělávací, výzkumné, umělecké a další tvůrčí činnosti dané instituce,
- podporovat prohlubování a rozšiřování kvalifikace akademických, vedoucích a ostatních pracovníků vysokých škol v jejich odborném zaměření, pedagogických a didaktických dovednostech, manažerských a řídicích dovednostech a dalších oblastech,
- podporovat vysoké školy v nastavení jejich kariérních řádů a mzdových předpisů tak, aby motivovaly a umožňovaly kvalitním pracovníkům osobní i profesní růst,
- usilovat o větší otevřenost akademického prostředí a motivovat k zapojení do činností vysokých škol i odborníky z praxe a odborníky ze zahraničí (Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020).



Obrázek 2. Schéma normativního trojúhelníku řízení lidských zdrojů (vlastní zpracování)

2. Kariérní řád v návaznosti na první kritérium definuje a ovlivňuje jasné a funkční směrování a řízení dalšího vzdělávání a rozvoj jednotlivých zaměstnanců. Zaměstnanec se tak může aktivně zapojit do plánování kariéry a má hlavní slovo s podporou instituce. Proces hodnocení tak dostává širší rozměr, který je dnes označován pojmem řízení výkonnosti (Armstrong, Taylor, 2015). Například akademik s převažující činností zaměřenou na výuku si bude rozšiřovat své dovednosti v oblasti vysokoškolské andragogické didaktiky, akademik určený jako poziční rezerva na roli/ funkci vedoucího katedry se v daném období zaměří na rozvoj manažerských kompetencí atd. Systém odměňování tak ještě výrazněji ovlivňuje motivaci/ demotivaci zaměstnanců (pozn. je zapotřebí si uvědomit, že do systému odměňování v tomto případě zahrnujeme nejen finanční nárokovou složku, ale i složku finanční nenárokovou a jiné benefity, které mají návaznost na rozvoj zaměstnance). Zmíněné zobrazuje níže uvedené schéma (obr. 3).



Obrázek 3. Schéma zdvojeného normativního trojúhelníku řízení lidských zdrojů (vlastní zpracování)

3. Kariérní řád umožňuje a definuje tzv. „prolínání“ neboli „lego systém“. Vychází ze skutečnosti, že dnešní financování vysokých škol je vícesložkové, což se odráží i na požadované různorodosti pracovních pozic a činností. Jednotlivým zaměstnancům se tak pro různé časové etapy (pozn. ovlivněno např. délkou trvání projektu, akreditace aj.) příslušný úvazek složí dle zapojení do jednotlivých aktivit. Zaměstnanec tak získá možnost ovlivnit část své náplně práce a zároveň složku

odměňování. Současně tak vznikne prostor pro potřebné stínování a zastupitelnost s ohledem na tacitní znalosti (pozn. zejména u neakademických pracovníků).

4. Kariérní řád v rámci podmínek vlastní uplatnitelnosti stanoví jasná pravidla pro systém řízení výkonnosti, konkrétně pro oblast systému hodnocení zaměstnanců v rovině kompetenční vybavenosti hodnotitelů a práce s daty.

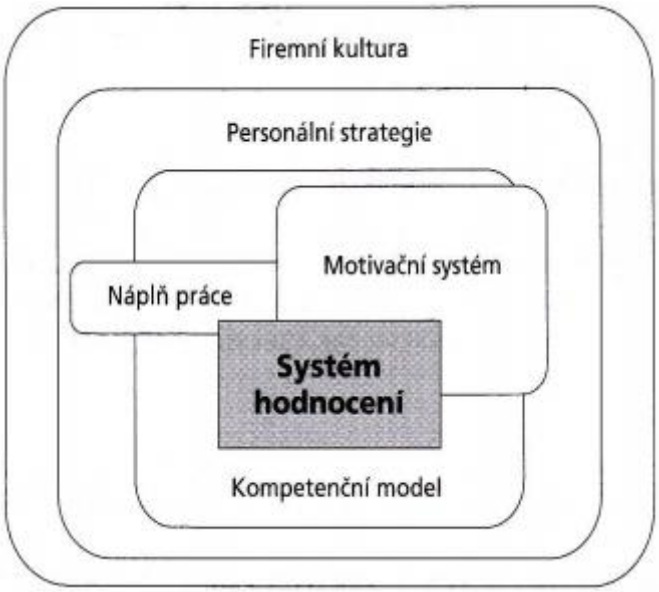
2. Systém hodnocení zaměstnanců

Hodnocení pracovníků má vliv na pracovní vztahy a na opatření v oblasti péče o pracovníky, kdy vhodná opatření by měla motivovat ke zvýšení pracovního výkonu (Koubek, 2012). Systém hodnocení zaměstnanců musí zohledňovat specifika akademické a neakademické skupiny zaměstnanců, může využít metodu kariérních tras, rozvojových plánů, talent managementu, následnictví a zastupitelnosti, které vyplývají z výše uvedených kritérií kariérního řádu.

Při koncipování systému hodnocení je třeba dbát především na jeho provázání s následujícími oblastmi:

- s náplní práce, jež formuluje základní očekávání a smysl dané pozice;
- s kompetenčním modelem, který je jistým systémem uspořádání určitých kompetencí;
- (způsobilostí) a vytváří základ pro některé další personální činnosti;
- s personální strategií;
- firemní kulturou, což souvisí s předchozí oblastí;
- motivačním systémem a dalšími personálními činnostmi, které tvoří jeho jádro.

Do motivačního systému se řadí kromě hodnocení také rozvoj, vzdělávání a odměňování. Jak jsme již uvedli, hodnocení je základem pro rozhodování o odměňování či potřebě rozvoje a proto mu můžeme v této triádě přidělit centrální pozici. (Hroník, 2006)



Obrázek 4. Systém hodnocení pracovníků
Zdroj: Hroník (2006, s. 16)

Podle Hroníka můžeme z hlediska časového horizontu metody hodnocení rozdělit do tří skupin: metody zaměřené na minulost, na přítomnost a na budoucnost. Vzhledem ke specifikům akademické půdy, stávajícím systémům hodnocení, které jsou typické právě pro vysokoškolské prostředí a jsou zaměřeny především na minulost (RIV), případně přítomnost (studentokredity), nám z výčtu chybí metody zaměřené na budoucnost. Pro pozitivní pracovní stimulaci zaměstnanců, vyplývající z konstrukce nového kariérního řádu, jsou právě tyto metody rozhodující. Pro správné definování cílů jednotlivcům můžeme použít například výše uvedenou metodu SMART, jejíž obecná kritéria vycházejí z předchozích uvedených oblastí:

- přidělování úkolů podle pracovní způsobilosti jednotlivců;
- vědomá kontrola průběhu práce u pracovníka samotného;
- možnost změn, zlepšení ve vztahu k obsahu práce;
- kultura a atmosféra organizace;
- společenská prestiž vykonávané profese;
- odměna za práci.

2.1 Kritéria hodnocení

Hodnocení jednotlivce záleží především na volbě kritérií, podle nichž hodnotící posuzuje. Volba kritérií patří v hodnocení k tomu nejvíce problémovému a obtížnému. Kritéria zaměřují hodnocení na určité znaky, které by měly vyjadřovat podstatné kvality hodnoceného výkonu. Výběr toho podstatného je mnohdy velmi těžký. Např.: Je důležitější hodnotit vysokoškolského učitele podle jeho pedagogické činnosti, nebo klást větší důraz na výsledky jeho výzkumné činnosti, případně publikačních aktivit, na jeho odborný růst? (Schneiderová, 2003)

My do tohoto výčtu ještě rádi přidáváme spjatost s praxí a firemním prostředím. Bez zpětné vazby ve formě „využitelnosti pregraduální přípravy“ pro praxi a to jak v podnikové sféře, nebo neziskovém sektoru, nemůže být hodnocení jednotlivce úplné.

Pro názornost jsme se pokusili zjednodušit „hodnotící mix“ do čtyř oblastí, které mohou být naplněny různými ukazateli, uvádíme zde pouze orientační výčet (obrázek 5).

Výuka	Publikace
Činnost mimo úvazek	Projekty / výzkumy

Obrázek 5. Hodnotící mix (vlastní zpracování)

Oblast „výuky“ může být naplněna například stávajícími kritérii, jako jsou počet „kreditostudentů“ získaných výukou za určité období, množstvím garantovaných

předmětů, zapojením do celoživotního vzdělávání, evaluací studentů, vedením závěrečných prací apod.
Oblast „publikace“ obsahuje jak stávající systém RIV bodů, získaných za publikační činnost, ale také další publikační a prezentační činnost, která pomáhá prezentaci pracoviště či případně celé instituce.

Oblast projektů a výzkumů, zahrnující jak vědecké granty (GAČR, TAČR, univerzitní granty), tak oblast projektů sponzorovaných Evropskou unií, nebo jinými zeměmi.

Oblast činností mimo úvazek je námi vnímána jako spjatost s praxí, vyjádřená jak praktickou pregraduální přípravou studentů, společnými projekty s jinými institucemi a podniky, zapojením do akreditační a reakreditační činnosti apod.

Protože kvalita a rozdílnost jednotlivých oblastí, individuálního nastavení SMART cílů komplikuje celkové hodnocení v rámci jednotlivých částí organizace (případně srovnání výkonnosti v rámci celé organizace) a znemožňuje použití běžně užívaných metod, je možné využít i moderních komplexních hodnotících metod zaměřených na budoucnost, především metody Ballanced scorecard. Zavedení Ballanced scorecard dle autorů této metody, tedy znamená, že se cíle, měřítka a strategické akce přiřazují konkrétnímu úhlu pohledu tzv. perspektivám, což má zabránit jednostrannému přemýšlení při odvozování a sledování cílů. (Kaplan, Norton, 2007) Ve všech čtyřech oblastech lze v celé instituci a jednotlivých částech instituce (např. fakultách) vybrat všeobecné klíčové ukazatele výkonnosti. Menším organizačním jednotkám (katedry) nebo jednotlivcům, lze definovat specifické klíčové ukazatele, pružně nastavené podle individuálních SMART cílů.

3. Potřebné stavební prvky nového kariérního řádu

Analýzy stávajících personálně-organizačních normativů, které jsme měli k dispozici, vedou k jednoznačnému poznatku. Při změnách v kariérním řádu je potřebné zohlednit změny záměrů dlouhodobých strategických dokumentů, definovat jednotnou metodiku kariérního plánování a komplexního systému hodnocení pro akademické, vědecké a odborné neakademické pracovníky.

Návrh prostupného tarifního systému odměňování musí zohledňovat vícesložkové financování s důrazem na triviální controlling eliminující nebezpečí sankcí ze strany poskytovatelů finančních prostředků.

Metodika pro přidělování nadtarifní složky systému odměňování musí být jasně provázána se systémem hodnocení zaměstnanců. S tím souvisí i zavedení kontrolního mechanismu, kdy jednotlivé kroky zaměstnanců, které povedou ke zvyšování kvality jak v „tvrdých datech“, tak v oblasti „měkkých dat“, bude možné implementovat a schvalovat nadřízenými pracovníky.

Stávající využívané personální a evidenční IT systémy je nutné provázat s ohledem na individuální nastavení SMART, příp. KARAT cílů s ohledem na maximální výtěžnost a korelaci dat.

4. Diskuze

Kariérní řád vysoké školy by měl primárně umožnit zvýšení motivace zaměstnanců poznáním jejich kvalit, potřeb, zájmů, jejich očekávání a cílů, lépe zmapovat hodnoty zaměstnanců, jejich schopnosti a dovednosti, ale i např. zjistit nedostatky ve výběru

zaměstnanců. Kariérní řád je základem pro změny v odměňování (ohodnocení finanční i efekt dalších zaměstnaneckých výhod, povýšení aj.).

Díky specifickému nastavení pomocí moderních metod komplexního hodnocení bude organizace schopna lépe definovat své silné a slabé stránky a identifikovat bariéry jejího dalšího rozvoje, což výrazně pomůže při procesu strategického plánování. Propracovaný kariérní systém dovolí i signalizovat možné sociální napětí či komunikační nedostatky v organizaci, což může výrazně podpořit optimální nastavení vertikálních i horizontálních komunikačních kanálů instituce. V neposlední řadě kariérní řád zjišťuje vliv pracovního prostředí a materiálních podmínek na pracovní výkony, což mimo jiné může výrazně podpořit efektivní a účelné využívání finančních zdrojů pro podporu personálních činností a firemní kultury.

Použitá literatura

ARMSTRONG, M. a R. TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2015, 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.

HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006, 126 s. ISBN 80-247-1458-2.

KAPLAN, S. R. a D. P. NORTON. *Ballanced scorecard, Strategický systém měření výkonnosti podniku*. Praha: Management Press, 2007, 368 s. ISBN 80-726-117-75.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 2012, 399 s. ISBN 97-880-726-1168-3.

KLUPÁKOVÁ, H. a L. VNOUČKOVÁ. Process of career planning in company. *Acta Academica Karviniensia*. 2013, roč. 16, č. 3, s. 106–118.

SCHNEIDEROVÁ, A. *Vzdělávání a personální činnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, 78 s. ISBN 80-704-293-05.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluze z pohledu učitelů základní školy

Jana Dundelová[15]

Abstrakt: Tento příspěvek se věnuje aktuální problematice inkluze. Pozornost je zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž tyto potřeby zde nejsou pojímány pouze jako fyzické či psychické handicapy žáků, ale také jako odlišnosti vyplývající z jejich nadprůměrného nadání či individuálních výukových plánů např. z důvodů sportovních aktivit apod. Speciální pozornost je věnována spolupráci učitelů s asistenty žáků, s pedagogicko-psychologickými poradnami a především návrhům učitelů pro zlepšení podmínek výuky v podmínkách inkluze. Článek obsahuje teoretická východiska i kvalitativní výzkum založený na analýze odpovědí učitelů Základní školy Třebíč, Horka-Domky (N = 8). Výsledky jsou prezentovány formou analýzy odpovědí respondentů-učitelů na otevřené otázky a příklady přímých citací reflektujících jejich zkušenosti. Tato studie má formu předvýzkumu a jejím cílem je přispět k diskusi o problematice inkluze v co nejširších souvislostech.

Klíčová slova: inkluze, integrace žáků, žák se specifickými potřebami, pedagogicko-psychologické poradny, rovnoprávnost, vzdělávání

Pupils with Special Educational Needs in the Context of Inclusion from the Perspective of Elementary School Teachers

Abstract: This paper is dedicated to the current issues of inclusion. Attention is focused on pupils with special educational needs, and these needs are not conceived only as physical or mental handicaps of pupils, but also as differences deriving from their above--average talent or individual learning plans, e.g. because of their sporting activities etc. Special attention is paid to cooperation of teachers with assistants of pupils, with pedagogical-psychological counselling and to teachers' proposals for improvement of the educational conditions in terms of inclusion. This article contains theoretical background and qualitative research based on analysis of answers of teachers of the Elementary School Třebíč, Horka-Domky (N = 8). The results are presented in the form of an analysis of respondents' answers to the open questions and examples of direct quotations reflecting their experiences. This study takes the form of preliminary research and aims to contribute to the discussion on inclusion in the broad context.

Key words: inclusion, integration of pupils, pupils with special educational needs, pedagogical and psychological counselling, equality, education

[15] 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

Úvod

Integrace žáků se speciálními potřebami do běžných škol je problematika, ve které došlo k zásadním změnám po sametové revoluci v roce 1989. V době komunismu byli žáci s postižením, ať již tělesným či mentálním, tendenčně separováni a mnohdy až vyčleňováni, zřejmě protože neodpovídali profilu ideálního socialistického občana. Po roce 1989 se postupně začínali objevovat v ulicích měst učitelé se svými žáky, ať již mentálně, smyslově či tělesně postiženými a také se začínaly řešit otázky možnosti integrace těchto žáků do běžných škol, jejichž završením by měla být nyní často diskutovaná inkluze. Přesto učitelé již nyní mají ve svých třídách žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto si myslím, že jsou to především oni, kteří by se měli k této problematice vyjadřovat a sdílet svoje zkušenosti. V tomto článku také vycházím ze svých předešlých pracovních zkušeností pedagoga na střední škole a psycholožky na základní škole pro sluchově postižené a především se snažím najít rovnováhu mezi humanistickým přístupem hledajícím způsob, jak napomoci ke šťastnému sebenaplňujícímu životu každému člověku a realitou školství, které je limitováno svými prostředky, a kdy snaha o rovnoprávnost ve vzdělávání ve smyslu inkluze by při nepromyšlené implementaci mohla vést ke zhoršení výchovně vzdělávacího procesu pro všechny zúčastněné.

Jak již jsem uvedla, považuji učitele, kteří se žáky denně pracují za kompetentní osoby, aby se k této problematice vyjadřovali, a to nejen v rovině názorové, ale především v rovině zkušenostní, která může ukázat na mnohé komplikace, ale být také zdrojem inspirací, při hledání řešení otázek inkluze. Proto jsem požádala učitele z jedné základní školy o spolupráci, jež spočívala v jejich odpovědích na soubor a otázek, které jsem pak zpracovala a výsledky této analýzy i z ní vyplývající doporučení jsou součástí tohoto příspěvku, jehož cílem je přispět konkrétními zjištěními a návrhy k diskusi na téma inkluze.

Tato studie byla realizována na Základní škole Třebíč, Horka-Domky, čímž děkuji za spolupráci řediteli školy PaedDr. Pavlu Kessnerovi, učitelům a v neposlední řadě také žákům, kteří jsou neustálou inspirací pro své učitele.

1. Cíle

Hlavním cílem tohoto příspěvku je zjistit zkušenosti učitelů se vzděláváním žáků se specifickými potřebami na základní škole a podpořit diskusi na téma inkluze.

Dílčími cíli je zjistit:

- S jakými typy specifických doporučení se učitelé setkávají.
- Jaký je přínos žáků se specifickými potřebami pro celkovou výuku ve třídě dle názoru učitelů.
- S jakými komplikacemi se učitelé setkávají při zařazení žáků se specifickými potřebami do běžné třídy základní školy.
- Jak by bylo možné tyto komplikace odstranit v ideální situaci dle názoru učitelů.
- Jak by bylo možné tyto komplikace odstranit v reálné situaci dle názoru učitelů.
- V jakých případech jsou doporučení z pedagogických poraden přínosem a kdy spíše překážkou pro vzdělávání žáka.
- Jak učitelé hodnotí roli a práci asistenta žáka.

- Jaké jsou další zkušenosti, náměty a připomínky učitelů vztahující se k integraci žáků se specifickými potřebami, resp. inkluzi.

2. Teoretický rámec

Ať již mluvíme o integraci nebo o inkluzi[16] v rámci školního vzdělávání, můžeme v odborné literatuře vypozorovat dva základní přístupy; první z nich klade důraz na humanitní přístup a s tím související rovnoprávnost, odmítání „škatulkování“, zdůrazňování tolerance a respektu ke každé lidské bytosti; druhý přístup je více orientovaný na kvalitu vzdělávání spojenou s výkonem, což nezbytně vede k vytváření kategorií, resp. speciálních tříd tak, aby všichni žáci ve třídě mohli dosahovat maxima svých schopností. Níže jsou uvedeny příklady obou těchto přístupů k organizaci vzdělání.

Možnosti integrace jsou vždy individuální. Integrace se týká samotné osobnosti postiženého i jeho socializace. Velký vliv na míru integrace má stupeň rovnocennosti, samostatnosti a nezávislosti osoby s postižením. Integrace je chápána jako cílový stav, ale zároveň jde o vzájemný proces, v němž se obě strany k sobě přibližují a mění se, roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cílem integrace je vytvořit v kontextu rovnosti šancí vzájemné porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými (Vítková, 2004).

V pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, s. 87) je integrované vzdělávání definováno jako „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol“. Školní integrace znamená, že se postiženým dětem poskytuje výchova a vzdělávání podle jejich specifických potřeb spíše v běžném typu školy, než ve školách speciálních. Postižení žáci se mají vzdělávat v co možná nejvyšší možné míře se svými vrstevníky, nemusí být přitom vždy vyučování v běžné třídě. Rozsah společného vzdělávání není pevně stanoven, záleží na potřebách jednotlivých žáků (Vítková, 2004).

V odborné literatuře se rozlišují dva základní směry[17] integrace (např. Kocurová, 2002):

- asimilační směr, který je charakterizován ztotožněním minority postižených s majoritou intaktních, potlačuje identitu postižených, jde o jednostranné přizpůsobování postižených intaktním;
- adaptační směr, který je společnou záležitostí postižených i zdravých, přináší novou kvalitu společného soužití při vzájemné akceptaci.

Hovoříme-li o integraci, nemůžeme opomenout ani termín inkluze[18]. Zatímco Česká republika pojmy integrace a inkluze využívá spíše shodně, v oblasti amerického a skandinávského mainstreamingu je aplikován pojem úplná inkluze. Důvodem mj. je, že anglický pojem „to be included“ v doslovném překladu znamená „být úplnou součástí“, „být plně zahrnut“. Integrace je chápána spíše jako způsob, kdy je někdo nejprve vyčleněn od ostatních a až poté integrován zpět, zatímco inkluzivní prostředí je typické tím, že je schopno vybudovat strukturovaný systém k plnění všech speciálně pedagogických potřeb

[16] Ve výzkumné části tohoto příspěvku nejsou termíny integrace a inkluze blíže rozlišovány.

[17] Vítková (2004) uvádí akomodaci jako další proces přizpůsobení, kde se uznávají především práva postižených a tlak na přizpůsobení je směrován na majoritu.

[18] Poprvé bylo užito pojmů inkluze a inkluzivní vzdělávání na světové konferenci speciálního vzdělávání v Salamance r. 1994, kde bylo použito heslo „Škola pro všechny“. Zdůrazňovalo myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu postižení, nadání, barvy pleti nebo etnika.

každého jedince tak, aby se každý člen školy či komunity cítil bezpečně, úspěšně a nebál se přijmout jedince s postižením.

Inkluzivní škola přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a vzdělává je individuálně podle jejich potřeb. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos. Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. Inkluzivní vzdělávání neboli společné vzdělávání, je založeno na přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzděláváni ve skupinách se svými vrstevníky a mohou se vzdělávat ve školách v místě svého bydliště. Učitelé, rodiče i další zainteresovaní, spolupracují a mají k dispozici dostatečné a odpovídající zdroje, které zohledňují potřeby začleněného žáka (Co je inkluzívní, 2012).

Inkluze ve vzdělávání staví na těchto předpokladech a procesech (Vymezení, 2016):

- Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Zvyšování míry zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.
- Odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Využívání zkušeností z konkrétních případů, překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.
- Vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit.
- Uznávání práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Zkvalitňování škol pro potřeby studentů i učitelů.
- Vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů.
- Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou.
- Zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

Valenta (2003) uvádí faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace: rodina a rodiče, škola, učitelé, poradenství a diagnostika, prostředky speciálně pedagogické podpory (tj. podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek) a další faktory (např. architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených).

Spilková (2005) vysvětluje význam inkluzivní školy pro žáky i společnost jako celek. Dává jí klíčový význam pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a věří v lepší přístupy společnosti. Inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání znamenají spravedlivý, rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu (alespoň na úrovni základního vzdělávání), bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomní učení, sebeřízení a vlastní růst prostřednictvím tvorby podnětného učebního

prostředí a kvalitních učebních situací. Také Pokorná (2006) vyzdvihuje důležitost inkluze pro vytvoření zdravé společnosti.

Polechtová (2000) zdůrazňuje, že každý žák si přináší do školy své životní zkušenosti a přesvědčení. Každý je jedinečná osobnost a na tomto inkluzivní škola staví. Využívá odlišnosti jako výhody a každému se snaží zajistit co nejlepší možnosti ke vzdělávání. Žáci vnímají rozdíly mezi sebou a jsou vedeni k porozumění, toleranci, úctě k ostatním i k sobě. Každý je něčím cenný a má co v tomto kooperativním procesu nabídnout, a právě proto je inkluze všech v zájmu všech, neboť individuální kvality jednotlivců se doplňují.

Mezi hlavní kritiky inkluze v naší republice patří Václav Klaus ml., podle něhož je jeden z hlavních ideových soubojů v českém školství o to, zda se má ve školách hlavně učit a tím hlavním je souhrn znalostí, anebo mají být školy komunitními centry, kde se mají lidé, učitelé a žáci nějak socializovat, rozvíjet své osobnosti apod. „Vládnoucí garnitury v posledních deseti letech myslí, že je to ta druhá varianta a ve školách to podle toho vypadá. Není nejdůležitější, co žáci školy umí, ale hlavní je načerpat dotace na různé moderní projekty a další věci kolem. Je ale otázka, jestli třeba pumpy na dálnici tam jsou proto, aby lidé načerpali benzín, anebo zda mají plnit komunitní funkci a řidiči kamionů se tam mají učit společně žít s ostatními lidmi a budovat tak společnost," vyjádřil svůj postoj k vládní vzdělávací koncepci Klaus (Václav Klaus ml., 2016).

Odpůrci inkluze vyjádřili svoje postoje také v otevřeném dopise ministryni školství proti násilné inkluzi (Otevřený dopis, 2015), ve které vyjadřují svůj nesouhlas proti násilné inkluzi a přesvědčení, že inkluze velmi nepříjemným způsobem postihne především slabší žáky, kteří budou každý den konfrontováni s nepříjemným pocitem, že průměrným žákům nestačí. Obávají se o kvalitu výuky a upozorňují na finanční náročnost tohoto projektu (náklad na asistenty apod.), na přetěžování učitelů, ale i postižených žáků v podmínkách běžné základní školy.

3. Metodologie

Tato studie má formu předvýzkumu a jeho základní metodou je obsahová analýza odpovědí učitelů základní školy na soustavu otevřených otázek ve strukturovaném dotazníku doplněných o upřesňující odpovědi formou rozhovorů.

Vyhodnocení je založeno na principu kvalitativního výzkumu, obsahové analýzy a vychází z tzv. zakotvené teorie, která je „…induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů o zkoumaném jevu, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné." (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14). V případě našeho výzkumu se jednalo o stanovení „vynořených" informací, které se objevovaly v odpovědích učitelů.

4. Výsledky

4.1 Charakteristika respondentů

Výzkumného šetření se účastnilo osm učitelů[19] (6 žen a 2 muži) Základní školy Třebíč, Horka-Domky. Všichni dotazovaní učitelé měli adekvátní vzdělání pro výkon svojí profese. 3 učitelé učí na prvním stupni, 3 na druhém stupni a 2 současně na prvním i druhém stupni. Délka jejich pedagogické praxe je následující[20]:

- 0–5 let: 2 učitelé;
- 6–10 let: 1 učitel;
- 7–15 let: 2 učitelé;
- 16–20 let: 1 učitel;
- 21 a více let: 2 učitelé.

Velmi rozdílný byl počet tříd a počet žáků, ve kterých pedagogové působí, což je dáno především tím, že do výzkumu byli zahrnuti učitelé prvního i druhého stupně. 3 učitelé působí v 1–2 třídách, 4 učitelé v 6–8 třídách a jeden ve 12 třídách. Velmi rozdílný byl také počet žáků, které učí: 3 pedagogové učili 18–36 žáků, 1 pedagog 80 žáků, 4 pedagogové 120–166 žáků.

4.2 Analýza odpovědí respondentů-pedagogů

Ve výzkumu byli pedagogové požádáni, aby odpověděli na soubor otevřených otázek, který se týkal jejich zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se spoluprací s asistenty a pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) a školním psychologem a jejich názory na inkluzi. V úvodu této podkapitoly je zmíněna charakteristika žáků z hlediska doporučení z PPP a počty žáků s doporučením individuálního přístupu, které učitelé aktuálně učí:

- 3–6 žáků se specifickým doporučením z PPP učí 4 učitelé;
- 15–16 žáků se specifickým doporučením z PPP učí 3 učitelé;
- 25 žáků se specifickým doporučením z PPP učí 1 učitel.

Doporučení z PPP byla převážně z důvodu nějakého handicapu; pouze u dvou žáků se jednalo o doporučení z důvodů nadprůměrného nadání v kombinaci s poruchou komunikace. Doporučení u PPP se týkala většinou poruch učení a chování; jedenkrát se jednalo o Aspergerův syndrom a o psychiatrickou diagnózu (což ale opět souvisí poruchami učení a chování), dvakrát byl zmíněn fyzický problém. Z důvodu zájmových aktivit (např. sportovní soutěže) neměl specifické doporučení (individuální plán) žádný žák.

Dále jsou uvedeny stěžejní otázky a souhrn odpovědí nejčastějších i příklady odpovědí ojedinělých, ale přínosných svojí originální zkušeností či názorem:

- Otázka: Jaký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě považujete za přiměřený pro výukový proces a při jakém celkovém počtu žáků ve třídě?

[19] Pro lepší přehlednost textu se vyjadřuji o učitelkách a učitelích v následujícím textu většinou v mužském rodě, i když majoritu respondentů tvořily ženy.

[20] Intervaly uváděné ve výsledcích se snaží co nejvíce vystihnout odpovědi respondentů, proto nejsou vyjádřeny na symetrické škále, ale na škále co nejvíce dokládající reálné odpovědi.

Učitelé uváděli nejčastěji 1–2 žáky s handicapem na celkový počet 15 žáků ve třídě. Jeden respondent uváděl 5 žáků s handicapem na 25 žáků; jeden pedagog k průběhu ideální výuky nepřipouštěl přítomnost žádného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

- Otázka: Dle Vašich zkušeností, jaký je přínos žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pro ostatní žáky ve třídě? Prosím, uveďte příklady.

V polovině odpovědí převládal názor, že přínos není žádný: Přínos to není, žáci zdržují výuku; vědí, že mají úlevy pro neschopnost. *„Asi žádný, mají pomalé pracovní tempo a tím, že se jim věnuji, se* musí *jejich pomalého tempa držet i ostatní, protože na ty rychlejší nemám dostatek času.“ „Z hlediska naučení se látky není přínos žádný, v některých případech může vést k vyšší toleranci, ale jen do okamžiku než žáci pochopí, že hodnocení je neobjektivní.“*

V druhé polovině odpovědí byla kombinace přínosu, ale v podstatě pouze u fyzických handicapů: *„Učí se ohleduplnosti, vzájemné pomoci a toleranci v případě, že ve třídě je spolužák s tělesným handicapem. V případě ostatních poruch (chování, mentální postižení) nevidím žádný přínos, spíše naopak.“*

- Otázka: Dle Vašich zkušeností, je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří by mohli navštěvovat speciální školu, přínosnější integrace nebo ne? Prosím, uveďte příklady, kdy je integrace přínosnější a kdy nikoliv.

Odpovědi na tuto otázku byly v logické návaznosti na otázku předchozí; učitelé by preferovali integraci u žáků pouze s tělesným handicapem, u ostatních ji považují za problematickou až kontraproduktivní: *„Lépe by se cítili mezi podobnými dětmi, jako jsou oni.“ „Integrace je vhodná pro žáky s lehčím fyzickým či smyslovým handicapem; žáci s poruchami učení a chování by měli navštěvovat speciální školu.“ „Tyto děti by potřebovaly více pohybu a ne sedět s dětmi ve všech předmětech. Z mého pohledu je pro ně ideální menší skupinka 5–6 dětí a speciální přístup.“ „Přínosná integrace je, když žák za pomoci asistenta dokáže zvládat učivo. Integrace žáků, kteří nezvládají učivo a patří intelektem do zvláštních škol, není přínosem.“ „Pokud žáci nejsou schopni pochopit probíranou látku, je integrace spíše negativní zážitek, protože žák vůbec netuší, co se děje, co se po něm chce.“ „Ve speciální škole tito žáci zažívají pocit úspěchu a nezažívají tolik stresu.“*

- Otázka: Jaká je Vaše zkušenost s pomocí asistentů při výuce?

Možná je překvapivé, že učitelé hodnotili pomoc asistentů spíše negativně nebo ambivalentně: *„Ruší výuku, odcizuje žáka od ostatních, snižuje jeho samostatnost.“ „Přínos asistentů není žádný.“ „V případě zhoršeného zraku žačky je dopomoc asistenta přínosem pro žáky i učitele. Záleží také hodně na osobnosti asistenta a na jeho vzdělání (kurz je nedostatečný). V případě žáků s poruchami učení a chování je asistent spíše další osobou, která ruší výuku, pokud se žákem neustále mluví.“*

- Otázka: Která specifická doporučení Vám usnadňují práci učitele? Prosím, uveďte příklady.

V odpovědích na tuto otázku se učitelé vyjadřovali převážně negativně k doporučením; kritizovali nereálnost jejich provedení v praxi; výjimečně hodnotili kladně konkrétní specifické doporučení: *„Žádná, spíš to komplikují.“ „Obecné fráze, které jsou zasílány z PPP, nejsou přínosem. Je potřeba, aby se uvedlo, co s žáčkem dělat například, když nezvládá emoce.“ „Snažím se doporučení dodržovat, ale stejně nejsou moc vidět pozitivní výsledky.“ „Při aplikaci těchto doporučení se výrazně snižuje čas na ostatní žáky bez postižení.“ „Individuální přístup k žákům uplatňujeme i bez doporučení.“ „Někdy se domnívám, že ten, kdo doporučení tvořil, nebyl nikdy ve třídě s handicapovaným žákem a nikdy neučil, takže podle toho vypadají i doporučení.“ „Přínosné bylo doporučení mluvit obličejem u nedoslýchavých nebo ústní zkoušení u dysgrafiků.“ „Rozumné bylo doporučení upravit velikost písma pro zrakově postižené.“*

- Otázka: Která specifická doporučení Vám komplikují práci učitele? Prosím, uveďte příklady.

Zde opět převažovaly odpovědi vyjadřující nespokojenost s doporučeními: *„Doporučení dát více času žákovi na každý úkol a zadávat mu jiné úkoly komplikují práci učitele.“ „Neustálé zkoušení po neúspěchu; nemožnost kritizovat nedostatečné výkony a chování žáka pak snižuje motivaci ostatních žáků.“ „Jsem nucena věnovat se především žákům s handicapem a na ostatní mi zbývá minimum času. Především talentovaní žáci jsou touto situací pak postiženi.“ „Téměř všechna doporučení komplikují výuku. Handicapovaní žáci ani tak nepochopí probíranou látku; zdržují třídu a sami nic neví.“*

- Otázka: Za jakých podmínek by tyto případné komplikace spojené se začleňováním žáků se specifickými potřebami mohly být redukovány, příp. odstraněny? Prosím, vysvětlete a uveďte příklady (neberte prosím ohled na finanční možnosti školy, ale představte si ideální situaci).

Učitelé zde uvedli řadu námětů, které vyplývaly z jejich zkušeností a snahy o co nejkvalitnější výuku i atmosféru ve třídě: *„Zřídit ve škole speciální třídu pro žáky se specifickými poruchami, aby mohli studovat podle svého tempa.“ „Bylo by dobré zvýšit počet žáků na speciálních školách. Nezařazovat žáky, kteří evidentně nestačí na výuku ZŠ do běžných škol; těmto žákům věnovat speciální péči od profesionálních speciálních pedagogů. Pro fyzicky handicapované instalovat výtah a schodolez. Snížit počet žáků ve třídě na 15. Mít neustále k dispozici psychologa či speciálního pedagoga. Dozor asistentů by měl být i v době přestávky a oběda. Možnost předat žáka etopedovi při výrazných projevech poruch chování během výuky. Možnost odmítnout žáky s poruchami chování z exkurzí a výletů.“ „Integrovat pouze žáky s fyzickým postižením; u ostatních to nemá požadovaný přínos.“ „Mít ve škole speciální třídu pro nadané žáky.“*

- Otázka: Které z Vašich výše uvedených návrhů považujete v současné době za realizovatelné? Co je překážkou pro nerealizovatelnosti ostatních?

Zde byli učitelé dost pesimističtí, neboť si dobře uvědomují současný politický tlak na realizaci inkluze a také finanční nákladnost výše navrhovaných opatření, která by dle jejich zkušeností byla efektivní: *„Není co řešit, když je zákon o inkluzi.“ „Inkluze diskriminuje schopné na úkor neschopných a asociálních. Překážkou jsou zákony a peníze“ „Asi nic*

z toho, co jsem navrhovala, není reálné. Hlavní překážkou jsou finanční prostředky.“ „Nejsou na to peníze a asistent ve třídě nic nevyřeší.“

- Otázka: Máte další náměty a připomínky?

Učitelé si stěžovali na špatnou spolupráci s PPP, ale také s rodiči a na nemožnost přimět mnohé rodiče k přínosné pomoci při výuce a výchově jejich dítěte: *„Bohužel nemám pocit, že by doporučení z PPP byla přínosem.“ „Rodiče často nespolupracují se školou ani s poradnami.“ „Rodiče vyžadují pouze úlevy a dobré hodnocení pro své dítě; nesnaží se je motivovat k učení.“*

5. Diskuze a závěr

Hlavním cílem tohoto příspěvku bylo zjistit zkušenosti učitelů se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami[21] na základní škole a podpořit diskusi na téma inkluze.

Tato studie byla realizována formou kvalitativního výzkumu formou analýzy odpovědí respondentů-pedagogů na otevřené otázky. Hlavní limit výzkumu je dán počtem respondentů, kterých bylo osm a omezením výzkumu na jednu základní školu. Cílem bylo především demonstrovat názory, zkušenosti pedagogů s integrací, resp. s inkluzí a souvisejícími problémy a nastolit otázky v tomto kontextu k dalšímu řešení.

Učitelé se kladně vyjadřovali k inkluzi především v případech žáků, kteří mají tělesné nebo smyslové postižení a normální intelekt; v ostatních případech považují vhodnější začlenění žáka do speciální školy neb třídy. Možná je překvapivé, že učitelé nevidí velký přínos v pomoci asistentů ani pedagogicko-psychologických poraden, jejichž doporučení hodnotí často jako obecná nebo naprosto odtržená od reality. Učitelé opakovaně vyjadřovali svoje obavy, že kvůli slabým žákům nemají čas na většinu třídu ani na nadané žáky. Zvláštní problém vidí jak u žáků s poruchami učení, tak také u žáků s poruchami chování, kteří naprosto narušují výuku. Pedagogové ve svých výpovědích uvedli řadu opatření pro úspěšnou realizaci inkluze, viz výše (např. maximálně 15 žáků ve třídě, speciální třídy v rámci školy pro slabší, ale i nadané žáky, více asistentů, přítomnost psychologa, příp. etopeda pro akutní řešení poruch chování ve výuce), nicméně jsou si vědomi finanční náročnosti jejich reálné implementace a tudíž nerealizovatelnosti.

Dle získaných výsledků učitelé účastnící se studie se ocitají v ambivalentní situaci, kdy není jednoznačné, zda jejich cílem má být výuka a vzdělávání žáků (tj. rozšiřování jejich znalostí) nebo spíše snaha o udržení třídní komunity a časté podřizování úrovně výuky celé třídy žákům handicapovaným. Obojí při vyšších počtech žáků nelze zvládat, jak opakovaně uvádějí ve svých odpovědích.

Učitelé rozumí konceptu inkluze a jejímu připisovanému přínosu, tj. navazování kontaktu se zdravými žáky, posilování demokratických a humanitních hodnot, tolerance, odstraňování předsudků, rozvoj empatie a sociálního a kooperativního učení. Nicméně v praxi naráží za současných podmínek na nemožnost praktického provedení takto pojaté inkluze i na nereálnost změny podmínek tak, aby začleňování žáků bylo přínosem pro všechny zúčastněné.

[21] V rámci této studie byli za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považováni i žáci nadprůměrně nadaní s parciálním handicapem či žáci nadprůměrně se věnující zájmovým aktivitám (např. sportu), tudíž vyžadující zvýšený individuální přístup; nicméně se žáky s těmito specifiky se učitelé setkávali minimálně.

Pro další výzkum v této oblasti by bylo vhodné provést širší studii zahrnující více škol, jak základní, tak středoškolské úrovně; zaměřit se na práci asistentů a především pedagogicko–psychologických poraden a stanovit doporučení pro zlepšení jejich komunikace s učiteli tak, aby jejich odborná spolupráce byla vnímána učiteli jako jednoznačný přínos. A také – což považují za velmi podnětné pro otázku inkluze – ekonomicky vyhodnotit opatření navrhovaná učiteli v této studii, která by podle jejich názoru učinila integraci či inkluzi postižených žáků realizovatelnou s pozitivním dopadem na celý systém školství.

Použitá literatura

Co je inkluzívní vzdělávání. In: *inkluze.cz* [online]. 2012, 12. 9. 2012 [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani

KOCUROVÁ, M. et al. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002, 209 s. ISBN 80-7082-844-7.

Otevřený dopis ministryni školství proti násilné inkluzi [online]. 5. 10. 2015 [cit. 2016-05-06]. Dostupné z: http://www.petice24.com/oteveny_dopis_ministryni_skolstvi_proti_nasilne_inkluzi

PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, 305 s. ISBN 80-7367-054-2.

POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Praha: PdF UK, 2006, 388 s. ISBN 80-7290-258-X.

POLECHOVÁ, P. *Interaktivní a kooperativní strategie v evropských projektech škol*. Praha: PdF UK, 2000, 61 s. ISBN 80-7290-024-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

SPILKOVÁ, V. et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-7178-942-9.

STRAUSS, A. a J. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [online]. Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014, 22. 5. 2016 [cit. 2016-06-06]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Václav Klaus ml.: Inkluze ve školství je stejná demence jako zrušit novorozencům inkubátory. In: Parlamentní listy [online]. 2016, 26. 2. 2016 [cit. 2016-05-06] Dostupné z: http://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Vaclav-Klaus-ml-Inkluze-ve-skolstvi-je-stejna-demence-jako-zrusit-novorozencum-inkubatory-423666

VALENTA, M. et al. *Přehled speciální pedagogicky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

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

Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu. In: *Osobnostní rozvoj pedagoga* [online]. Praha: Teach Team, 2016, 4. 3. 2016 [cit. 2016-05-04]. Dostupné z: http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html

Didaktická pripravenosť začínajúcich učiteľov plánovať vyučovací proces

Janka Ferencová[22]

Abstrakt: Začínajúci učiteľ je pri nástupe do pedagogickej praxe konfrontovaný s množstvom náročných úloh a situácií. Na mnohé z nich sa nedokáže vopred pripraviť, no mnohé dokáže so svedomitou prípravou a plánovaním svojej edukačnej činnosti predvídať a úspešne zvládať. V učiteľskom povolaní, tak ako v každej inej činnosti platí, že plánovanie znamená 50 % úspechu. Pre začínajúceho učiteľa je toto poznanie obzvlášť dôležité. Cieľom štúdie bolo realizovať obsahovú analýzu pedagogických príprav absolventov učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove – začínajúcich učiteľov z hľadiska vybraných didaktických spôsobilostí spätých s krátkodobým plánovaním v práci učiteľa. Výsledky analýzy hovoria o dobrej (priemernej) úrovni spôsobilosti začínajúcich učiteľov plánovať vyučovaciu jednotku, zároveň však poukazujú na značnú heterogenitu v úrovni čiastkových spôsobilostí spätých s plánovaním vyučovacieho procesu. Sumarizáciou našich zistení sme dospeli k niekoľkým zaujímavým i prakticky podnetným zisteniam. Naším zámerom bolo v konečnom dôsledku formulovať rezervy i možnosti skvalitnenia prípravného vzdelávania učiteľov i adaptačného vzdelávania začínajúcich učiteľov.

Klíčová slova: plánovanie vyučovacieho procesu, spôsobilosť plánovať edukačný proces, začínajúci učiteľ

Didactic Readiness of Beginning Teachers to Plan the Teaching Process

Abstract: Beginning teacher when taking up the teaching practice is facing a number of difficult challenges and situations. He is not sufficiently prepared to deal with all of them, but he can successfully cope with many of them through conscientious preparation and planning of his educational activities. In the teaching profession, as in any other activity, it is true, that planning represents a 50% of success. This knowledge is particularly important for beginning teachers. The aim of the study was to carry out a content analysis of written lesson plans of graduates of teaching study programs of University of Presov – beginning teachers - regarding selected didactic capabilities connected with short-term planning of the teaching process. Results of the analysis show a good (average) level of competence of beginning teachers to plan the teaching process, but also demonstrate the considerable heterogeneity of the level of sub-competencies connected with the planning of the teaching process. By summarizing we formulated some interesting and practically inspiring findings. Our aim was to formulate shortcomings and possibilities of improving the quality of initial teacher education and the quality of adaptation training of beginning teachers.

[22] PaedDr. Janka Ferencová, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Ul. 17. Novembra 1, 081 16 Prešov, e-mail: janka.ferencova@unipo.sk

Key words: planning of teaching process, competence to plan the teaching process, beginning teacher

Úvod

Povolanie učiteľa je nesmierne zaujímavé, nepochybne veľmi dôležité a spoločensky významné (aj keď realita toto konštatovanie spochybňuje), avšak zároveň veľmi náročné. Vyžaduje vysokú mieru odbornosti, metodickej pripravenosti, ale aj osobnostnej zrelosti a psychickej zdatnosti. Uvedené platí pre učiteľa vo všeobecnosti – pre učiteľa experta, ale aj pre začínajúceho učiteľa.

Ukončením vysokoškolského štúdia sa študent stáva absolventom, ideálne zamestnancom, no v každom prípade začiatočníkom. Bez ohľadu na to, je už od prvej chvíle svojho pôsobenia konfrontovaný s množstvom náročných, veľmi premenlivých a často nepredvídateľných situácií (okrem rutinných činností, ktoré musí v škole vykonávať). Má síce absolventský diplom, je teoreticky dobre pripravený, chýba mu však pedagogická skúsenosť, keďže stojí na začiatku svojej profesijnej dráhy. Začína obdobie, v ktorom sa začínajúci učiteľ „hľadá“. Toto obdobie je vymedzované časovým úsekom 3–5 rokov[23] a býva označované ako obdobie profesijnej stabilizácie, po ktorom prichádza obdobie „učiteľského majstrovstva“ (Huberman, 1989 in Průcha, 1997). Zo začínajúceho učiteľa (*beginning teacher*) sa postupne stáva učiteľ expert (*experienced teacher*).

Špecifické pre začiatočníka učiteľa je, že sa hneď od prvého dňa svojho profesijného štartu musí vyrovnať s veľkým množstvom rôznorodých úloh. Nerealizuje a nezdokonaľuje svoje činnosti pekne jednu po druhej, musí sa s nimi čo najlepšie vyrovnať pri ich súbežnom vykonávaní. Ako problematické sa pri tom javí aj to, že o svojom pôsobení nemusí vždy získať spätnú väzbu bezprostredne. Činnosť učiteľa sa často javí akoby neukončená, chýba reálny, hmatateľný produkt činnosti v čo najskoršom termíne po jej vykonaní. O to ťažšia je sebareflexia, ale aj následná korekcia a zlepšovanie vlastnej činnosti. Ako uvádza Ištvan a Černotová (2015, s. 75) je potrebné sa „sústrediť na to, čo môžu učitelia ovplyvniť, a to je kvalita vyučovacieho procesu“. To sa u začínajúceho učiteľa nezaobíde bez pomoci skúsenejšieho kolegu (kolegov). Dôležité je však zároveň dôsledné, precízne a premyslené plánovanie vlastnej pedagogickej činnosti. Nejde len o pracovnú povinnosť učiteľa, ide o činnosť, ktorá významne pomáha zefektívňovať jeho pedagogickú činnosť. Zaujímavé je, že čím je učiteľ skúsenejší, tým viac dokáže oceniť význam plánovitej činnosti. Aj keď výskumy potvrdzujú, že u skúsených učiteľov príprava vyučovania nie je tak podrobná ako u začínajúcich učiteľov. Často ide len o poznámky a myšlienkovú prípravu na prípadné kritické momenty predpokladané na vyučovaní a vytvorenie záložného (pohotovostného) plánu (Housner a Groffey, 1985; Livingston a Borko, 1989 in König et al., 2015).

Podlahová (2004) uvádza tieto výhody plánovania v práci učiteľa:

- nemusí si svoju predstavu o hodine dopodrobna pamätať;
- neriskuje, že na niečo zabudne;
- uvedomí si súvislosti medzi prvkami učiva;

[23] Názory na dĺžku začiatočníckeho obdobia v povolaní učiteľa sú rôzne. Uvedený údaj sa uvádza najčastejšie. V českej a slovenskej odbornej literatúre sa stretneme aj s časovým vymedzením 5–10 rokov, existujú aj názory, že učiteľ sa stáva expertom až po 22 rokoch praxe (Podlahová, 2004).

- môže sa sústrediť na dianie na hodine (zbytočne nepremýšľa, čo ďalej);
- môže lepšie sledovať časový priebeh hodiny i plnenie cieľov;
- v modifikovanej podobe môže prípravu použiť viackrát, aj v paralelných triedach;
- vychádza z nej pri príprave na ďalšie hodiny;
- vychádza z nej pri sebareflexii;
- môže tiež poslúžiť ako psychická podpora (záchytný bod). (Podlahová, 2004, s. 67).

Hall a Smith (2006) tiež dodávajú, že plánovanie umožňuje prepojenie medzi prv získanými vedomosťami, zručnosťami, charakteristikami žiaka, študenta a podmienkami vyučovania.

1. Problematika spôsobilosti učiteľa plánovať edukačný proces v teórii a empirickom skúmaní

Aj napriek tomu, že plánovanie je súčasťou pracovných povinností učiteľa, ktorá mu pomáha racionalizovať, zefektívňovať jeho činnosť, nie je mu v teoretickej, ale najmä empirickej rovine venovaná náležitá pozornosť. V teoretickej rovine sa problematika objavuje napr. v prácach Vincejovej (2013), Rötlinga (2002), Šebeňovej (2013). Krajčová a Daňková (2001, s. 69) charakterizujú plánovanie ako preaktívnu (prípravnú) fázu výučby, „súhrn činností učiteľa, ktoré vytvárajú predpoklady pre splnenie vopred vytýčených cieľov výučby“. Podľa Šebeňovej (2013, s. 296) „úlohou plánovania je stanoviť ciele a vypracovať spôsoby a možnosti na ich dosiahnutie“. Plánovanie podľa autorky zahŕňa: „stanovenie cieľov, stanovenie a uvedomenie si podmienok na dosiahnutie cieľov a určenie prostriedkov na dosiahnutie cieľov“ (Šebeňová, 2013, s. 296). Ferencová (in Šuťáková et al., 2015) upozorňuje na plánovanie ako na dôležitú súčasť práce učiteľa a rozlišuje medzi plánovaním z dlhodobého a krátkodobého hľadiska. O plánovaní ako o dlhodobej činnosti píše Petlák (2004). Do takejto prípravy zahŕňa: štúdium kurikulárnych dokumentov a pedagogickej dokumentácie, oboznámenie sa s hlavnými úlohami školy, preštudovanie učebníc, pracovných zošitov, a metodických príručiek, zistenie stavu učebných pomôcok a didaktickej techniky, štúdium dokumentácie o predchádzajúcom vyučovaní a žiakoch, zhromažďovanie materiálnych prostriedkov k výučbe, vypracovanie tematického výchovno-vzdelávacieho plánu. Z krátkodobého hľadiska hovoríme o príprave na vyučovaciu hodinu, pri ktorej si učiteľ odpovedá na otázky týkajúce sa: cieľov vyučovania (Prečo budem vyučovať?), učiva (Čo budem vyučovať?), motivácie (Ako získam žiakov pre učenie a udržím ich pozornosť?), metódy (Ako budem vyučovať?), organizačné formy, štruktúra hodiny (Ako zorganizujem vyučovaciu jednotku, na aké časové úseky ju rozvrhnem?), učebné pomôcky a didaktická technika (Pomocou čoho budem vyučovať?), spätná väzba (Ako zistím či vyučujem tak, ako som si naplánoval?; Turek, 2008, s. 191). Podlahová (2004, s. 68–69) píše, že súčasťou prípravy na vyučovaciu hodinu sú činnosti súvisiace s: formulovaním výchovno-vzdelávacích cieľov, stanovovaním motivačných momentov hodiny, voľbou vhodného typu vyučovacej hodiny, časového rozvrhu fáz hodiny, jej štruktúrou, voľbou vhodných metód sprostredkovania učiva, pomôcok a materiálov, vhodnými materiálmi a metódami precvičovania a opakovania, spôsobov hodnotenia dosiahnutých cieľov a formulovaním adekvátnych domácich úloh.

Vychádzajúc z teórie k dôležitým zručnostiam súvisiacim s dlhodobým plánovaním radíme zručnosti súvisiace s tvorbou školského vzdelávacieho programu, tvorbou učebných

osnov a výchovno–vzdelávacích tematických plánov. Z krátkodobého hľadiska ide najmä o zručnosti súvisiace s prípravou konkrétnej vyučovacej jednotky, vychádzajúce z didaktickej analýzy učiva a späté najmä s vymedzením kľúčových pojmov a vzťahov medzi nimi, špecifikácie generalizácií, cieľov v rovine kognitívnej, afektívnej, prípadne psychomotorickej, špecifikácie medzipredmetových (nadpredmetových vzťahov), vrátane vymedzenia kľúčových kompetencií a prierezových tém, formulovania učebných úloh, výberu adekvátnych metód, foriem a štruktúry vyučovania, didaktických prostriedkov a voľby metód a postupov kontroly.

V rovine empirického skúmania predmetnej problematiky je potrebné konštatovať, že skúmané sú len niektoré čiastkové aspekty súvisiace so spôsobilosťou plánovať edukačný proces, alebo je táto spôsobilosť skúmaná v kontexte profesijných spôsobilostí učiteľa (Ferencová, Šuťáková, 2013; Šuťáková, 2013). Pritom ako uvádza Valent (2013) na základe výsledkov prieskumu vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení je možné konštatovať potrebu vzdelávania zameraného na rozvíjanie zručnosti plánovať, riadiť a vyhodnocovať edukačný proces. Aj empirické zistenia Cottonovej (1995 in Obst, 2009) poukazujú na výskumom potvrdené konštatovanie, že dobrý učiteľ venuje dostatok času plánovaniu a formulovaniu učebných cieľov, ich usporiadaniu a vzájomnému vzťahu. Autori ako Carnahan (1980), Griffey a Housner (1991), Hill, Yinger a Robbins (1981), Peterson a Comeaux (1987 in König et al., 2015) poukazujú na to, že plánovanie v podstatnej miere ovplyvňuje celý edukačný proces – obsah, zameranie, ciele, učebné príležitosti, podnety, organizáciu a pedagogickú interakciu. Hall a Smith (2006) ho označujú ako proces, ktorý slúži ako spojovací článok medzi obsahom, vyučovaním a učením sa žiaka, študenta. Ako uvádza Köning et al. (2015) empirické štúdie zamerané na analýzu spôsobilosti plánovať sú skôr ojedinelé a pomerne rôznorodé v prístupe k jej skúmaniu (Bromme, 1981; Haas, 1998; Jacobs et al., 2008 in König et al., 2015) alebo jej čiastkového aspektu – pedagogických vedomostí vzťahujúcich sa na plánovanie edukačného procesu (napr. King, Blömeke, 2009; 2010; Dohrmann et al., 2010; Baer et al., 2011 in König et al., 2015), prípadne známe sú výskumy zamerané na myšlienkové procesy učiteľa súvisiace s edukačným procesom, jeho plánovaním, samotnou realizáciou a reflexiou (Borko, Livingston, 1989; Clark, Yinger, 1979, 1987; Ethell, McMeniman, 2000; Griffey, Housner, 1991; Twardy, Yerg, 1987 in König et al., 2015; Hall, Smith, 2006). V kontexte našej štúdie je z hľadiska použitej metódy veľmi podnetná práca Königa, Buchholtza a Dohmena (2015), ktorí skúmali didaktickú adaptivitu študentov učiteľstva ako aspekt kompetencie plánovania prostredníctvom analýzy príprav na vyučovanie.

2. Ciele

V našej empirickej štúdii sme sa vychádzajúc zo štúdia odbornej literatúry i vlastných skúseností vysokoškolského pedagóga, didaktika, rozhodli skúmať úroveň a analyzovať stav didaktických spôsobilostí spätých s krátkodobým plánovaním edukačného procesu (prípravou na konkrétnu vyučovaciu jednotku) absolventov učiteľských študijných programov, začínajúcich učiteľov. Na základe analýzy sme chceli poukázať na rezervy i možnosti skvalitnenia ich prípravy vo vzťahu k plánovaniu edukačného procesu. Chceme zdôrazniť, že uvedená spôsobilosť je jednou z dôležitých oblastí činností učiteľa, ktorej význam sme zdôvodnili vyššie. Zároveň však ide o spôsobilosť vyplývajúcu z Návrhu

profesijného štandardu začínajúceho učiteľa vzťahujúcu sa k dimenzii edukačný proces (Kasáčová, Kosová, Pavlov et al., 2006; Porubská, Šnídlová, Valica, 2008; Pavlov, 2013).

V našom empirickom skúmaní sme zisťovali:

1. úroveň a stav rozvoja plánovacích kompetencií absolventov učiteľského štúdia Prešovskej univerzity v Prešove – začínajúcich učiteľov;
2. či úroveň plánovacích kompetencií absolventov učiteľského štúdia Prešovskej univerzity v Prešove súvisí so študijnou aprobáciou, ku ktorej sa analyzovaná príprava vzťahuje.

3. Metodológia

Vzhľadom k stanovenému zámeru skúmania sme sa rozhodli realizovať deskriptívny výskum (prieskum) s využitím metódy obsahovej analýzy pedagogických dokumentov – pedagogických príprav na vyučovaciu hodinu.

Východiskovou kategóriou našej obsahovej analýzy bol obsah pedagogickej prípravy absolventov učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove. Významové jednotky analýzy sme určili vychádzajúc z operacionalizácie vybraných didaktických spôsobilostí učiteľov spätých s plánovaním edukačného procesu: pojmová analýza, medzipredmetová/nadpredmetová analýza, formulácia edukačných cieľov, formulácia učebných úloh, výber didaktických prostriedkov (učebných pomôcok a didaktickej techniky), výber edukačných metód, organizačných foriem a voľba štruktúry hodiny, výber metód a postupov kontroly. Takto prvotne určené analytické kategórie sme korigovali po prvotnom oboznámení sa (prečítaní) piatich príprav na vyučovaciu hodinu. Zároveň sme si určili kvantifikačné postupy: zisťovanie prítomnosti alebo neprítomnosti, sledovanie frekvencie výskytu analytickej kategórie, analýza intenzity, určenie úrovne sledovanej spôsobilosti (percentuálna úspešnosť, klasifikačný stupeň).

Pri zisťovaní prítomnosti alebo neprítomnosti a frekvencie výskytu boli použité nasledovné analytické kategórie: kľúčové slová, generalizácie, kľúčové kompetencie, prierezové témy[24], medzipredmetové vzťahy, ciele[25], učebné úlohy – úlohy ovplyvňujúce správanie, myslenie, emócie, metakognitívne úlohy, úlohy na zapamätanie, úlohy na pochopenie, aplikáciu, analýzu, hodnotenie a tvorivosť, úlohy analytické, doplňujúce, reproduktívne, porovnávacie, zisťovacie, problémové, otvorené, uzavreté, konvergentné, divergentné, organizačné formy – individuálna, hromadná, skupinová organizačná forma, samostatná práca – reproduktívna, analogická, tvorivá, štruktúra hodiny – induktívna, deduktívna, učebné pomôcky – originálne predmety, zobrazenia, textové pomôcky, relácie, programy, špeciálne pomôcky, didaktická technika – tabule, statická obrazová projekcia, audioreprodukcia, audiovizuálna projekcia, stroje a zariadenia, metódy afektívneho

[24] Kľúčové kompetencie a prierezové témy boli vyšpecifikované v súlade so Štátnym vzdelávacím programom pre nižšie stredné vzdelávanie (2015). Kľúčové kompetencie: kompetencie k celoživotnému učeniu sa, sociálne a personálne spôsobilosti vrátane komunikačných, kompetencie uplatňovať matematické myslenie a poznávanie v oblasti vedy a techniky, kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií, kompetencie riešiť problémy, kompetencie občianske, spôsobilosti smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti a kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry. Prierezové témy: dopravná výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, ochrana života a zdravia, multikultúrna výchova, mediálna výchova, environmentálna výchova, tvorba projektu a prezentačné zručnosti, regionálna výchova.

[25] Edukačné ciele rozdelené na kognitívne, afektívne a psychomotorické a hlbšie analyzované podľa Bloomovej (kognitívne ciele), Krathwohlovej (afektívne ciele) a Simpsonovej (psychomotorické ciele) taxonómie.

prežívania, metódy kognitivizácie, metódy reprodukčné, metódy produkčné, metódy regulácie správania, metakognitívne metódy, kontrola vstupná, priebežná a záverečná (písomná, ústna a praktická). Pri zisťovaní intenzity boli použité analytické kategórie: kľúčové slová – adekvátnosť k téme, k času, k žiakom; generalizácie – adekvátnosť téme, adekvátnosť žiakom; medzipredmetové vzťahy – správnosť špecifikácie; kľúčové kompetencie – adekvátnosť téme/procesu; prierezové témy – adekvátnosť téme/procesu; kognitívne ciele – požitie aktívneho slovesa, použitie kritéria výkonu, adekvátnosť téme, adekvátnosť žiakom; afektívne ciele – adekvátnosť téme, správnosť formulovania; psychomotorické ciele - požitie aktívneho slovesa, použitie kritéria výkonu, adekvátnosť téme, adekvátnosť žiakom; učebné úlohy – motivačná funkcia, adekvátnosť cieľom, formatívnosť, primeranosť, kontrolná funkcia; štruktúra vyučovacej hodiny – adekvátnosť téme, adekvátnosť cieľom, motivácia a aktivizácia žiakov; didaktické prostriedky – motivačná a aktivizačná funkcia; funkcia kontrolná a spätnoväzbová, transformačná a informačná a aplikačná; metódy – informatívna funkcia, funkcia formatívna, emotívna pôsobivosť, motivácia, primeranosť žiakovi, hygienickosť, ekonomickosť; kontrola – funkcia kontrolná, motivačná, výchovná, rozvíjajúca. V rámci analýzy sme sa pokúsili aj o vymedzenie úrovne nasledovných spôsobilostí: spôsobilosť uskutočniť pojmovú analýzu, spôsobilosť medzipredmetovej/nadpredmetovej analýzy, spôsobilosť formulovať ciele, spôsobilosť formulovať učebné úlohy, spôsobilosť výberu vyučovacích metód, spôsobilosť voľby organizačných foriem a štruktúry hodiny, spôsobilosť výberu didaktických prostriedkov, spôsobilosť výberu metód a postupov kontroly. Následne sme určili celkovú úroveň spôsobilosti plánovať edukačný proces. Úroveň sme určili priradením bodov k jednotlivým analyzovaným kategóriám a následným určením percentuálnej úspešnosti a jej prevedením na klasifikačný stupeň podľa tzv. arbitrážneho postupu klasifikácie (Bajtoš, 2013).

Pre obsahovú analýzu sme použili pedagogické dokumenty čerstvých absolventov učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove, konkrétne z troch fakúlt univerzity – FF, FHPV a FŠ. Analýze sme podrobili celkovo 99 príprav (N = 99) absolventov troch študijných odborov – Učiteľstvo akademických predmetov, Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy a Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov[26]. Prípravy sme rozdelili podľa dvoch kritérií – pohlavia absolventa – autora prípravy, a študijnej aprobácie (prírodovedné predmety, humanitné predmety a výchovné predmety), v rámci ktorej bola príprava spracovaná. Vzhľadom na rozdelenie vzorky sme úroveň spôsobilostí korelovali len vo vzťahu k študijnej aprobácii. Demografické charakteristiky respondentov sú uvedené v tabuľke 1.

[26] Prípravy absolventov, ktoré sme podrobili obsahovej analýze sme získali z celkového počtu 179 príprav náhodným výberom. Výsledky je však možné zovšeobecňovať len na absolventov učiteľských fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove pripravujúcich učiteľov pre nižšie stredné vzdelávanie a stredné vzdelávanie.

Tabuľka 1. Rozdelenie absolventov podľa oblasti vedy a podľa pohlavia

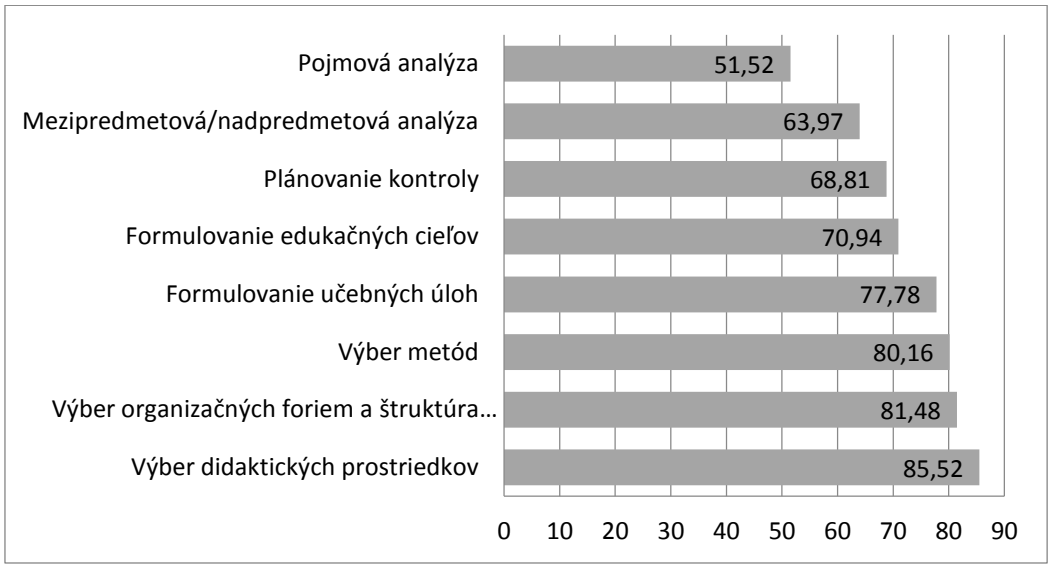
Kritérium	Početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)
Pohlavie		
Muž	25	25,25
Žena	74	74,75
Študijná aprobácia		
Prírodné predmety	38	38,38
Humanitné predmety	50	50,51
Výchovné predmety	11	11,11

4. Analýza spôsobilosti plánovať edukačný proces absolventov učiteľstva – začínajúcich učiteľov

Vo vzťahu k úrovni didaktických spôsobilostí spätých s plánovaním vyučovacej jednotky možno z údajov získaných obsahovou analýzou príprav absolventov učiteľského štúdia PU v Prešove, teda začínajúcich učiteľov konštatovať, že sú celkovo dobre pripravení na plánovanie edukačného procesu, aj keď s dosť výraznými rozdielmi v úrovni sledovaných čiastkových spôsobilostí plánovania vyučovacej jednotky (pojmová analýza, medzipredmetová analýza, formulovanie cieľov, formulovanie učebných úloh, výber didaktických prostriedkov, výber organizačných foriem a štruktúrovanie hodiny, výber metód a plánovanie kontroly). Celkové hodnotenie študentov bolo na úrovni klasifikačného stupňa C, teda dobre, vychádzajúc z klasifikačnej stupnice odporúčanej Študijným poriadkom PU v Prešove. Zároveň však musíme konštatovať, že ani jedna spôsobilosť nebola hodnotená stupňom A výborne, ale ani FX (nedostatočne). Tri zo sledovaných spôsobilostí boli hodnotené stupňom B (veľmi dobre), dve stupňom C (dobre), dve stupňom D (uspokojivo) a jedna dokonca stupňom E (dostatočne). Priemerná percentuálna úspešnosť absolventov bola na úrovni 72,39 %, pričom najnižšia úspešnosť bola na úrovni 26,25 %, najvyššia úspešnosť bola na úrovni 94,44 %. Na základe získaných dát sme sa tiež pokúsili zoradiť sledované spôsobilosti podľa miery úspešnosti absolventov. Najlepšie bola hodnotená spôsobilosť absolventov voliť didaktické prostriedky vyučovania (85,52% úspešnosť, klasifikačný stupeň B), ďalej v poradí boli: výber organizačných foriem a voľba štruktúry vyučovacej jednotky (81,48 %, hodnotenie B), výber metód (80,16 %, hodnotenie B), formulácia učebných úloh (77,78 %, stupeň C), formulovanie edukačných cieľov (70,94 %, úroveň C), plánovanie kontroly (68,81 %, stupeň D), medzipredmetová/nadpredmetová analýza (63,97 %, úroveň D) a nakoniec pojmová analýza (51,52 %, stupeň E). Úroveň jednotlivých spôsobilostí vyjadrenú percentuálnou úspešnosťou a klasifikačným stupňom, ako aj minimálnu a maximálnu úroveň analyzovaných spôsobilostí študentov zoradených od najlepšie po najhoršie hodnotenú uvádzame v tabuľke 2 a obrázku 1.

Tabuľka 2. Hodnotenie úrovne sledovaných spôsobilostí

Por. č.	Spôsobilosť	Priemer (%)	Klasifikač. stupeň	Minimum (%)	Maximum (%)
1.	Výber didaktických prostriedkov	85,52	B	0,00	100,00
2.	Výber organizačných foriem a štruktúra hodiny	81,48	B	33,33	100,00
3.	Výber metód	80,16	B	28,57	100,00
4.	Formulovanie učebných úloh	77,78	C	0,00	100,00
5.	Formulovanie edukačných cieľov	70,94	C	25,00	100,00
6.	Plánovanie kontroly	68,81	D	12,50	100,00
7.	Mezipredmetová/nadpredmetová analýza	63,97	D	0,00	100,00
8.	Pojmová analýza	51,52	E	0,00	100,00
Celkové hodnotenie		72,39	C	26,25	94,44



Obrázok 1. Hodnotenie spôsobilostí

Z hlbšej analýzy vyplynulo viacero zistení. Vo vzťahu k najlepšie hodnotenej didaktickej spôsobilosti (spôsobilosti výberu didaktických prostriedkov) sme sledovali a hodnotili ich výber z hľadiska motivácie a aktivizácie žiaka, z hľadiska plnenia kontrolnej a spätnoväzbovej funkcie, informačnej a transformačnej funkcie a funkcie aplikačnej. Najpozitívnejšie boli naše zistenia vo vzťahu k informačnej a transformačnej funkcii (plnenie tejto funkcie sme identifikovali v 96,97 % príprav), o čom svedčí aj výber najpreferovanejších učebných pomôcok, ako sú zobrazenia, textové pomôcky, prípadne originálne predmety a takej didaktickej techniky ako je tabuľa a statická projekcia. V 73,74 % príprav sme konštatovali aj adekvátny výber didaktických prostriedkov vo vzťahu ku kontrolnej a spätnoväzbovej funkcii, v 56,57 % príprav vo vzťahu k motivačnej a aktivizačnej funkcii a v 52,53 % aj vo vzťahu k funkcii aplikačnej. Aj napriek týmto pozitívnym zisteniam musíme zároveň konštatovať, že v jednotlivých prípravách sa väčšinou objavovali tie isté didaktické prostriedky, nie vždy v súlade s najmodernejšími trendmi a s využívaním IKT vo vyučovacom procese.

V poradí druhá bola najlepšie hodnotená spôsobilosť výberu organizačných foriem a štruktúrovania hodiny. Z analýzy vyplynulo, že plánovanou súčasťou každej vyučovacej hodiny je hromadná organizačná forma, skupinová organizačná forma sa vyskytovala

v 46,46 % príprav a individuálna len v 11,11 % príprav, prevažne na hodinách telesnej výchovy. V 88,89 % príprav učitelia rátali aj so samostatnou prácou žiaka na hodine, prevažne reproduktívneho (74,75 % plánovanej samostatnej aktivity žiaka) a analogického charakteru (61,62 %). Tvorivá samostatná práca tvorila 38,38 %. Prevažná väčšina vyučovacích hodín mala deduktívny charakter (85,86 %), len 14,14 % bolo štruktúrovaných induktívne. Štruktúra hodín bola vo väčšine prípadov – 71,72 % volená adekvátne vo vzťahu k téme, v 66,67 % adekvátne vo vzťahu k cieľom.

Ako veľmi dobrá (stupeň B) bola hodnotená aj spôsobilosť absolventov, začínajúcich učiteľov, voliť vhodné vyučovacie metódy. Pri skúmaní takých parametrov zvolených metód akými sú: informatívnosť metódy, formatívnosť metódy, emotívna pôsobivosť, motivačná funkcia metódy, primeranosť žiakovi, hygienickosť a ekonomickosť, sme dospeli k nasledovným zisteniam: najlepšie bola hodnotená hygienickosť zvolených metód (98,99 % príprav) a ich informatívnosť (94,95 % príprav), ďalej v poradí bola primeranosť žiakovi (80,81 % príprav), motivačná funkcia metód (70,71 % príprav), ekonomickosť (68,69 %), formatívnosť (56,57 %) a emotívna pôsobivosť (20,20 % príprav). Vo všetkých analyzovaných prípravách sa objavovali najmä metódy kognitivizácie, čo je vzhľadom k charakteru školského vyučovacieho procesu pochopiteľné. Išlo pritom najmä o metódy reproduktívne, ktoré sme identifikovali v 97,98 % analyzovaných príprav, produkčných metód bolo 42,42 %. 59,60 % príprav obsahovalo metódy ovplyvňujúce správanie žiaka, 57,58 % príprav obsahovalo metódy afektívneho prežívania, ktoré sa objavovali prevažne vo fáze motivácie a 44,44 % príprav obsahovalo aj metakognitívne metódy, objavujúce sa prevažne vo fáze fixácie. Uvedené považujeme za pozitívne konštatovanie vzhľadom k snahe o vyššiu mieru aktivizácie žiaka vo vyučovaní a smerovanie k autoregulovanému učeniu sa.

Priemernou úrovňou boli hodnotené spôsobilosti formulovania učebných úloh a edukačných cieľov. Kognitívne ciele boli formulované v 98 z 99 príprav, teda v 98,98 % analyzovaných príprav. Z celkového počtu kognitívnych cieľov 495, bolo 208 na úrovni zapamätania, čo predstavuje 42,02 % formulovaných cieľov. 31,31 % bolo na úrovni porozumenia. Z uvedeného vyplýva, že spolu 73,33 % kognitívnych cieľov bolo na najnižšej úrovni kognitívnych funkcií žiaka. Na úrovni aplikácie bolo 10,71 % cieľov, na úrovni analýzy 8,28 % cieľov. Spolu 7,68 % kognitívnych cieľov bolo na úrovni hodnotenia a tvorivosti, z toho len 1,62 % bolo na úrovni tvorivosti. Uvedeným chceme poukázať na pomerne negatívny jav spätý s orientáciou edukačných cieľov v oblasti kognície na nižšie kognitívne funkcie žiaka a ich rozvíjanie. V súvislosti s formulovaním cieľov sme hodnotili, či sú ciele merateľné (teda či je použité aktívne sloveso vyjadrujúce činnosť žiaka a či je vyjadrené kritérium výkonu), ďalej či sú ciele primerané žiakom a téme vyučovacej hodiny. Potešiteľné je, že v 98,99 % príprav bolo použité aktívne sloveso, žiaľ kritérium výkonu bolo uvedené len v 20,20 % príprav. Ciele teda neboli dôsledne formulované ako merateľné, čo považujeme za chybu vo vzťahu k diagnostickej funkcii cieľa. Vo väčšine príprav konštatujeme primeranosť cieľov žiakom i stanovenej téme (59,60 %), v 33,33 % príprav boli ciele príliš nenáročné vo vzťahu k predpokladaným schopnostiam a možnostiam žiakov. Afektívne ciele boli formulované v 87,88 % príprav, zväčša na úrovni reagovania. Pozitívne je zistenie že 56,57 % týchto cieľov bolo formulovaných správne (bol vyjadrený výkon žiaka) a 51,52 % cieľov bolo adekvátnych vo vzťahu k téme hodiny a vyučovaciemu procesu. Poslednú skupinu cieľov tvorili ciele psychomotorické, tie však nemuseli byť formulované v každej príprave. Len 13,13 % všetkých príprav sme identi-

fikovali ako také, kde bolo žiaduce formulovať aj psychomotorické ciele, išlo zväčša o prípravy na hodinu telesnej výchovy. Z formulovaných cieľov v psychomotorickej oblasti bola väčšina na úrovni mechanickej činnosti (61,54 %) alebo na úrovni napodobňovania činnosti (38,46 %). Vo všetkých z formulovaných psychomotorických cieľov bolo uvedené aktívne sloveso, avšak vo väčšine prípadov chýbalo kritérium výkonu (v 69,23 % príprav nebolo uvedené kritérium výkonu). 84,62 % psychomotorických cieľov bolo formulovaných primerane vo vzťahu k vekovej kategórii žiakov, 92,31 % bolo primeraných téme.

Podobne ako spôsobilosť formulovať edukačné ciele bola hodnotená aj spôsobilosť formulovať učebné úlohy na úrovni C (dobre). Hodnotili sme pritom sledovanie motivačnej funkcie úloh pri ich výbere a formulovaní, adekvátnosť učebných úloh stanoveným cieľom, formatívnosť učebných úloh, primeranosť žiakom a kontrolnú funkciu učebných úloh. Vo vzťahu k týmto aspektom najpozitívnejšie bola hodnotená primeranosť učebných úloh žiakom z hľadiska ich vývinového obdobia. Túto požiadavku spĺňalo 71,72 % úloh. Ďalej pozitívne bola hodnotená adekvátnosť učebných úloh stanoveným edukačným cieľom (66,67 %). Pri hodnotení tohto aspektu však chceme poznamenať, že väčšina úloh išla nad rámec formulovaných cieľov, čo však považujeme za pozitívne zistenie a pri obsahovej analýze sme uvedenú skutočnosť hodnotili ako adekvátnosť úloh vo vzťahu k cieľom. Pozitívne hodnotíme tento fakt aj vo vzťahu k vyššie uvedenému konštatovaniu, že mnohé ciele boli príliš nenáročné, nesmerujúce k rozvíjaniu vyšších kognitívnych funkcií, čo sa čiastočne vykompenzovalo zadefinovanými učebnými úlohami. Až 98,99 % úloh bolo orientovaných na kognitívne procesy (42,42 % dokonca metakognitívne). Na úrovni zapamätania bolo formulovaných 65,66 % úloh, 50,51 % na úrovni porozumenia, 36,36 % na úrovni aplikácie, 39,39 % na úrovni analýzy, 32,32 % na úrovni hodnotenia a 34,34 % na úrovni tvorivosti. Až 56,57 % úloh malo analytický charakter, aj keď na druhej strane pomerne málo bolo formulovaných problémových úloh (23,23 %). Pozitívne sú tiež naše konštatovania vo vzťahu k motivačnému potenciálu formulovaných učebných úloh, ktorý sme identifikovali v 64,65 % úloh. 62,63 % úloh spĺňalo kontrolnú funkciu a 50,51 % úloh malo aj formatívny charakter.

Najhoršie bola hodnotená spôsobilosť medzipredmetovej/nadpredmetovej analýzy a spôsobilosť pojmovej analýzy. Pomerne nízkym stupňom klasifikácie (D – uspokojivo) bola hodnotená aj spôsobilosť plánovať postupy kontroly v rámci vyučovania. Vo väčšine príprav sa vyskytovala najmä záverečná kontrola spätá s fixáciou učiva (98,99 % príprav) realizovaná najmä ako písomná a ústna forma kontroly. V pomerne veľkom počte príprav však chýbala priebežná kontrola, ale aj vstupná kontrola (33,33 % príprav). Z hľadiska hodnotenia je však oveľa podstatnejšie, že kontrola nebola plánovaná s ohľadom na plnenie takých funkcií ako je funkcia rozvíjajúca (absentovala úplne alebo čiastočne v 67,68 % príprav), funkcia výchovná (absentovala úplne alebo čiastočne v 46,46 % príprav). Pozitívnejšie je konštatovanie, že v 67,68 % príprav predpokladáme naplnenie motivačnej funkcie plánovanej kontroly. V prípade medzipredmetovej a nadpredmetovej analýzy sme hodnotili najmä spôsobilosť adekvátne vyšpecifikovať medzipredmetové vzťahy, ale aj spôsobilosť adekvátne téme, prípadne procesu špecifikovať a plánovať rozvíjanie takých nadpredmetových kategórií akými sú kľúčové kompetencie a prierezové témy. Veľmi pozitívne boli zistenia vo vzťahu k vymedzeniu medzipredmetových vzťahov, ktoré boli celkom správne vyšpecifikované v 77,78 % príprav. Menej uspokojivé boli výsledky získané analýzou spôsobilosti vymedziť kľúčové kompetencie a prierezové témy vo vzťahu k téme či vyučovaciemu procesu. 25,25 % absolventov malo vo svojich prí-

pravách kľúčové kompetencie vymedzené vôbec, 15,15 % ich vyšpecifikovalo neadekvátne a 14,14 % len čiastočne adekvátne stanovenej téme alebo vyučovaciemu procesu. V prípade prierezových tém 16,16 % absolventov nemalo témy uvedené vôbec, 49,49 % ich malo vymedzené len čiastočne správne a 3,03 % ich nemalo vymedzené správne vôbec. Medzi najviac frekventovanými kľúčovými spôsobilosťami boli spôsobilosti personálne a sociálne, najmä komunikačné (67,68 % príprav), ale tiež kompetencie k celoživotnému učeniu sa 26,26 % a kompetencie riešiť problémy (21,21 %). Z prierezových tém sa v prípravách najčastejšie vyskytovali osobnostný a sociálny rozvoj (41,41 %), environmentálna výchova a tvorba projektu a prezentačné zručnosti (25,25 %) a ochrana života a zdravia (23,23 %). Formulácia kľúčových kompetencií a prierezových tém je najmä výsledkom snahy o priblíženie a prepojenie školy reálnemu životu, praxi, ale aj o realizáciu výchovnosti vyučovania.

Podstatou pojmovej analýzy ako didaktickej spôsobilosti je špecifikácia kľúčových pojmov a vzťahov medzi nimi. Spôsobilosť pojmovej analýzy je prvým predpokladom, východiskom didaktickej transformácie učiva, teda jeho transformácie, sprostredkovania žiakom tak, aby si mohli osvojiť nové podstatné prvky učiva v čo najpochopiteľnejšej podobe. V rámci nej sme skúmali, či boli v prípravách uvedené kľúčové slová, koľko kľúčových slov bolo v prípravách uvedených a či boli v prípravách formulované generalizácie. Do hodnotenia sme zahrnuli posúdenie adekvátnosti kľúčových slov k téme, k žiakom a k času určenému pre vyučovaciu jednotku a posúdenie adekvátnosti formulovaných generalizácií vo vzťahu k téme a vo vzťahu k žiakom. Z analýzy vyplynulo, že najväčší problém je vyšpecifikovať generalizácie. Takmer v polovici analyzovaných príprav (48,48 %) neboli generalizácie vyšpecifikované vôbec, čo odráža neschopnosť absolventov, začínajúcich učiteľov sformulovať, vyabstrahovať základnú, ťažiskovú myšlienku v rámci pripravovanej témy vyučovacej hodiny. V prípade kľúčových slov bolo až 51,52 % absolventov schopných formulovať kľúčové pojmy čiastočne adekvátne téme vyučovacej hodiny, 30,30 % ich dokázalo vyšpecifikovať adekvátne, 3,03 % neadekvátne téme a 15,15 % ich nevyšpecifikovalo vôbec. Podobné boli zistenia vo vzťahu k adekvátnosti formulovaných kľúčových pojmov k žiakom.

Okrem popisnej štatistiky sme sa zamerali aj na zistenie korelácií (zisťované t-testom) vybraných premenných vo vzťahu k študijnej aprobácii začínajúcich učiteľov, v rámci ktorej bola príprava realizovaná. V súvislosti s celkovým hodnotením pedagogických príprav začínajúcich učiteľov je možné konštatovať štatisticky významný rozdiel v hodnotení podľa študijnej aprobácie na úrovni $p < 0{,}05$. Kým celkové hodnotenie absolventov prírodovedne orientovaných predmetov bolo na úrovni klasifikačného stupňa C (75,82% úspešnosť), v prípade absolventov humanitne orientovaných študijných programov to bola úroveň D (68,41% úspešnosť). Okrem celkového hodnotenia príprav sme ďalej zistili štatisticky významný rozdiel na úrovni $p < 0{,}001$ v prípade spôsobilosti pojmovej analýzy, rovnako v prospech absolventov prírodovedne orientovaných študijných programov, ktorých úroveň pojmovej analýzy bola hodnotená stupňom D (68,16% úspešnosť), kým u absolventov humanitne orientovaných predmetov to bol stupeň FX (41,40% úspešnosť). Ďalší štatisticky významný rozdiel na hladine $p < 0{,}001$ sme zaznamenali v prípade formulácie cieľov, kde znova lepším stupňom boli hodnotené prípravy prírodovedne orientovaných predmetov (klasifikačný stupeň C, 76,84% úspešnosť) oproti prípravám humanitne orientovaných predmetov (stupeň D, 64,83% úspešnosť). Tieto zistenia sú zaujímavé ak si uvedomíme fakt, že tvorba prípravy na vyučovanie je založená

na dôslednej didaktickej analýze učiva. Svojou podstatou ide teda o analytickú činnosť, resp. činnosť vyžadujúcu analytické myslenie, ktoré je príznačnejšie pre študentov a učiteľov prírodovedne orientovaných predmetov. Aj keď štatisticky významný rozdiel je preukázateľný v dvoch sledovaných premenných a celkovom skóre, z údajov uvedených v tabuľke vyplýva, že v šiestich z ôsmich sledovaných premenných je priemerná percentuálna úspešnosť vyššia v prípravách prírodovedne orientovaných predmetov. Údaje sú uvedené v tabuľke 3.

Tabuľka 3. Korelácie vypočítané na základe t-testu

Premenná	Priemer P (%)	Priemer H (%)	*p* (%)
Pojmová analýza	68,16	41,40	0,000059***
Medzipredmetová analýza	68,86	59,67	0,171060
Formulovanie cieľov	76,84	64,83	0,000999***
Formulovanie učebných úloh	74,74	76,80	0,705650
Výber organizačných foriem a štruktúrovanie hodiny	78,95	81,33	0,614179
Výber didaktických prostriedkov	89,03	81,67	0,086977
Plánovanie kontroly	68,75	66,00	0,655927
Výber metód	80,83	78,00	0,432552
Celkové hodnotenie	75,82	68,40	0,028095*

Pozn.: priemer P – priemerná percentuálna úspešnosť – prírodovedne orientovaný predmet študijnej aprobácie; priemer H – priemerná percentuálna úspešnosť – humanitne orientovaný predmet študijnej aprobácie; *p* – hladina významnosti (*p*-hodnota); *** – štatisticky významný rozdiel na hladine $p < 0{,}001$; * – štatisticky významný rozdiel na hladine $p < 0{,}05$.

Diskusia a záver

Analýza úrovne a stavu rozvoja plánovacích kompetencií absolventov učiteľského štúdia Prešovskej univerzity v Prešove – začínajúcich učiteľov poukázala na dobrú (priemernú) úroveň celkovej spôsobilosti plánovať edukačný proces, ktorú sme získali prevodom percentuálnej úspešnosti na klasifikačný stupeň C. Uvedenú spôsobilosť sme v rámci našej analýzy podrobili hlbšiemu skúmaniu triediac ju do ôsmich základných oblastí spôsobilosti: pojmová analýza, medzipredmetová/nadpredmetová analýza, formulácia cieľov, učebných úloh, voľba didaktických prostriedkov, výber organizačných foriem a štruktúrovanie hodiny, výber metód a plánovanie kontroly. Pri hodnotení týchto čiastkových spôsobilostí sme však dospeli k pomerne rôznorodým údajom a hodnoteniu ich úrovne od stupňa B (veľmi dobre) až po klasifikačný stupeň E (dostatočne). Najlepšie boli hodnotené spôsobilosti vychádzajúce z operačnej analýzy, konkrétne spôsobilosť výberu didaktických prostriedkov, voľby organizačných foriem a štruktúry hodiny, výberu metód, ďalej v poradí to boli spôsobilosti formulovania edukačných cieľov a učebných úloh a najhoršie hodnotené boli spôsobilosť plánovať kontrolu vyučovacieho procesu, realizovať nadpredmetovú analýzu a pojmovú analýzu. Uvedené zistenia poukazujú na potrebu hlbšie, dôslednejšie a komplexnejšie sa venovať a skúmať problematiku plánovania edukačného procesu a rozvoja spôsobilosti plánovať edukačný proces, čo korešponduje s konštatovaním Valentu (2013), Šebeňovej (2013), ale aj zahraničných autorov Cottonovej (1995 in Obst, 2009) či Königa, Buchholtza a Dohmena (2015). Na subjektívne vnímanie náročnosti profesijných kompetencií učiteľa študentom učiteľstva poukazuje Rovňanová (2015). Podľa študentov, ktorých výpovede autorka skúmala, patrí medzi najťažšie kompetencie stanovenie cieľov výučby orientovaných na žiaka aj schopnosť

psychodidaktickej analýzy učiva. Vo svojom výskume skúmala autorka aj výpovede učiteľov z praxe, ktorí rovnako poukazujú na to, že oblasť plánovania vyučovacieho procesu, formulácie cieľov orientovaných na žiakov, didaktickej analýzy učiva, výberu metód a stratégií výučby a organizačných foriem i hodnotenia sú náročné a ich zvládnutie vyžaduje čas i úsilie (Rovňanová, 2015, s. 95). Uvedené konštatovania sú kompatibilné s našimi zisteniami Na nízku úroveň spôsobilosti pojmovej analýzy, ktorá zahŕňa vymedzenie kľúčových pojmov vo vzťahu k téme, formulovanie generalizácií poukazujú vo svojej štúdii aj autorky Ferencová a Šuťáková (2013), sprostredkovane cez úroveň analytického a kritického myslenia učiteľov aj Kosturková (2013, 2014), Kosturková a Knapík (2012). Veľmi nízka je tiež spôsobilosť plánovať edukačný proces s ohľadom na kľúčové kompetencie a prierezové témy vymedzené Štátnym vzdelávacím programom (2015). Táto spôsobilosť je pritom explicitne vymedzená aj v Návrhu profesijných štandardov začínajúceho učiteľa (Porubská et al., 2008). Rovnako nízko bola hodnotená aj spôsobilosť plánovať kontrolu. Začínajúcim učitelia vo svojich prípravách plánujú najmä záverečnú kontrolu v rámci fixačnej fázy. Zabúdajú však na vstupnú a priebežnú kontrolu, prípadne ak ju aj naplánujú, nespĺňa také dôležité úlohy ako je úloha výchovná a rozvíjajúca. K ďalším problémovým oblastiam patrí formulácia merateľných edukačných cieľov, tak v rovine kognitívnej, ako aj psychomotorickej, čo znova korešponduje so zisteniami Ferencovej a Šuťákovej (2013). Túto skutočnosť hodnotíme negatívne z hľadiska nenaplnenia diagnostickej funkcie edukačného cieľa, ktorú považujeme za veľmi dôležitú a významnú aj v kontexte objektivizácie hodnotenia žiakov.

Poznatky prezentovanej štúdie ďalej poukazujú na štatisticky významný rozdiel v celkovom hodnotení spôsobilosti plánovať edukačný proces začínajúcimi učiteľmi vo vzťahu k predmetu, študijnej aprobácii, v rámci ktorej bola príprava realizovaná. Predmety študijnej aprobácie sme rozdelili na prírodovedne orientované, humanitne orientované a výchovne orientované. Štatisticky významné rozdiely sme zistili medzi prípravami humanitne orientovaných predmetov a prírodovedne orientovaných predmetov v prípade pojmovej analýzy, formulovania cieľov a už spomínaného celkového hodnotenia sledovanej spôsobilosti. Priemerná percentuálna úspešnosť bola štatisticky významne vyššia u začínajúcich učiteľov prírodovedne zameraných predmetov, oproti učiteľom humanitne orientovaných predmetov, čo pravdepodobne súvisí so schopnosťou analyticky myslieť.

Uvedené zistenia upriamujú pozornosť na prípravnú fázu vzdelávania, získavania kvalifikácie i na fázu adaptácie. V súlade s rastúcimi požiadavkami na spôsobilosti učiteľa, ktoré súvisia aj s neustálymi inováciami vzdelávania (Krajčová, 2014; Petríková, 2014; Pasternáková, 2015) je potrebné už v prípravnej fáze klásť dôraz na kvalitu vzdelávania. V súvislosti s rozvíjaním pedagogických spôsobilostí je veľmi dôležité klásť dôraz na rozvíjanie schopnosti dôsledného plánovania, prípravy vyučovacej činnosti. V rámci vysokoškolskej prípravy sú predmety, do kurikula ktorých táto oblasť určite patrí – predovšetkým je to didaktika (či už všeobecná alebo predmetová), pedagogická prax, pedagogická komunikácia. V rámci uvedených predmetov je potrebné študentov systematicky vzdelávať, ale aj cvičiť v spôsobilosti didaktickej analýzy učiva, najmä pojmovej analýzy, k čomu významne prispieva práca s textom, jeho analýza, kritické spracovanie i prezentovanie. Taktiež je potrebné zdokonaľovať procesy súvisiace najmä s nadpredmetovou analýzou. Naša štúdia poukázala na nízku úroveň študentov formulovať kľúčové kompetencie a prierezové témy, ktoré by boli adekvátne téme vyučovacej jednotky, prípadne vo vzťahu ku ktorým je vhodne zvolený samotný proces vyučovania. V mnohých

prípravách síce uvedené kategórie vyšpecifikované boli, avšak viac – menej mechanicky, bez hlbšej analýzy, komplexnejšieho prehodnotenia ďalších zložiek vyučovacieho procesu, ktoré súvisia s ich rozvíjaním (metódy, formy, úlohy a pod.). Vo vzťahu k operačnej analýze je potrebné poznamenať, že na žiaka by učiteľ mal klásť primerané nároky, nepreťažovať ho, ale ani nepodceňovať a pôsobiť tak, aby sme mu umožnili rozvíjať svoje možnosti. Je potrebné celý vyučovací proces plánovať s ohľadom na žiaka, na potrebu jeho aktívnej činnosti, na rozvoj kognitívnej, afektívnej, prípadne psychomotorickej zložky osobnosti. Všetky činnosti na vyučovaní by mali žiaka motivovať, aktivizovať a umožňovať rozvíjanie jeho osobnosti. Pri zdokonaľovaní spôsobilosti plánovať edukačný proces môže významne napomôcť pedagogická prax, v rámci ktorej majú študenti povinnosť tvoriť písomné prípravy na vyučovanie. V ideálnom prípade by mali byť prekonzultované pred vyučovacou jednotkou s didaktikom predmetu na vysokej škole i s cvičným učiteľom v škole, kde študent vykonáva prax a následne by mal byť urobený rozbor, v ideálnom prípade spoločne s didaktikom predmetu aj cvičným učiteľom a korekcia prípravy a ďalšieho edukačného pôsobenia.

Naše zistenia sa vzťahujú aj na adaptačnú fázu, v ktorej by mal začínajúci učiteľ vykonávať pedagogickú činnosť pod dohľadom a s podporou uvádzajúceho učiteľa, prípadne s významnou podporou skúsenejších kolegov. Je vhodné, aby pri nástupe do školy pracoval s menej náročnými triedami žiakov. Práve v tomto období je dôležité dôsledné plánovanie vlastnej pedagogickej činnosti, ale aj sebareflexia a spätná väzba skúsenejšieho kolegu a následná korekcia ďalšej prípravy na vyučovací proces. Pri plánovaní vyučovacieho procesu je potrebná spolupráca s uvádzajúcim učiteľom, prípadne by začínajúci učiteľ nemal váhať požiadať o radu a pomoc skúsenejšieho kolegu. Ich pedagogická skúsenosť je cenná najmä pri predvídaní rôznych možných kritických situácií na hodine i návrhov možností ich riešenia. Pod vedením uvádzajúceho učiteľa by sa mal tiež začínajúci učiteľ naučiť pripraviť si alternatívny plán vyučovania v prípade výskytu ťažkostí či kritických situácií na hodine. Dôležitá je tiež spoločná reflexia po vyučovacej hodine a formulovanie odporúčaní pre skvalitnenie prípravného vzdelávania učiteľov na vysokých školách, prípadne odporúčaní pre obsah a ciele programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

Použitá literatura

BAJTOŠ, J. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Wolters Kluwer (Iura Edition), 2013, 400 s. ISBN 978-80-8078-652-6.

ČERNOTOVÁ, M. a I. IŠTVAN. Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi. In: *Edukácia* [online]. 2015, roč. 1, č. 1, s. 75–87 [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: https://www.upjs.sk/public/media/11250/ernotov%C3%A1_I%C5%A1tvan_KOOPERAT%C3%8DVNE%20VYU%C4%8COVANIE%20V%20TE%C3%93RII%20A%20PRAXI.pdf

FERENCOVÁ, J. a V. ŠUŤÁKOVÁ. Didaktické kompetencie ako súčasť vysokoškolskej prípravy študentov učiteľstva na PU v Prešove. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2013, s. 93–105. ISBN 978-80-555-0984-6.

FERENCOVÁ, J. Plánovanie vyučovacieho procesu. In: ŠUŤÁKOVÁ, V. a J. FERENCOVÁ et al. *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2015, 197 s. ISBN 978-80-5551-212-9.

HALL, T. J. a M. A. SMITH. Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes. *Journal of Physical Education*[online]. 2006, roč. 4, č. 58, s.424– 442 [cit. 2016-05-25]. Dostupné z: http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/6203.pdf

KASÁČOVÁ, B. a B. KOSOVÁ et al. *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: MPC, 163 s. [cit. 2016-06-13]. ISBN 80-8045-431-0. Dostupné z: http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf

KOSTURKOVÁ, M. Úroveň analytického uvažovania študentov pripravujúcich sa na povolanie učiteľskej profesie. In: *Kulturowe i spoleczno-ekonomiczne aspeky edukacji zawodowej w Europie Srodkowej i Wschodniej*. Warszawa: Wyzsza Szkola Menedzerska w Warszawie, 2013, s. 145–158. ISBN 978-83-7520-152-9.

KOSTURKOVÁ, M. Komparácia úrovne kritického myslenia študentov vysokých škôl. In: *Súčasné aspekty pedagogickej profesie: recenzovaný zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* [CD-ROM]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2014, s. 191–200. ISBN 978-80-555-1188-7.

KOSTURKOVÁ, M. a J. KNAPÍK. Stav kritického myslenia pedagógov výučbového predmetu Náboženská výchova. In: *Kvalita výučby náboženskej výchovy : zborník z katecheticko--pedagogickej vedeckej konferencie*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2012, s. 80–97. ISBN 978-80-7165-889-4.

KNIG, J. et al. Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2015, roč. 18, č. 2, s. 375–404.

KRAJČOVÁ, N. a A. DAŇKOVÁ. *Všeobecná didaktika*. Prešov: ManaCon, 2001, 123 s. ISBN 80-89040-09-8.

KRAJČOVÁ, N. Vysokoškolské vzdelávanie na rázcestí alebo ako ďalej. In: *Univerzita v kontexte zmien: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej 28.–30. novembra 2012 v Prešove*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2014, s. 57 – 63. ISBN 978-80-555-1279-2.

OBST, O. Projektování výuky. In KALHOUS, Z. a O. OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 354–365. ISBN 978-80-7367-571-4.

PASTERNÁKOVÁ, L. K základným otázkam inovácie vzdelávania. In: *Dnešné trendy inovácií 5*. Lomza: Printing house of Lomza State university of applied sciences, 2015, s. 138–141. ISBN 978-83-60571-36-1.

PAVLOV, I. a M. ŠNÍDLOVÁ. *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: 3P, 2013, 90 s. ISBN 9788026040149.

PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004, 311 s. ISBN 80-89018-64-5.

PETRÍKOVÁ, K. Učiteľská profesia v kontexte transformačných zmien školskej edukácie. In: *Súčasné aspekty pedagogickej profesie: recenzovaný zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* [CD-ROM]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2014, s. 175–183. ISBN 978-80-555-1188-7.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, 223 s. ISBN 80-7254-474-8.

PORUBSKÁ, G., M. ŠNÍDLOVÁ a M. VALICA. Návrh profesijných štandardov učiteľov. *Pedagogické rozhľady* [online].2008, roč. 17, č. 4 [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p4-2008.pdf

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

ROVŇANOVÁ, L. *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum, 2015. 201 s. ISBN 978-80-557-0739-6.

RŐTLING, G. Vyučovanie ako projekt. *Pedagogické rozhľady* [online]. 2002, roč. 11, č. 2 [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr2-2002.pdf

ŠEBEŇOVÁ, I. Prvky plánovania a prípravy na výučbu v predmete pracovné vyučovanie. In: KANCÍR, J. (Ed.). *Aktuálne otázky prírodovedných predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013, s. 295–305 [cit. 2016-08-04]. Dostupné z: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1

Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie [online]. 2015 [cit. 2016-02-12]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/7500.pdf

ŠUŤÁKOVÁ, V. Profesijné kompetencie riaditeľa školy z pohľadu vedúcich pedagogických zamestnancov. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2013, s. 282–293. ISBN 978-80-555-0984-6.

TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Wolters KLuwer, 2008, 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

VALENT, M. Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Aktuality z realizácie aktivity národného projektu PKR. *Pedagogické rozhľady* [online]. 2013, roč. 22, č. 2, s. 14–16 [cit. 2016-12-02]. Dostupné z: http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr2-2013.pdf

VINCEJOVÁ, E. *Plánovanie edukačných procesov*. Bratislava: MPC v Bratislave, 2013, 64 s. ISBN 98-80-8052-527-9.

Sexuální předsudky heterosexuálů vůči homosexuálům a homosexualitě – syntéza poznatků

Petr Hlaďo[27]

Abstrakt: Velká část heterosexuálů zaujímá vůči homosexuálům a homosexualitě negativní postoje a předsudky. Sexuální předsudky jsou proto tématem přehledové studie, která vychází převážně z analýzy zahraničních empirických studií publikovaných v odborných časopisech. Ve studii jsou syntetizovány aktuální poznatky o formě a míře výskytu diskriminace osob s homosexuální orientací, negativních sociálně-psychologických dopadech diskriminace na jedince a postojích české společnosti k homosexualitě, homosexuálům a jejich právům. Pozornost je věnována rovněž tomu, do jaké míry souvisí sexuální předsudky, resp. negativní postoje heterosexuálů k homosexualitě s pohlavím, věkem, náboženským vyznáním, kontaktem s osobami s homosexuální orientací a ostatními demografickými a sociálně-psychologickými proměnnými.

Klíčová slova: homosexualita, homosexuálové, sexuální předsudky, homofobie, diskriminace, postoje ke gayům a lesbám

Sexual Prejudice of Heterosexuals Against Homosexuals and Homosexuality—A Synthesis of Findings

Abstract: A large part of heterosexuals assume negative attitudes and prejudice against homosexuals and homosexuality. Sexual prejudice is therefore the topic of this overview study based mainly on the analysis of foreign empirical studies published in scientific journals. The study synthesizes current knowledge about the form and rate of occurrence of discrimination against people with homosexual orientation, negative social-psychological impact of discrimination on individuals, and attitudes of Czech society towards homosexuality, homosexuals and their rights. Attention is also paid to the fact to what extent sexual prejudice, or negative attitudes, of heterosexuals against homosexuality are related to gender, age, religion, contact with people with homosexual orientation and other demographic and social-psychological variables.

Key words: homosexuality, homosexuals, sexual prejudice, homophobia, discrimination, attitudes towards gay men and lesbian women

[27] Doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 616 00 Brno, e-mail: hlado@mendelu.cz

Úvod

Homosexualita byla z Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů vyňata rozhodnutím Světové zdravotnické organizace v desáté decenální revizi s účinností od 1. ledna 1993 (The ICD-10 classification, 1992). Přestože následně došlo v dotčených zemích ke zlepšení sociálního a kulturního statusu homosexuálů, M. Kite a B. Whitley (1996) dospěli na základě metaanalýzy více než stovky empirických studií k závěru, že velká část heterosexuálů stále zaujímá vůči homosexuálům a homosexualitě negativní postoje a předsudky. Jak uvádí O. Pechová (2006), v posledních několika desetiletích došlo v české společnosti k liberalizaci názorů na tuto problematiku, avšak nepřátelské postoje vůči homosexuálům mají hluboké historické kořeny a ve společnosti stále přetrvávají.

Pro pojmenování hostility k homosexuálům byl psychologem G. Weinbergem na konci 60. let minulého století zaveden pojem homofobie. Diskutován byl poprvé v jeho knize *Society and the Healthy Homosexual* (Weinberg, 1972). Homofobie je definována jako „obava z homosexuality a homosexuálních osob, která může vést k pocitům odporu, nepřátelství až nenávisti a může se stát základem pro odmítající, zesměšňující či ubližující chování vůči homosexuálním lidem nebo vůči lidem, u nichž je homosexualita předpokládána“ (Smetáčková, Braun 2009, s. 9).

Někteří autoři tento pojem podrobili kritice kvůli etymologické nepřesnosti a implicitnímu předpokladu, že homosexuální předsudky vycházejí především ze strachu (srov. Herek, 1984, 1991). Podle S. Shieldsové a R. Harrimana (1984) definice homofobie navíc nesplňuje kritéria klinické fobie. Z těchto, ale i jiných důvodů se objevily snahy o zavedení jiných termínů, jako například homoerotofobie (Churchill, 1968), anti-homosexualismus (Hacker, 1971), homosexfobie (Levitt, Klassen, 1974), homosexismus (Lehne, 1976), heterosexismus (Morin, Garfinke, 1978), homonega-tivismus (Hudson, Ricketts, 1980) aj.

G. Herek (2000b), k jehož termínu se v naší studii přikláníme, navrhuje používání pojmu *sexuální předsudky*. Tento široce koncipovaný pojem se vztahuje na všechny negativní postoje založené na sexuální orientaci, i když sám připouští, že díky sociálnímu vnímání sexuality tento pojem odráží především negativní postoje heterosexuálů k homosexuálnímu chování, lidem s homosexuální nebo bisexuální orientací a lesbické, gay, bisexuální a transgender komunitě. Sexuální předsudky mají podle uvedeného autora tři rysy: reprezentují postoje, které jsou zaměřeny na sociální skupiny a její členy a jsou negativní, tedy zahrnují nepřátelství nebo odpor.

1. Cíle přehledové studie

Cílem přehledové studie je shrnout aktuální poznatky vztahující se k sexuálním předsudkům heterosexuálů vůči homosexuálům a homosexualitě. Dílčími cíli studie je popsat závažnost sexuálních předsudků a jejich negativních dopadů na jedince s odlišnou sexuální orientací, syntetizovat empirická data o výskytu diskriminace homosexuálů ve společnosti vč. školního prostředí, popsat postoje české společnosti k homosexuálům a homosexualitě a vymezit proměnné, s nimiž jsou negativní postoje majoritní společnosti spojeny.

Příspěvek je určen především učitelům jak v primárním, tak sekundárním školství, ale i akademickým pracovníkům připravujícím budoucí učitele v terciárním vzdělávání. Motivací pro zpracování přehledové studie je, že pedagogové mají kapacitu k sociálně-strukturálním intervencím, jež mohou vést ve školách k prosazování protektivního přístupu k žákům s homosexuální orientací, k rozvíjení respektu vychovávaných jedinců vůči sexuální diverzitě, ale i k intervencím na individuální úrovni, například v podobě poskytování otevřené podpory homosexu-álním žákům (Graham, 2012).

Na druhou stranu Hlaďo (2015b) u studentů pedagogicky orientovaných studijních oborů zjistil, že v individuálních případech jedinci připravující se na profesní dráhu pedagoga vyjadřovali středně negativní, vysoce negativní či dokonce extrémně negativní postoje (tento příklon bylo možné sledovat u více než 10 % respondentů). O tom, že pedagogové vykazují homofobní postoje svědčí i některé zahraniční empirické důkazy (srov. Riggs, Rosenthal, Smith-Bonahue, 2011).

Domníváme se, že přehledová studie pomůže pedagogům uvědomit si některé aspekty, které jsou se sexuálními předsudky vůči homosexuálům a homosexualitě spojeny, pochopit jejich rizika a důsledky.

2. Diskriminace osob s homosexuální orientací

Závažnost sexuálních předsudků tkví zejména v tom, že se mohou manifestovat v nepřátelském až agresivním chování k jedincům s homosexuální orientací, a to buď ve formě verbální nebo fyzické agrese (Vincent, Parrott, Peterson, 2011; Parrott, 2008; Tucker, Potocky-Tripodi, 2006; Whitley, 2001). Pro verbální formu jsou typické vulgární vyjadřování, pronášení vtipů o homosexualitě, slovní urážky a na-dávky, nenávistné a urážlivé dopisy (Kosciw et al., 2012; Pechová, 2009; Telljohann, Price, 1993). I. Rivers a A. D'Augelli (2001) zdokumentovali, že mladé lesby a gayové jsou kvůli své sexuální orientaci objektem šikany, obtěžování a fyzického napadání či týrání různými skupinami a jedinci – vrstevníky, rodiči a učiteli. Diskriminace se může projevovat rovněž nenápadně, skrytě (Nadal, Rivera, Corpus, 2010) nebo ve formě kyberšikany (Out online, 2013).

Existenci diskriminace homosexuálů potvrzují četné zahraniční výzkumy (srov. Kosciw et al., 2012; Kosciw, Diaz, Greytak, 2008; Goodenow, Szalacha, Westheimer, 2006; Blackwell, Ricks, Dziegielewski, 2004). Společenská diskriminace homo-sexuálů v České republice byla poprvé v ucelenějším průzkumu zmapována v roce 2003 (Procházka, Janík, Hromada, 2003). Z dotazníkového šetření (n = 267) vyply-nulo, že 65 % leseb a gayů mělo osobní zkušenost s některou z forem diskriminace. Zkušenosti s fyzickým násilím mělo 15 %, s verbálním obtěžováním 38 %, s diskri-minací v zaměstnání 12 % a s diskriminací v rodině 25 % respondentů.

Diskriminací na základě sexuální orientace se v dotazníkovém šetření u českých leseb, gayů a bisexuálů (n = 496) o několik let později zabývala O. Pechová (2009). Zkušenost s diskriminací uvedlo 56 % respondentů. Muži přitom byli diskriminováni častěji než ženy. Zkušenost s fyzickým napadením mělo 11 %, s verbálním obtěžová-ním 35 % a s diskri-minací v zaměstnání 9 % respondentů. Uvedená autorka zjišťovala také obtěžování a diskriminaci ve školství. Z respondentů, kteří navštěvovali v posledních pěti letech základní, střední nebo vysokou školu jich 21 % sdělilo, že zažilo ve škole útoky nebo obtě-žování, poněvadž se o nich vědělo nebo předpokládalo, že mají homosexuální orientaci. O. Pechová upozorňuje na to, že v souboru převa-žovali respondenti, kteří studovali

vysokou školu. U respondentů, kteří v posledních pěti letech navštěvovali základní nebo střední školu, je situace odlišná. Zkušenost s diskriminací či obtěžováním měla více než třetina dotázaných.

Nejnovější informace o diskriminaci osob s odlišnou sexuální orientací v České republice (n = 2 469) přináší průzkum Agentury Evropské unie pro základní práva (EU LGBT Survey, 2013). V posledních dvanácti měsících se podle tohoto průzkumu cítilo být kvůli své sexuální orientaci diskriminováno nebo obtěžováno 36 % respondentů. V České republice neexistují statistiky, které by evidovaly útoky z nenávisti motivované odlišnou sexuální orientací oběti. Neexistence těchto oficiálních statistik je dána tím, že zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník nezná skutkovou podstatu trestních činů motivovaných nenávistí k sexuálním menšinám (srov. Beňová et al., 2007).

3. Důsledky diskriminace na základě sexuální orientace pro jedince

Jak je patrné ze statistických dat prezentovaných v předchozí kapitole, část homosexuálů zažívá v průběhu svého života diskriminaci, útlak či násilí (EU LGBT Survey, 2013), ale i sociální izolaci a emoční stres (Morgan, 2003), které mohou negativně ovlivnit jejich osobní pohodu (Woodford et al., 2012; Stotzer, 2009; Harper, Schneider, 2004).

Výzkumy potvrdily vztah mezi šikanováním leseb a gayů ve škole nebo vnímanou diskriminací na základě sexuální orientace a řadou negativních důsledků, mezi něž se řadí vyšší výskyt záškoláctví, nižší vzdělanostní aspirace a školní úspěšnost (Kosciw et al., 2012) a předčasné odchody ze vzdělávání (Mishna et al., 2009). Dále bylo zjištěno, že šikanování a diskriminace homosexuálů ve škole či problémy kvůli homosexuální orientaci v rodině pozitivně korelují s užíváním návykových látek (Alemida et al., 2009; Marshal et al., 2008), rizikovým sexuálním chováním (Bontempo, D'Augelli, 2002), útěky z domova a bezdomovectvím (Cochran et al., 2002), prostitucí (Savin-Williams, 1994) a dalšími poruchami chování (Murdock, Bolch, 2005).

U homosexuálů se objevují duševní poruchy (Marshal et al., 2011), které mohou vyústit až v sebevražedné sklony, poněvadž se tito jedinci cítí být odmítnuti svým sociálním okolím (Haas et al., 2011; Eisenberg, Resnick, 2006; Halpert, 2002). Pokud jsou gayové a lesby vyloučeni z rodiny, zvyšuje se u nich riziko vzniku dlouhodobé sociální exkluze (Takács, 2006). Homosexuálové žijící v predominantně heterosexuální společnosti, v níž se učí negativní postoje k homosexualitě, mohou tyto negativní postoje internalizovat (Jellison, McConnell, Gabriel 2004; Gonsiorek, 1993).

4. Postoje české společnosti k homosexuálům a homosexualitě

Postoje českého obyvatelstva ve věku od 15 let k lidem s odlišnou sexuální orientací ve svých pravidelných šetřeních na reprezentativním výzkumném vzorku zjišťuje Sociologický ústav Akademie věd České republiky. Z časového srovnání vyplývá, že se postoje české společnosti k homosexuálům zlepšují. Zatímco v roce 2003 (n = 1 110) uvedlo 42 % respondentů, že by nechtěli mít za souseda lidi s homosexuální orientací, o jedenáct let později, v roce 2014 (n = 1 061) tuto skutečnost uvedlo již jen 25 % respondentů. S homosexuály by nechtěli častěji sousedit lidé starší 60 let. Lidé ve věku pod 45 let jsou

naopak v tomto ohledu tolerantnější. V roce 1996 se pouze 27 % dotázaných domnívalo, že lidé v České republice jsou k lidem s homosexuální orientací tolerantní. V roce 2014 bylo o této skutečnosti přesvědčeno již 63 % respondentů (Tuček, 2014; Rezková, 2003).

Jak ukázal průzkum M. Ďurďoviče (2013) z roku 2013 (n = 1 062), lidé se v České republice tolerantněji staví k právům homosexuálů na uzavření registrovaného partnerství (72 %). Nižší podporu veřejného mínění má povolení uzavření sňatku (51 %). Nejméně jsou lidé v České republice nakloněni k možnosti adopce dětí stejnopohlavními páry. V roce 2006 v průzkumu veřejného mínění v zemích Evropské unie Eurobarometer 66 souhlasilo s výrokem, že by v celé Evropě měly být povoleny adopce pro homosexuální páry, pouze 24 % obyvatel České republiky. Průměr všech 25 členských zemí Evropské unie byl 32 % (Eurobarometer 66, 2007). V roce 2013 s možností adopce souhlasilo již 34 % dospělé populace. Přesto se stále nadpoloviční většina Čechů staví k právu homosexuálů adoptovat děti odmítavě (srov. Ďurďovič, 2013).

U žáků 8. tříd základních škol a víceletých gymnázií (n = 933) zjišťovali názory na odlišnou sexuální orientaci L. Emmerová et al. (2010). S tvrzením, že homosexuálové by měli mít stejná práva jako heterosexuálové, souhlasilo 63 % žáků. O tom, že homosexualita je normální stejně jako heterosexualita, však bylo přesvědčeno již jen 38 % žáků. Eventuální kamarádství s homosexuálem sice vyloučilo pouze 15 % žáků, ale mít homosexuálního sourozence by si nepřála více než polovina dotázaných (52 %). Se sňatky souhlasí 71 % a s adopcemi dětí homosexuálními páry 57 % žáků. Ukazuje se tak, že k právům homosexuálů jsou v České republice žáci tolerantnější než dospělá populace.

Hlaďo (2015a, 2015b) ve svém empirickém šetření zjišťoval postoje univerzitních studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě. Zjistil, že studenti pedagogických studijních programů (n = 1 140) mají v průměrném hodnocení k homosexualitě poměrně pozitivní postoje. Respondenti ve všech sledovaných demografických kategoriích vykazovali buď zanedbatelné, nebo mírně negativní postoje. Dále se ukázalo se, že studenti Lektorství cizího jazyka mají k homosexualitě pozitivnější postoje než studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, Učitelství odborných předmětů pro SŠ, Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a Sociální pedagogiky a pedagogiky volného času. K homosexualitě pozitivnější postoje vykazovali studenti Speciální pedagogiky než studenti Učitelství pro 2. stupeň ZŠ.

5. Vztah postojů heterosexuálů k homosexualitě s demografickými, sociálními a psychologickými proměnnými

Postoje heterosexuálů k homosexualitě korelují s řadou demografických, sociálních a psychologických proměnných (srov. Herek, 1991). Zahraniční výzkumy se zaměřují na zkoumání vlivu pohlaví, věku, náboženského vyznání, kontaktu s osobami s homosexuální orientací, ale i dosaženého vzdělání, místa bydliště, genetických faktorů, působení médií, osvětových a vzdělávacích programů aj.

5.1 Pohlaví

Výzkumy prováděné na populaci vysokoškolských studentů a dospělých prokázaly vztah mezi pohlavím a postoji heterosexuálů k lesbám a gayům. Na konci 80. letech minulého

století S. Clift (1988) u studentů prvního ročníku humanitně zaměřených oborů na vysoké škole v Jihovýchodní Anglii (n = 80) zjistil, že heterosexuální muži a ženy mají tendenci vyjadřovat negativnější postoje k homosexuálům, kteří mají stejné pohlaví jako oni (srov. Herek, 1994). Tato skutečnost však nebyla u žen některými pozdějšími výzkumy prokázána (Herek, 2000a; Kite, Whitley, 1996). M. Bellhous-King et al. (2008) u studentů na Bishopově univerzitě v Kanadě (n = 263) vyzkoumal, že ženy mají analogické postoje jak k lesbám, tak ke gayům, kdežto muži mají negativnější ke gayům. Y. Besenová a G. Zicklin (2007) podotýkají, že vysvětlení příčiny hostility mužů ke gayům bylo věnováno pouze málo pozornosti. Jedním z vysvětlení je, že heterosexuální muži mají méně sexuálních předsudků k lesbám kvůli jejich erotické hodnotě, kterou pro ně tyto ženy všeobecně představují (Arndt, de Bruin, 2006). Hostilní postoje heterosexuálních mužů ke gayům jsou dány jejich heterosexuální maskulinní identitou, jejíž imperativ se projevuje v odmítání mužské homosexuality (Herek, 2000a).

Jedním z nejkonzistentnějších výzkumných zjištění je, že heterosexuální muži mají homofobnější postoje než heterosexuální ženy (Maher, 2013; Thatcher, Chandler, 2013; Woodford et al., 2012; Verweij et al., 2008; Negy, Esenman, 2005; Anderseen, 2002; Herek, 1999; Kerns, Fine, 1994 aj.). Uvedené platí rovněž pro populaci adolescentů (Mata, Ghavami, Wittig, 2010; Poteat, Espelage, Koenig, 2009; Horn, 2006).

5.2 Věk

Autoři některých empirických studií dospěli k závěru, že postoje k homosexualitě souvisí s věkem. Mladší lidé zaujímají k homosexualitě či homosexuálům pozitivnější postoje (Collier, Bos, Sandfort, 2012; Steffens, Wagner, 2004), kdežto starší lidé vykazují vyšší míru sexuálních předsudků (Baker, Fishbein, 1998). Příčinou pozitivnějších postojů mladých lidí k homosexualitě může být podle G. Herdta (2001) to, že vyrůstali již ve společnosti charakterizované větší tolerancí k sexuálním menšinám. Ukazuje se, že věk má statisticky významný vliv na liberálnost postojů k homosexualitě rovněž u české populace. P. Weiss, I. Procházka a J. Zvěřina (1998) na reprezentativním souboru osob starších 15 let (n = 1 719) zjistili, že s věkem výrazně roste restriktivita postojů obyvatelstva v této oblasti. Uvedený vztah mezi věkem a postoji k homosexuálům je v mezinárodním měřítku častým empirickým nálezem, neplatí však vždy. Výsledky některých studií naznačují, že s rostoucím věkem klesají předsudky vůči lesbám či gayům (Horn, 2007, 2006; Van de Ven, 1994). Například K. Verweijová et al. (2008) u australských dvojčat ve věku 19–52 let (n = 4 904) nezjistili rozdíly v postojích k homosexualitě na základě věku.

5.3 Náboženské vyznání

Jedním z nejvýznamnějších prediktorů postojů k homosexualitě je náboženské vyznání (srov. Adamczyk, Pitt 2009). Výzkumy ukazují, že věřící, zejména praktikující, s konzervativním náboženským přesvědčením, jsou oproti běžné populaci více homofobní, resp. zaujímají negativnější postoje k homosexualitě či jedincům s odlišnou sexuální orientací (Pérez-Testor et al., 2010; Bellhouse-King et al., 2008; Besen, Zicklin, 2007; Arndt, de Bruin, 2006; Tucker, Potocky-Tripodi, 2006). M. Maher (2013) však vliv náboženského vyznání vyvrací na populaci absolventů katolických a necírkevních středních škol ve Spojených státech amerických (n = 103). P. Weis, I. Procházka a J. Zvěřina (1998)

prokázali významný vliv náboženského přesvědčení na restriktivitu postojů českých mužů a žen. K obdobným závěrům dochází Hlaďo (2015a, 2015b) u studentů pedagogicky orientovaných studijních programů.

5.4 Kontakt s osobami s homosexuální orientací

J. Heinze a S. Hornová (2009) u amerických středoškoláků ve věku 14–18 let (n = 1 069) zjistili, že heterosexuálové, kteří mají za kamaráda či kamarádku lesbu nebo gaye, uspokojivěji komunikují s homosexuálně orientovanými lidmi, v menší míře považují homosexualitu za špatnou a hodnotí vyloučení nebo obtěžování těchto lidí kvůli jejich sexuální orientaci za neakceptovatelné. Řada dřívějších i současných empirických nálezů potvrdila, že osobní znalost lesby či gaye přispívá k pozitivnějším postojům k lidem s touto sexuální orientací. K obdobným poznatkům dospěli autoři i jiných empirických studií (srov. Rampullo et al., 2013; Anderseen, 2002).

Na druhou stranu jedinci, kteří nikoho s homosexuální orientací neznají, nebo mají s osobami s touto sexuální orientací pouze omezený či příležitostný kontakt, vyjadřují k homosexuálům či homosexualitě negativnější postoje (Collier, Bos, Sandfort, 2012; Cooley, Burkholder, 2011; Herek, Capitanio, 1996; Clift, 1988; Herek, 1984).

Jak upozorňuje G. Herek (1997), příznivější postoje k homosexuálům jsou spojeny spíše s interpersonálními vztahy charakterizovanými důvěrností, hodnotami a společnými cíli, než se vztahy povrchními nebo rezervovanými. Pravděpodobnou příčinou podle G. Hereka a J. Capitania (1996) je, že pouze v případě blízkých kamarádských či rodinných vztahů s homosexuály od nich heterosexuálové získávají o této problematice relevantní informace. Snižovat předsudky heterosexuálů pomáhá i to, že pro ně toto téma nepředstavuje obecný problém, ale je spojen s konkrétní osobou či osobami.

5.5 Ostatní vlivy

Předchozími výzkumy bylo dále prokázáno, že postoje k homosexualitě do jisté míry souvisí s dosaženým vzděláním (Lambert et al., 2006; Kelly, 2001), výší příjmů a místem bydliště (Herek, 1991), přesvědčením, zdali je homosexualita lidem vrozená, nebo se jedná o dobrovolně zvolený životní styl (Woodford et al., 2012). Zajímavé je rovněž zjištění M. Bellhouse-Kinga (2008) a E. Schellenberga, J. Hirtové a A. Searse (1999) u univerzitních studentů, že homofobnější postoje zaujímají studenti přírodovědných a ekonomických oborů, kdežto studenti humanitních a uměleckých oborů jsou k homosexuálům tolerantnější. Jiné práce u stejné kohorty dospěly k závěru, že méně homofobní jsou studenti vyšších ročníků nebo stupňů vzdělání (Hewitt, Moore 2002).

B. Ekehammar et al. (2004) vysvětlují individuální rozdíly v předsudcích k homosexuálům jako projev osobnostních charakteristik jedince, kdežto S. Guimond et al. (2003) jako důsledek působení faktorů sociálního prostředí (srov. Ekehammar, Akrami, 2003). Na základě empirické studie K. Verweijové et al. (2008) u mono-zygotních a dizygotních dvojčat se lze domnívat, že rozdíly v postojích jsou ovlivněny především působením prostředí a životními zkušenostmi.

6. Aktivity směřující ke změně postojů české společnosti

Již v roce 1990 bylo konstituováno Sdružení organizací homosexuálních občanů (SOHO). Díky činnosti SOHO byly zlikvidovány růžové listy (1991), homosexualita byla vyňata ze seznamu nemocí (1994) a vstoupila v platnost novelizace zákoníku práce vylučující diskriminaci při výkonu profese z důvodu sexuální orientace (2001). Aktivity SOHO napomohly také přijetí zákona o registrovaném partnerství (2006).

Významnou roli v medializaci témat spojených se životem homosexuálů sehrály veřejnoprávní sdělovací prostředky – Český rozhlas a Česká televize –, v nichž byly vysílány osvětové pořady: Bona Dea (rozhlasový pořad pro lesby a gaye, vysíláno v letech 1999–2006), LeGaTo (televizní pořad o lesbických ženách, gayích a translidech, vysíláno v letech 2004–2005), na nějž v jiném televizním formátu a se specifičtější cílovou skupinou navázal týdeník Queer (televizní magazín, vysíláno v letech 2007–2015). Jak uvádí K. Beňová et al. (2007), společným problémem pravidelných magazínů bylo a je získat dostatečné množství osob ochotných prezentovat svou příslušnost k sexuální minoritě. Obavy z následků zveřejnění své menšinové orientace mohou nepřímo poukazovat na přetrvávající diskriminační postoje a chování české veřejnosti.

Od roku 2000 je v České republice každoročně pořádán queer filmový festival Mezipatra uvádějící filmy s gay, lesbickou, bisexuální, transgender a queer tematikou. Tento festival plní nejen funkci uměleckou, ale také informačně-vzdělávací a zejména společensko-integrační. Zprostředkování snímků s lesbickou a gay tematikou přináší také festival dokumentárních filmů o lidských právech Jeden svět a sekce Jiný břeh na filmovém festivalu Febiofest.

Závěr

Negativní vlivy diskriminačních postojů mohou mít dopad na duševní zdraví homosexuálně orientovaných jedinců již během dospívání a ztěžovat nejdůležitější psychologický úkol tohoto vývojového období – nalezení vlastní identity, zrání osobnosti s kladným sebehodnocením a pozitivními životními cíli. Sociální tlaky ve školním prostředí mohou komplikovat proces coming-outu, jenž je zásadní pro psychosociální adaptaci a odpovědnější a bezpečnější sexuální chování (Stehlíková, Procházka, Hromada, 1995).

V přehledové studii jsme se pokusili ukázat škodlivost předsudků a prezentovat empiricky podložené poznatky o formě a míře výskytu diskriminace osob s homosexuální orientací, negativních sociálně-psychologických dopadech diskrimi-nace na jedince a postojích české společnosti k homosexualitě, homosexuálům a jejich právům. Pozornost byla věnována rovněž tomu, do jaké míry souvisí sexuální předsudky, resp. negativní postoje heterosexuálů k homosexualitě s pohlavím, věkem, náboženským vyznáním, kontaktem s osobami s homosexuální orientací a ostatními demografickými a sociálně-psychologickými proměnnými.

Věříme, že poznatky prezentované v přehledové studii pomohou k vyvrácení stereotypů a miskoncepcí o homosexualitě a poskytnou podněty pro rozvoj pozitiv-ního nahlížení na homosexuálně orientované jedince.

Použitá literatura

ADAMCZYK, A. a C. PITT. Shaping attitudes about homosexuality: The role of religion and cultural context. *Social Science Research*. 2009, roč. 38, s. 338–351.

ALMEIDA, J. et al. Emotional distress among LBGT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of Youth and Adolescence*. 2009, roč. 38, č. 7, s. 1001–1014.

ANDERSSEN, N. Does contact with lesbians and gays lead to friendlier attitudes? A two year longitudinal study. *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 2002, roč. 12, č. 2, s. 124–136.

ARNDT, M. a G. DE BRUIN. Attitudes toward lesbians and gay men: Relations with gender, race and religion among university students. *Psychology in Society*. 2006, roč. 33, s. 16–30.

BAKER, J. a H. FISHBEIN. The development of prejudice towards gays and lesbians by adolescents. *Journal of Homosexuality*. 1998, roč. 36, č. 1, s. 89–100.

BELLHOUSE-KING, M. W. et al. Factors modulating students' attitudes towards homosexuality at a small university located in the eastern townships. *Journal of Eastern Townships Studies*. 2008, č. 32–33, s. 73–88.

BEŇOVÁ, K. et al. *Analýza situace lesbické, gay, bisexuální a transgender menšiny v ČR*. Praha: Úřad vlády ČR, 2007, 59 s.

BESEN, Y. a G. ZICKLIN. Young men, religion and attitudes towards homosexuality. *Journal of Men, Masculinities and Spirituality*. 2007, roč. 1, č. 3, s. 250–266.

BLACKWELL, CH. W., J. L. RICKS a S. F. DZIEGIELEWSKI. Discrimination of gays and lesbians: A social justice perspective. *Journal of Health and Social Policy*. 2004, roč. 19, č. 4, s. 27–43.

BONTEMPO, D. E. a A. R. D'AUGELLI. Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescent Health*. 2002, roč. 30, č. 5, s. 364–374.

CLIFT, S. M. Lesbian and gay issues in education: A study of the attitudes of first-year students in a college of higher education. *British Educational Research Journal*. 1988, roč. 14, č. 1, s. 31–50.

COCHRAN, B. N. Challenges faced by homeless sexual minorities: comparison of gay, lesbian, bisexual, and transgender homeless adolescents with their heterosexual counterparts. *American Journal of Public Health*. 2002, roč. 92, č. 5, s. 773–777.

COLLIER, K. L., H. M. BOS a T. G. SANDFORT. Intergroup contact, attitudes toward homosexuality, and the role of acceptance of gender non-conformity in young adolescents. *Journal of Adolescence*. 2012, roč. 35, č. 4, s. 899–907.

COOLEY, J. a G. J. BURKHOLDER. Using video and contact to change attitudes toward gay men and lesbians. *Journal of Social, Behavioral, and Health Sciences*. 2011, roč. 5, č. 1, s. 83–90.

ĎURĎOVIČ, M. *Postoje veřejnosti k právům homosexuálů – květen 2013*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2013, 4. 6. 2013 [cit. 2015-06-12]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7023/f3/ov130604.pdf

EKEHAMMAR, B. a N. AKRAMI. The relation between personality and prejudice: A variable- and a person-centred approach. *European Journal of Personality*. 2003, roč. 17, č. 6, s. 449–464.

EKEHAMMAR, B. et al. What matters most to prejudice: Big five personality, social dominance orientation, or right-wing authoritarianism? *European Journal of Personality*. 2004, roč. 18, č. 6, s. 463–482.

EMMEROVÁ, L. et al. Názory na odlišnou sexuální orientaci. *SocioWeb* [online]. 2010, roč. 2010, č. 6, s. 8–10. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/180_soc.web._06-2010.pdf

EU LGBT Survey – European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: Results at a glance. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013, 31 s. ISBN 978-92-9239-173-7.

Eurobarometer 66: Public opinion in the European Union. Brussels: European Commission, 2007. 474 p.

EUSENBERG, M. E. a M. D. RESNICK. Suicidality among gay, lesbian and bisexual youth: The role of protective factors. *Jounal of Adolescent Health*. 2006, roč. 39, č. 5, s. 662–668.

GONSIOREK, J. Mental health issues of gay and lesbian adolescents. In: GARNETS, L. a D. KIMMEL (Eds.). *Psychological perspectives on lesbian and gay male experiences*. New York: Columbia University Press, 1993, s. 469–485. ISBN 978-02-3150-494-2.

GOODENOW, C., L. SZALACHA a K. WESTHEIMER. School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the School*. 2006, roč. 43, č. 5, s. 573–589.

GRAHAM, CH. C. *Teacher' explicit and implicit attitudes toward homosexuality: the role of internal and external motivation to respond without prejudice (Unpublished doctoral dissertation)*. University of Pennsylvania, 2012, 180 s.

GUIMOND, S. et al. Does social dominance generate prejudice? Integratin individual and contextual determinants of intergroup cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003, roč. 84, č. 4, s. 697–721.

HAAS, A. P. et al. Suicide and suicide risk in lesbian, gay, bisexual and transgender populations: Review and recommendations. *Journal of Homosexuality*. 2011, roč. 58, č. 1, s. 10–51.

HACKER, H. M. Homosexuals: Deviant or minority group? In: SAGARIN, E. (Ed.). *The other minorities*. Waltham: Ginn & Co., 1971, s. 65–92. ISBN 978-04-7100-498-1.

HALPERT, S. C. Suicidal behavior among gay male youth. *Journal of Gay and Lesbian Psychoterapy*. 2002, roč. 6, č. 3, s. 53–79.

HARPER, G. W. a M. SCHNEIDER. Oppression and discrimination among lesbian, gay, bisexual an trangendered people and communities: A challenge for fommunity psychology. *American Journal of Community Psychology*. 2004, roč. 31, č. 3–4, s. 243–252.

HEINZE, J. E. a S. S. HORN. Intergroup contact and beliefs about homosexuality. *Journal of Youth and Adolescence*. 2009, roč. 38, č. 7, s. 937–951.

HERDT, G. H. Social change, sexual diversity, and tolerance for bisexuality in the United States. In: D'AUGELLI, A. R. a C. J. PATTERSON (Eds.). *Lesbian, gay and bisexual identities and youth: Psychological perspectives*. New York: Oxford University Press, 2001, s. 267–283. ISBN 978-01-9511-953-4.

HEREK, G. Heterosexuals' attitudes toward lesbian and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of Sex Research*. 1988, roč. 25, č. 4, s. 451–477.

HEREK, G. M. a J. P. CAPITANIO. Some of my best friends: Intergroup contact,concealable stigma, and heterosexuals' attitudes toward gay men and lesbians. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1996, roč. 22, č. 4, s. 412–424.

HEREK, G. M. Assessing heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: A review of empirical research with the ATLG scale. In: GREENE, B. a G. M. HEREK (Eds.). *Lesbian and gay psychology: Theory, research, and clinical application*. Thousand Oaks: Sage, 1994, s. 206–228. ISBN 978-0803953123.

HEREK, G. M. Beyond „homophobia": A social psychological perspective on attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*. 1984, roč. 10, č. 1–2, s. 1–21.

HEREK, G. M. Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Does coming out make a difference? In: DUBERMAN, M. (Ed.). *A queer world: The center for lesbian and gay studies reader*. New York: New York University Press, 1997, s. 331–344. ISBN 978-08-1471-875-9.

HEREK, G. M. Sexual prejudice and gender: Do heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men differ? *Journal of Social Issues*. 2000a, roč. 56, č. 2, s. 251–266.

HEREK, G. M. Stigma, prejudice, and violence against lesbians and gay men. In: GONSIOREK, J. C. a J. D. WEINRICH (Eds.). *Homosexuality: Research implications for public policy*. Newbury Park: Sage Publishing, 1991, s. 60–80. ISBN 978-0803937642.

HEREK, G. M. The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*. 2000b, roč. 9, č. 1, s. 19–22.

HEWITT, E. C. a L. D. MOORE. The role of lay theories about the etiologies of homosexuality in attitudes toward lesbian and gay men. *Journal of Lesbian Studies*. 2002, roč. 6, č. 3–4, s. 59–72.

HLAĎO, P. Postoje studentů učitelství odborných předmětů a učitelství praktického vyučovaní a odborného výcviku k lesbám a gayům měřené na škále ATLG-R. In: DANIELOVÁ, L. a J. SCHMIED (Eds.). *Sborník mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015a, s. 199–212. ISBN 978-80-7509-287-8.

HLAĎO, P. Postoje univerzitních studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě měřené na škále Homosexuality Attitude Scale. *Pedagogická orientace*. 2015b, roč. 25, č. 3, s. 438–464.

HORN, S. Adolescents' acceptance of same-sex peers based on sexual orientation and gender expression. *Journal Youth and Adolescence*. 2007, roč. 36, č. 3, s. 363–371.

HORN, S. S. Heterosexual adolescents' and young adults' beliefs and attitudes about homosexuality and gay and lesbian peers. *Cognitive Development*. 2006, roč. 21, č. 4, s. 420–440.

HUDSON, W. W. a W. A. RICKETTS. A strategy for the measurement of homophobia. *Journal of Homosexuality*. 1980, roč. 5, č. 4, s. 357–372.

CHURCHILL, W. *Homosexual behavior among males: A cross-cultural and cross-species investigation*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1968, 349 s.

JELLISON, W. A., A. R. McCONNELL a S. GABRIEL. Implicit and explicit measures of sexual orientation attitudes: Ingroup preferences and related behaviors and beliefs among gay and straight men. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2004, roč. 30, č. 5, s. 629–642.

KELLY, J. Attitudes towards homosexuality in 29 nations. *Australian Social Monitor*. 2001, roč. 4, č. 1, s. 15–22.

KERNS, J. G. a M. A. FINE. The relation between gender and negative attitudes toward gay men and lesbians: Do gender role attitudes mediate this relation? *Sex Roles*. 1999, roč. 31, č. 5–6, s. 297–307.

KITE, M. E. a B. E. WHITLEY. Sex diferences in attitudes towards homosexual persons, behavior, and civil rights: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1996, roč. 22, č. 4, s. 336–353.

KOSCIW, J. G. et al. *The 2011 national school climate survey*. New Work: Gay, Lesbian and Straight Education Network, 2012, 135 s. ISBN 978-193409210-1.

KOSCIW, J. G., E. DIAZ a E. GREYTAK, E. *2007 National school climate survey: The experience of lesbian, gay, bisexual, and transgendered youth in our nation's school*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network, 2008, 151 s. ISBN 978-1-934092-04-0.

LAMBERT, E. G. et al. College students's views of gay and lesbian issues: Does education make a difference? *Journal of Homosexuality*. 2006, roč. 50, č. 4, s. 1–30.

LEHNE, G. K. Homophobia among men. In: DAVID, D. S. a R. BRANNON (Eds.). *The forty--nine percent majority: The male sex role*. Reading: Addison-Wesley, 1976, s. 66–88. ISBN 978-02-0101-448-8.

LEVITT, E. E. a A. D. KLASSEN. Public attitudes toward homosexuality: Part of the 1970 national survey by the Institute for Sex Research. *Journal of Homosexuality*. 1974, roč. 1, č. 1, s. 29–43.

MAHER, M. J. Catholic high school students' attitudes toward homosexuality: A snapshot of incoming college freshmen. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*. 2013, roč. 7, č. 4, s. 462–478.

MARSHAL, M. P. et al. Sexual orientation and adolescent substance use: A meta-analysis and methodological review. *Addiction*. 2008, roč. 103, č. 4, s. 546–556.

MATA, J., N. GHAVAMI a M. A. WITTIG. Understanding gender differences in early adolescents' sexual prejdice. *The Journal of Early Adolescence*. 2010, roč. 30, č. 1, s. 50–75.

MISHNA, F. et al. Bullying of lesbian and gay youth: A qualitative investigation. *The British Journal of Social Work*. 2009, roč. 39, č. 8, s. 1598–1614.

MORGAN, D. J. *Knowledge and attitudes of preservice teachers towards students who are gay, lesbian, bisexual, or transgendered: dissertation*. Denton: University of North Tesax, 2009, 95 s.

MORIN, S. F. a E. M. GARFINKLE. Male homophobia. *Journal of Social Issues*. 1978, roč. 34, č. 1, s. 29–47.

MURDOCK, T. B. a M. B. BOLCH. Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analysis. *Psychology in the School*. 2005, roč. 42, č. 2, s. 159–172.

NADAL, K. L., D. P. RIVERA a M. J. CORPUS. Sexual orientation and transgender microaggressions: Implications for mental health and counseling. In: SUE, D. W. (Ed.). *Microaggressions and marginality: Manifestations, dynamics, and impact*. Hoboken: Wiley & Son, 2010, s. 217–240. ISBN 978-0-470-49139-3.

NEGY, C. a R. EISENMAN. A comparison of African American and white college students' affective and attitudinal reactions to lesbian, gay, and bisexual individuals: an exploratory study. *The Journal of Sex Research*. 2005, roč. 42, č. 4, s. 291–298.

Out online: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth on the Internet: New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network, 2013, 42 s.

PARROTT, D. J. A theoretical framework for antigay aggression: Review of established and hypothesized effects within the context of the general aggression model. *Clinical Psychology Review*. 2008, roč. 28, č. 6, s. 933–951.

PECHOVÁ, O. Diskriminace na základě sexuální orientace. *E-psychologie*. 2009, roč. 3, č. 3, s. 1–16.

PECHOVÁ, O. *Diskriminace sexuálních minorit v ČR* [online]. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2006, 30. 9. 2007 [cit. 2016-07-16]. Dostupné z: http://www.mkc.cz/uploaded/antidiskriminace/Diskriminace_sexualnich_minorit_v_CR.pdf

PÉREZ-TESTOR, C. et al. Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*. 2010, roč. 13, č. 1, s. 138–155.

POTEAT, V. P., D. L. ESPELAGE a B. W. KOENIG. Willingness to remain friends and attend school with lesbian and gay peers: relational expressions of prejudice among heterosexual youth. *Journal of Youth and Adolescence*. 2009, roč. 38, č. 7, s. 952–962.

PROCHÁZKA, I., D. JANÍK a J. HROMADA. *Společenská diskriminace lesbických žen, gay mužů a bisexuálů v ČR*. Praha: Gay iniciativa v České republice, 2003.

RAMPULLO, A. et al. Prejudice toward gay men and lesbians in relation to cross-group friendship and gender. *Procedia – Social and Beahivoral Sciences*. 2013, č. 84, s. 308–313.

REZKOVÁ, M. *Jak jsme tolerantní*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2003, 29. 9. 2011 [cit. 2015-06-12]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a2930/f3/100199s_ov30324.pdf

RIGGS, A., A. R. ROSENTHAL a T. SMITH-BONAHUE. The impact of a combined cognitive-affective intervention on pre-service teachers' attitudes, knowledge, and anticipated professional behaviors regarding homosexuality and gay and lesbian issues. *Teaching and Teacher Education*. 2011, roč. 27, č. 1, s. 201–209.

RIVERS, I. a A. R. D'AUGELLI. The victimization of lesbian, gay, and bisexual youths. In: D'AUGELLI, A. R. a C. J. Patterson (Eds.). *Lesbian, gay and bisexual identities and youth: Psychological perspectives*. New York: Oxford, 2001, s. 199–223. ISBN 978-01-9511-952-7.

SAVIN-WILLIAMS, R. C. Verbal and physical abuse as stressors in the lives of lesbian, gay male, and bisexual youths: Associations with school problems, running away, substance abuse, prostitution, and suicide. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1994, roč. 62, č. 2, s. 261–269.

SHIELDS, S. A. a R. E. HARRIMAN. Fear of male homosexuality: Cardiac responses of low and high homonegative males. *Journal of Homosexuality*. 1984, roč. 10, č. 1–2, s. 53–67.

SCHELLENBERG, E. G., J. HIRT a A. SEARS. Attitudes toward homosexuals among sudents at a Canadian University. *Sex Roles*. 1999, roč. 40, č. 1–2, s. 139–152.

SMETÁČKOVÁ, I. a R. BRAUN. *Homofobie v žákovských kolektivech*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2009, 54 s. ISBN 978-80-7440-016-2.

STEFFENS, M. C. a C. WAGNER. Attitudes toward lesbians, gay men, bisexual women, and bisexual men in Germany. *The Journal of Sex Research*. 2004, roč. 41, č. 2, s. 137–149.

STEHLÍKOVÁ, D., I. PROCHÁZKA a J. HROMADA. *Homosexualita, společnost a AIDS v ČR*. Praha: Sdružení organizací homosexuálních občanů (SOHO) v České republice, 1995, 140 s.

STOTZER, R. L. Violence against transgender people: A review of United States data. *Aggression and Violent Behavior*. 2009, roč. 14, č. 3, s. 170–179.

TAKÁCS, J. *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Brusel: ILGA-Europe, 2006, 104 s.

TELLJOHAN, S. K. a J. H. PRICE. A qualitative examination of adolescent homosexuals' life experiences: Ramifications for secondary school personnel. *Journal of Homosexuality*. 1993, roč. 26, č. 1, s. 41–56.

THATCHER, W. G. a S. CHANDLER. Heterosexual attitudes towards homosexuality: an exploratory study of college student perceptions. *College Student Affairs Journal*. 2013, roč. 31, č. 1, s. 27–39.

The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization, 1992, 267 s.

TUCKER, E. W. a M. POTOCKY-TRIPODI. Changing heterosexuals' attutudes toward homosexuals: A systematic review of the empirical literature. *Research on Social Work Practice*. 2006, roč. 16, č. 2, s. 176–190.

TUČEK, M. *Tolerance k vybraným skupinám obyvatel – březen 2014*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2014, 8. 4. 2014 [cit. 2015-06-12]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7209/f3/ov140408.pdf

VAN DE VEN, P. Comparisons among homophobic reactions of undergraduates, high school students, and young offenders. *The Journal of Sex Research*. 1994, roč. 31, č. 2, s. 117–124.

VERWEIJ, K. J. H. et al. Genetic and environmental influences on individual differences in attitudes towards homosexuality: An Australian twin study. *Behavioral Genetics*. 2008, roč. 38, č. 3, s. 257–265.

VINCENT, W., D. J. PARROTT a J. L. PETERSON. Effects of traditional gender role norms and religious fundamentalism on self-identified heterosexual men's attitudes, anger, and aggression toward gay men and lesbians. *Psychology of Men and Masculinity*. 2011, roč. 12, č. 4, s. 383–400.

WEINBERG, G. *Society and the healthy homosexual*. New York: St. Martin's Press, 1972, 150 s.

WEISS, P., I. PROCHÁZKA a J. ZVĚŘINA. Postoje české populace k homosexualitě. *Československá psychiatrie*. 1998, roč. 94, č. 8, s. 475–479.

WHITLEY, B. E. Gender-role variables and attitudes toward homosexuality. *Sex Roles*. 2001, roč. 45, č. 11–12, s. 691–721.

WOODFORD, M. R. et al. Predictors of heterosexual college students' attitudes toward LGBT people. *Journal of LGBT Youth*. 2012, roč. 9, č. 4, s. 297–320.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. *Sbírka zákonů*. 2009, roč. 2009, č. 11, s. 354–464.

Fenomén slovního hodnocení na vybraných středních odborných školách

Marie Horáčková[28], Jana Chovancová[29]

Abstrakt: Hlavním cílem příspěvku je prezentovat vybrané výsledky průzkumného šetření, které jako celek sledovalo postoje a názory učitelů k slovnímu hodnocení na středních odborných školách na Uherskohradišťsku. Předkládaný příspěvek se zaměřuje na názory učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na význam slovního hodnocení a na jeho používání na středních odborných školách. Po teoretickém ukotvení školního hodnocení s akcentem na slovní hodnocení jsou prezentovány vybrané výsledky průzkumného šetření, ve kterém byla využita metoda dotazování s technikou dotazníku. Na základě zjištěných výsledků dokládáme, že učitelé zkoumaných středních odborných škol zastávají názor, že slovní hodnocení poskytuje přesnější informace žákům o jejich výkonu, má pozitivní vliv na žáka a může posílit kladný vztah mezi učitelem a žákem, ale ve své práci dávají přednost klasifikaci před slovním hodnocením.

Klíčová slova: učitel střední odborné školy, klasifikace, slovní hodnocení, střední odborná škola

The Verbal Assessment Phenomenon at Selected Secondary Vocational Schools

Abstract: The main goal of this paper is to present selected results of conducted research, which focused on exploring attitudes and believes of teachers towards verbal assessment at secondary vocational schools in Uherskohradišťsko region. Presented paper is dealing with attitudes and believes of teachers of vocational subjects and teachers of practical and vocational training towards verbal assessment and its use at secondary vocational schools. After the theoretical background aimed mostly at verbal assessment, the selected research results are presented. Questionnaires and inquiry were used as a method of research. The findings showed that teachers of secondary vocational schools who were part of the study believe that verbal assessment provides more detailed information for students about their performance, it has a positive influence on students and can strengthen the relationship between a student and a teacher. Surprisingly, the teachers still prefer the classical grading system to verbal assessment.

Key words: secondary vocational school teacher, classification, verbal assessment, secondary vocational school

[28] Ing. Marie Horáčková, Ph.D, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 616 00 Brno, e-mail: marie.horackova@mendelu.cz
[29] Bc. Jana Chovancová, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 616 00 Brno, e-mail:chovancova.jana@tiscali.cz

Úvod

Hodnocení žáků učitelem lze považovat za jednu z velmi náročných činností na všech stupních vzdělávání. Zvolený způsob hodnocení ve svém důsledku může u žáků zvýšit zájem o studium, a tím podpořit jejich rozvoj nebo naopak vyvolat nezájem a odpor k dalšímu učení. Slavík (1999, s. 9) uvádí, že školní hodnocení nejen podmiňuje kvalitu výuky, ale tvoří také jednu z nejzávažnějších složek komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků. S tímto výrokem je možné souhlasit, neboť způsob komunikace je základem pro vytváření vztahů mezi komunikantem a komuniká-torem. Pokud nevhodně zvolený nebo neprofesionálně provedený způsob hodnocení naruší vytváření vztahů mezi učitelem a žákem, velmi složitě se hledá vzájemné porozumění.

Termín školní hodnocení se v zásadě vztahuje ke každé činnosti učitele, která je zaměřena na posouzení kvality výkonů a chování žáka. Podle Dvořákové (in Vališová, Kasíková, 2011, s. 249) hodnocení významně ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu, neboť učiteli i žákovi poskytuje zpětnou vazbu o vyučování a učení. Janík (2013, s. 184) v této souvislosti dodává, že hlavním druhem učitelského jednání je vyučování. Podstatou vyučování je vytváření příležitostí k učení pro žáky. Na tomto základě můžeme konstatovat, že hodnocení, které objektivně posoudí dílčí nebo celkový výkon žáka a zároveň ho motivuje k dalšímu učení, patří mezi významné profesní kompetence každého učitele.

V předkládaném příspěvku se nejprve budeme zabývat teoretickými východisky souvisejícími se školním hodnocením s akcentem na slovní hodnocení v prostředí středních odborných škol. Dále se budeme věnovat názorům učitelů odborných před-mětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na klasifikaci, písemné a ústní slovní hodnocení ve zkoumaných středních odborných školách.

1. Cíl

Hlavním cílem příspěvku je prezentace vybraných výsledků z provedeného průzkumného šetření, které zjišťovalo názory učitelů ze čtyř středních odborných škol na používání slovního hodnocení. Nejprve se zabýváme teoretickými východisky, poté následuje popis metodiky průzkumného šetření s vybranými výsledky mapující zkoumanou problematiku. Příspěvek je ukončen diskuzí a závěrem.

2. Teoretická východiska

Školní hodnocení plní několik funkcí, názory autorů na počet jednotlivých funkcí se však různí. Košťálová, Miková a Stang (2012, s. 45) rozlišují čtyři funkce hodnocení, jedná se o poznávací, korektně-konativní, motivační a osobnostně-vývojovou funkci. Kolář a Šikulová (2009, s. 45–54) přidávají další dvě a popisují šest funkcí hodno-cení. S tímto počtem souhlasí i Slavík (1999, s. 33), který rovněž uvádí šest funkcí hodnocení, kterými jsou orientační, didaktická, oficiální, motivační, poznávací a konativní. Jako nejvhodnější pro naše průzkumné šetření se však jeví rozlišení Vališové a Kasíkové (2011, s. 250). Autorky se zaměřují na dvě základní funkce hodnocení. Jedná se o funkci informativní a formativní. Informativní funkce, kromě poskytnutí informace jakého výsledku žák dosáhl, v sobě obsahuje i funkci kontrolní a diagnostickou. To znamená nejen, zda a jak byl

naplněn stanovený cíl vyučování, ale i informace o příčinách úspěchu nebo neúspěchu žáka. Formativní hodnocení se stává kromě poskytnutých informací i stimulem rozvoje žáka. Každé hodnocení by mělo obě tyto funkce plnit, ale často tomu tak není, neboť bývá přeceňována funkce informativní a nedoceňována funkce formativní.

S funkcemi hodnocení velmi úzce souvisí i způsoby hodnocení, které jsou v posledních letech v centru pozornosti nejen pedagogických teoretiků, ale i učitelů, rodičů a samotných žáků. Kalhous a Obst (2002, s. 409) upozorňují na problém zjednodušení způsobů hodnocení, ke kterým někdy směřují debaty učitelů a rodičů. Jedná se o to, že diskuze řeší pouze, jak učitel formuluje výrok o kvalitě výkonu žáka, zda se jedná o slovní hodnocení nebo klasifikace známkou. V této souvislosti Vališová a Kasíková (2011, s. 250) zdůrazňují, že zkoušení se stalo základní formou zjišťování výsledků u žáků a známka, která je jenom jednou z forem vyjádření hodnocení, byla povýšena na hlavní cíl a motiv vyučování. Autorky k tomu dále uvádí, že v transmisivní škole bývá proces hodnocení redukován na otázku klasifikace. Klasifikovat však znamená momentální výkon žáka označit známkou, kdežto hodnotit je pojem širší. Učitel při hodnocení vidí a posuzuje komplexně osobnost žáka, jeho vlastnosti, zaměření, schopnosti, potřeby, zájmy a také perspektivy jeho rozvoje. Podobně se k tomuto problému vyjadřuje i Zormanová (2014, s. 210), která uvádí, že klasifikace je vyjádření výsledků vzdělávání a chování žáků, prostřednictvím kvantitativně hodnotícího stupně 1–5. Vše uzavírá Slavík (1999, s.125), neboť říká, že známka je signál pro rodiče, že učení žáka buď probíhá podle očekávání, nebo se začalo vymykat z předpokládaných cílů.

Na úskalí klasifikace upozorňuje Kolář a Šikulová (2009, s. 82). Podle autorů by se neměl učitel zaměřovat jen na znalosti a dovednosti žáka, ale také na jeho zájmy, motivy, pracovní a mravní návyky nebo na vztah žáka k předmětu. Čábalová (2011, s. 165) k tomu dodává, že hodnocení známkou je i projevem osobního vztahu učitele k žákovi. K tomu je však nutné podotknout, že v každém způsobu hodnocení se mohou projevit sympatie nebo antipatie učitele k žákovi. Tuto myšlenku podporuje i Slavík (1999, s. 9), který říká, že v našich školách se jedná převážně o subjektivní hodnocení prováděné učiteli, které úzce souvisí s osobností učitele a jeho profesními kompetencemi.

Dvořáková (in Vališová, Kasíková, 2014, s. 254) však zdůrazňuje, že zrušení klasifikace není vhodnou cestou vedoucí ke změně hodnocení, protože známka je součástí celého systému hodnocení, který v současné době nemá adekvátní náhradu.

Na rozdíl od klasifikace, co by kvantitativní formy hodnocení, je slovní hodnocení založeno na kvalitativním posouzení nejen žákova výkonu a postupu jeho vlastního rozvoje, ale i samotného žáka. Slovní hodnocení může být alternativou nebo doplněním klasifikace (Vyhláška č. 48/2005 Sb.). Školská legislativa umožňuje pro hodnocení výsledků vzdělávání jak na základních, tak i středních školách využití klasifikace nebo slovního hodnocení nebo kombinaci obou způsobů (Školský zákon 561/2004 Sb.). Švarcová-Slabinová (2005, s. 206) k tomu dodává, že slovní hodno-cení může pomoci odstranit nedostatky klasifikace, neboť popisuje také úsilí, snahu a zájem žáka, čímž vytváří celistvý pohled na jeho výkon.

Slovní hodnocení vyžaduje větší časový prostor a tedy je pro učitele podstatně náročnější než klasifikace. K tomu, aby splnilo stanovený cíl, musí být smysluplné a formulace srozumitelná pro žáka i rodiče. Obst a Kalhous (2002, s. 410) upozorňují, že slovní hodnocení vyžaduje, aby učitelé svoje žáky dobře znali a byli schopni rozlišit i jemné rozdíly v jejich rozvoji. Při nesplnění tohoto předpokladu, může dojít k nedorozumění

a rodiče požadují návrat ke klasifikaci, která je pro ně průhlednější. Čábalová (2011, s. 166 až 167) doplňuje pravidla pro slovní hodnocení, kterými jsou konkrétní popis výsledků žáka, které se netýkají jen výkonu, ale i procesu učení, chování, sociálních vztahů atd.

Kratochvílová (2009, s. 168) uvádí pozitiva a negativa slovního hodnocení. Za výrazné pozitivum považuje dobrou informovanost, hledání příčin a naznačení řešení pro zlepšení, odstranění stresu a obav z chyb a podpora sebedůvěry. Pokud se týká negativ, autorka upozorňuje na riziko nepřehlednosti a především časovou náročnost.

U slovního hodnocení je třeba rozlišovat mezi hodnocením v rámci běžného kontaktu mezi učitelem a žákem, které je možné realizovat jako ústní zdůvodnění udělené známky a písemným slovním hodnocení, které vyjadřuje jedinečnost každého žáka a ocení výsledky k jeho individuálním schopnostem. Podle Skalkové (2007, s. 177) bylo experimentálně prokázáno, že hodnocení velmi výrazně ovlivňuje proces učení žáků. Bylo zjištěno, že hodnocení výsledků má důležitou motivační hodnotu, protože podporuje vnitřní účast žáka na vykonávané činnosti. Hodnocení žáků souvisí především se základním sociálním vztahem v procesu vyučování, tj. se vztahem mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem.

3. Metodika průzkumného šetření

Cílem předkládaného textu je interpretace vybraných výsledků průzkumného šetření zaměřeného na zjištění názorů učitelů středních odborných škol na slovní hodnocení a jeho používání. V této části textu představíme cíl průzkumu, průzkumné otázky, které se vztahují k té části průzkumu, která se zabývala mapováním názorů učitelů na slovní hodnocení. Dále pak představíme průzkumný vzorek a průzkumný nástroj použitý při realizaci vlastního šetření. Realizace popisované části průzkumu byla založena na předpokladu, že učitelé na středních odborných školách zastávají negativ-ní názor na slovní hodnocení a upřednostňují klasifikaci před slovním hodnocením.

3.1 Cíl průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření bylo zmapování názorů učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na středních odborných školách na slovní hodnocení. Jedná se o poznání, zda názory na slovní hodnocení, které učitelé zaujímají, jsou pozitivní nebo negativní. Dalším cílem je na základě zpraco-vaných výsledků přinést odpovědi na následující průzkumné otázky.

3.2 Průzkumné otázky

Popsané cíle vedly k formulaci průzkumných otázek, které jsou uvedeny v dalším textu. V tomto příspěvku se zaměříme na průzkumné otázky vztahující se ke zkoumání názorů učitelů středních odborných škol na ústní a písemné slovní hodnocení, a to vše v souvislosti s klasifikací:

- PO 1: Upřednostňují učitelé odborných předmětů a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku na zkoumaných školách klasifikaci nebo písemné slovní hodnocení?

- PO 2: Jaký názor na slovní hodnocení zastávají učitelé odborných předmětů a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku ve vybraných středních odborných školách?

3.3 Průzkumný soubor

Průzkumný soubor tvořilo 93 učitelů[30] ze čtyř středních odborných škol, které se nacházejí v Zlínském kraji. Celkový počet respondentů tvořilo 44 mužů (47 %) a 49 žen (53 %). Z celkového počtu bylo 54 učitelů odborných předmětů (58%) a 39 učitelů praktického vyučování a odborného výcviku (42%).

Dostupný výběr středních odborných škol byl veden myšlenkou na možnost osobní administrace průzkumného nástroje. Z tohoto důvodu bylo nutné vytvořit podmínky, které podle časových i pracovních možností výzkumníka umožnily osobní návštěvu jednotlivých škol, které byly ochotné na průzkumném šetření participovat.

3.4 Průzkumný nástroj, průzkumná metoda

Pro realizaci vlastního průzkumného šetření vztahujícího se k názorům učitelů na slovní hodnocení byla zvolena metoda dotazování založená na technice dotazníku. Datovým zdrojem jsou výpovědi respondentů, které byly získány prostřednictvím dotazníku. Celkem bylo administrováno 150 dotazníků, 106 dotazníků bylo vráceno. Z tohoto počtu muselo být 13 dotazníků pro neúplné vyplnění vyřazeno. Do konečného zpracování bylo zařazeno 93 dotazníků, tedy konečná návratnost byla 62 % z původního počtu administrovaných dotazníků.

4. Výsledky průzkumu

Vybrané prezentované výsledky se koncentrují na zjištění názorů učitelů na slovní hodnocení na středních odborných školách, a to jak ústní, tak v písemné formě. Při mapování názorů jsme se zaměřili na názor učitelů, zda slovní hodnocení poskytuje přesnější informace o výsledcích jeho učení než klasifikace. Ze zjištěných výsledků je patrné, že většina učitelů odborných předmětů (69 %) i učitelů praktického vyučování a odborného výcviku (80 %) s tímto názorem souhlasí (viz tabulka 1).

Tabulka l. Položka dotazníku: Slovní hodnocení poskytuje žákovi přesnější informace o výsledcích jeho učení než klasifikace

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Zcela souhlasím	14	26	8	21
Částečně souhlasím	23	43	23	59
Nedokážu posoudit	7	13	2	5
Částečně nesouhlasím	7	13	4	10
Zcela nesouhlasím	3	7	2	5
Celkem	54	100	39	100

[30] Označení učitelé používáme pro učitele a učitelky, kde je to relevantní k rozlišení pohlaví jsou použity pojmy muž a žena.

V této souvislosti uvádíme výsledky odpovědí učitelů na tvrzení, že slovní hodnocení může pozitivně ovlivnit zájem žáků o učení. V tomto případě se opět většina učitelů odborných předmětů (55 %) i učitelů praktického vyučování a odborného výcviku (72 %) shoduje na možnosti pozitivního vlivu slovního hodnocení na žáky. Jako zajímavé lze označit zjištění, že téměř 32 % učitelů odborných předmětů se vyjádřilo, že toto nedokáže posoudit. U učitelů praktického vyučování a odborného výcviku se jedná jen o 13 %, kteří odpověděli stejným způsobem. Velmi podobné výsledky byly zjištěny i u názorů na výrok, že slovní hodnocení může posílit kladný vztah mezi učitelem a žákem. V tomto případě 57 % učitelů odborných předmětů vyjádřilo souhlas. Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku se s tímto výrokem ztotožnili v 85 %. Velký rozdíl je možné vypozorovat mezi respondenty, kteří odpověděli, že nedokáží tuto situaci posoudit. Jedná se o 39 % u učitelů odborných předmětů, u učitelů praktického vyučování a odborného výcviku pouze 5 % (viz tabulka 2).

Tabulka 2. Položka dotazníku: Slovní hodnocení může posílit kladný vztah mezi učitelem a žákem

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Zcela souhlasím	6	11	13	34
Částečně souhlasím	25	46	20	51
Nedokážu posoudit	21	39	2	5
Částečně nesouhlasím	1	2	2	5
Zcela nesouhlasím	1	2	2	5
Celkem	54	100	39	100

Z předložených výsledků je patrné, že se většina učitelů odborných předmětů i učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na vybraných středních školách shoduje na pozitivním vlivu slovního hodnocení na zájem žáků o učení a na vztah mezi učitelem a žákem Z těchto výsledků by bylo možné předpokládat, že budou mít i zájem používat slovní hodnocení, ať už jako alternativu nebo doplnění klasifikace. Další získané výsledky však ukazují opak. Většina dotázaných učitelů s výrokem o tom, že zásadně dávají přednost klasifikaci před slovním hodnocením, a to jak ústním i písemném, vyjádřila souhlas (viz tabulka 3).

Tabulka 3. Položka dotazníku: Zásadně dávám přednost klasifikaci před slovním hodnocením v jakékoliv formě

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Zcela souhlasím	16	30	6	15
Částečně souhlasím	26	48	21	54
Nedokážu posoudit	5	9	2	5
Částečně nesouhlasím	5	9	7	18
Zcela nesouhlasím	2	4	3	8
Celkem	54	100	39	100

Na otázku, zda vidí respondenti nějaké problémy při používání slovního hodnocení, se vyjádřila většina kladně (viz tabulka 4). Jako problém uvádí především časovou náročnost, pracnost ve smyslu, aby bylo slovní hodnocení pro žáky a rodiče srozumitelné a také to, že rodiče si přejí, aby žáci byli hodnoceni známkou. Podle některých učitelů je problém i v tom, že chybí jasná pravidla používání slovního hodnocení.

Tabulka 4. Položka dotazníku: Jsou podle Vás nějaké problémy pro učitele při používání písemného slovního hodnocení?

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	33	61	22	56
Ne	10	19	15	39
Neodpovědělo	11	20	2	5
Celkem	54	100	39	100

Poměrně velký rozdíl mezi názory učitelů byl zachycen při vyjádření k výroku, že je slovní hodnocení pro žáky střední odborné školy zbytečné. 44 % učitelů odborných předmětů souhlasilo s tímto výrokem, 37 % vyjádřilo nesouhlas a 19 % z nich to nedokáže posoudit. Naopak 70 % učitelů praktického vyučování a odborného výcviku nesouhlasí s tím, že by slovní hodnocení bylo zbytečné pro žáky na střední odborné škole, 20 % zastává názor, že slovní hodnocení na střední škole je zbytečné a 10 % tuto záležitost nedokáže posoudit (viz tabulka 5).

Tabulka 5. Položka dotazníku: Slovní hodnocení je pro žáka střední školy zbytečné

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Zcela souhlasím	11	20	2	5
Částečně souhlasím	13	24	6	15
Nedokážu posoudit	10	19	4	10
Částečně nesouhlasím	15	28	19	49
Zcela nesouhlasím	5	9	8	21
Celkem	54	100	39	100

5. Diskuze a závěr

Předkládaný příspěvek se zabývá prezentací vybraných výsledků z průzkumného šetření, které bylo zaměřeno na zmapování postojů a názorů učitelů odborných předmětů (dále jen UOP) a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) ke slovnímu hodnocení na čtyřech vybraných středních odborných školách na Uherskohradišťsku. Průzkumné šetření bylo provedeno prostřednictvím dotazníku. Jak již bylo výše uvedeno, tento příspěvek prezentuje jen vybrané výsledky zaměřené na názor UOP a UPVOV na slovní hodnocení.

V průzkumném šetření bylo zjištěno, že učitelé považují slovní hodnocení za přesnější než je tomu u klasifikace. Výraznější souhlas je zřejmý u UPVOV, kde až 80 % respondentů se vyjádřilo ve prospěch slovního hodnocení. Vzhledem k tomu, že jedná o praktickou výuku, je možné vyjít z předpokladu, že UPVOV se mnohem více zbývají popisným hodnocením žákova výkonu než UOP, a proto je jim slovní hodnocení bližší než pouhá klasifikace. Tento úsudek podporují i různí autoři, kteří říkají, že slovní hodnocení je zaměřeno i na postoj žáka k dané činnosti, na jeho úsilí a snahu, a tím vytváří celistvější postižení výkonu žáka s vyšší informační hodnotou (srov. Švarcová, 2005; Kolář, Šikulová, 2009).

Obě skupiny učitelů se shodují na tom, že slovní hodnocení podporuje zájem žáků o učení a má pozitivní vliv na vztah mezi učitelem a žákem. Výraznější výsledky jsou patrné opět u UPVOV než u UOP. Toto může být dáno tím, že UPVOV jsou s žáky ve větší interakci a tráví s nimi většinou v rámci praktické výuky delší časový úsek než jednotliví UOP. Tento způsob umožňuje více rozvinout komunikaci mezi učitelem a žákem, případně odstranit bariéry a zároveň vytvořit větší prostor pro zpětnou vazbu od žáka k učiteli. A právě to může mít vliv na to, že si učitel mnohem víc uvědomuje význam slovního hodnocení pro žáka.

V přímém protikladu je však získaný výsledek, který zjišťoval, čemu učitelé v rámci hodnocení dávají přednost, protože jak UOP, tak i UPVOV se vyjádřili, že upřednostňují klasifikaci. Z výsledků je však patrné, že více UOP (78 %) preferuje klasifikaci, než je tomu u UPVOV (69 %). Tento výsledek je možné však dát do souvislosti se zjištěním, které sledovalo, zda učitelé vidí nějaké problémy při používání slovního hodnocení. U obou skupin učitelů byl zaznamenán výrazný souhlas. Mezi nejčastějšími problémy učitelé uváděli časovou náročnost, pro kterou při své práci nemají prostor. Dalším problémem je pro učitele velká pracnost, která souvisí s promýšlením formulací jednotlivých vět tak, aby jim žáci i jejich rodiče rozuměli. Tato zjištění lze uvést do souvislosti s názorem Kalhouse a Obsta (2002) a Kratochvílové (2009), kteří poukazují na vyšší časovou náročnost.

Mnozí respondenti uváděli jako argument pro nepoužívání slovního hodnocení, že rodiče si přejí jen klasifikaci, nestojí o slovní hodnocení. Což může souviset se srozumitelností slovního hodnocení. Pokud rodiče cítí, že slovní hodnocení učitele je jen formální, neboť připomíná spíše fráze než skutečné hodnocení, chtějí se vrátit ke klasifikaci. Ta jim dá sice omezenou, ale pro ně více srozumitelnou informaci, což potvrzuje i Kratochvílová (2009), která v této souvislosti upozorňuje na riziko nepřehlednosti ve slovním hodnocení. Ze získaných výsledků je patrné, že 20 % UOP na tuto otázku neodpovědělo. Opět můžeme jen předpokládat, proč se učitelé v takovém počtu nevyjádřili. Důvodem může být i to, že slovní hodnocení nepoužívají a tak ani neřeší případné problémy, který tento způsob hodnocení přináší.

Na závěr se zaměříme na odpovědi na položené průzkumné otázky. Na základě zjištění, je možné konstatovat, že učitelé odborných předmětů i učitelé praktického vyučování a odborného výcviku na zkoumaných středních odborných školách dávají přednost klasifikaci před písemným slovním hodnocením. Jako důvod uvádí časovou náročnost, problémy při formulaci, zájem rodičů a nedostatečně nastavená pravidla. Pokud se týká názoru na slovní hodnocení, je zřejmé, že učitelé odborných předmětů a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku si sice uvědomují význam a vliv slovního hodnocení na žáka a vztahy mezi učitelem a žákem, ale ve výuce dávají přednost klasifikaci.

Z výsledků je zřejmé, že toto si více uvědomují učitelé praktického vyučování a odborného výcviku než učitelé odborných předmětů.

Použitá literatura

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.

DVOŘÁKOVÁ, M. Hodnocení ve vyučování. In: VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 243–258. ISBN 978-80-247-3357-9.

JANÍK, T. et al. *Kvalita (ve)vzdělávání obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.

KALHOUS, Z. a O. OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘ, Z., R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2009, 157 s. ISBN 80-247-0885-X.

KOŠŤÁLOVÁ, H., Š. MIKOVÁ a J. STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2.vyd. Praha: Portál, 2012, 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011, 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.

SLAVÍK , J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, 192 s. ISBN 80-7178-262-9.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT, 2005, 290 s. ISBN 80-7080-573-0.

VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. *Sbírka zákonů*. 2005, roč. 2005, částka 11, s. 319–327.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů*. 2004, roč. 2004, částka 190, s. 10262–10324.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014, 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

Rozvíjení didaktických dovedností v učitelském vzdělávání

Hana Horká[31], Jana Kratochvílová[32], Veronika Rodová[33]

Abstrakt: Příspěvek představuje vybrané výukové strategie, založené na psychodidaktické aplikaci vzdělávacího obsahu a umožňující zapojovat do procesu výuky percepci, kooperaci, tvořivost a reflexi jako moderní požadavky na kvalitu vzdělávání dospělých. Předkládá vybrané výukové situace, které jsou analyzovány kvalitativními metodologickými postupy, vycházejícími ze strategií otevřeného kódování a diskurzivní interpretace, což odpovídá typu akčního deskriptivního výzkumu.

Klíčová slova: psychodidaktika, živý obraz, reflexe, kooperace, otevřené kódování, diskurzivní interpretace obsahu, didaktické dovednosti

Developing Didactic Skills in Teacher Training

Abstract: The paper introduces selected educational strategies based on the psychodidactic application of educational content and enabling to involve perception, cooperation, creativity, and reflection in the process of education as the modern requirements for the quality of educating the adults. It presents selected educational situations, which have been analysed using qualitative methods based on the strategies of direct coding and discursive interpretation, which corresponds with the type of descriptive action research.

Key words: psychodidactics, tableau, reflection, cooperation, open coding, discursive interpretation of the content, didactic skills

Úvod

Požadavky na působení vysokoškolského učitele na fakultách učitelského zaměření se proměňují s ohledem na studující, kteří již dosáhli vysokoškolského vzdělání a mnohdy mají bohaté pedagogické zkušenosti. Tato skupina studentů se vyznačuje specifickou charakteristikou zahrnující například profesní vytížení, časové omezení pro studium, užívání didaktických stereotypů v rámci svého pojetí výuky. Jde o skupinu s rozdílnou úrovní profesních kompetencí. Na jedné straně si své vzdělávání přicházejí doplnit učitelé, kteří se v rámci kurzů dalšího vzdělávání systematicky rozvíjejí, sledují nové trendy ve vzdělávání a v praxi je uplatňují, na straně druhé jsou to učitelé, kterým jejich

[31] Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: horka@ped.muni.cz
[32] Doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: kratochvilova@ped.muni.cz
[33] Mgr. Veronika Rodová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: rodova@ped.muni.cz

vykrystalizované pojetí výuky brání v akceptování současných požadavků na výuku jako je kooperativní výuka, vrstevnické učení, integrace vzdělávacího obsahu, formativní hodnocení či reflexe. Podle Bednaříkové (in Vališová 2004, s. 323) je třeba v rámci celoživotního vzdělávání vytvořit podmínky, které by minimalizovaly zmíněné limity.

Účastníci celoživotního vzdělávání mají znalosti studovaných oborů učitelství pro 2. stupeň základní školy a k nim adekvátní didaktické dovednosti, které lze vhodně využít a transformovat na podmínky vzdělávání žáků mladšího školního věku. Je třeba klást si otázky, jak již získané profesní kompetence rozvíjet ve prospěch primárního vzdělávání. Možností je mnoho. Jednou z nich je volit takové výukové strategie, podporující procesy učení a vyučování. Tuto skutečnost by měla výuka v rámci celoživotního studia zohledňovat. Současně by měla být dynamická, tvořivá, spojená s přímou zkušeností a emocionálními prožitky, a měla by procesy výuky reflektovat (Horká, Rodriguezová in Moon, 2013, s. 82).

1. Cíle příspěvku

Učení představuje proces, v němž je jedinec angažován v konkrétní situaci učebního úkolu, v níž hledá, zkoumá a objevuje významy učiva. „Žádné tvrzení o světě se netýká přímo, skutečnosti ‚an sich', každé poznání je individuální nebo kolektivní interpre-tací a konstrukcí sociálního a psychologického světa ve specifických lingvistických, sociálních nebo historických kontextech" (Hendl, 2005, s. 91). Příspěvek přináší příklady výukových situací, které byly zaznamenány v rámci seminářů celoživotního studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. Cílem je tyto situace popsat a interpre-tovat s ohledem na kognitivní a tvůrčí náročnost procesu učení, což doplňuje slovní reflexe účastníků.

Tabulka 1. Dimenze popisu a interpretace výukových situací

Dimenze výukových situací	Oblasti rozvoje kompetencí studenta CŽV	Formulace otázek
Obsahová	Znalost věcného základu oboru.	Jaký přínos spatřujete v užití živých obrazů? V čem vidíte úskalí tohoto způsobu?
Didaktická	Znalost analyzovat učivo. Znalost komunikovat s žáky o učivu.	
Organizační	Dovednost řídit výuku.	

Obsahová dimenze analyzovaných situací zahrnuje učitelovu znalost obsahu, v našem případě vlastivědy. Ta je realizována skrze dimenzi didaktickou, která je zaměřena na zkoumání vztahu mezi obsahem a výukovými metodami. Závisí na schopnosti komunikovat a kooperovat v rámci učebního úkolu, což představuje nutný předpoklad společného poznávání a tvorby. Organizační dimenze zahrnuje předpoklady řídit výuku. Obsahy vzdělávání se přirozeně dostávají do organické jednoty, v níž nejde o pouhé osvojování znalostí, ale o konstruování významů s působením na afektivní složku osobnosti vzdělávaných a jejich vzájemné vztahy v tvůrčím aktivním procesu (např. Vališová, Kasíková et al., 2007). Analytický popis výukových situací obohacuje nestrukturovanou zkušenost učitelů, zjemňuje a rozšiřuje jejich porozumění obsahovým významům výukových situací, což zvýší jejich způsobilost v oblasti přípravy a vedení výukových celků (Rodová, 2014, s. 28).

Významnou podmínkou výuky dětí i dospělých je **kognitivní náročnost výuky** (Švaříček, 2011, s. 42–43), která je dána jasně nastavenými a dodržovanými pravidly, zejména pravidly vzájemné komunikace. Je podmíněna prací s teoretickými koncepty a pojmy, které jsou součástí výkladu učitele. Je zaručena diskusí, která vytváří rovnocenné příležitosti pro všechny žáky. Podstatný je také dostatečný čas na přípravu odpovědi.

2. Teoretický rámec

Humanisticky orientovaná koncepce holistického rozvoje osobnosti žáka vyžaduje specifickou profesní přípravu učitelů. Učitel na prvním stupni základní školy není pouhým zprostředkovatelem znalostí úzkého oboru, jeho jedinečným úkolem je vytvářet pro žáky vhodné podmínky k poznávání a porozumění světu v souvislostech. Globální chápání světa a aktivní podíl na jeho objevování vyžaduje integraci na různých úrovních. Integraci učiva chápeme jako „způsob vytváření obsahu vzdělávání i organizace procesu vyučování na základě jedné osy, určité centrální ideje“ (Skalková, 2007, s. 238). Výukové cíle jsou formulovány ve všech oblastech, kognitivní, afektivní i psychomotorické, aby byl podporován rozvoj všech složek žákovy osobnosti. Učitel by měl zvládat rozmanité metody a formy práce, propojovat teoretické poznatky s praxí, a vytvářet výukové situace, které umožňují individuální i společnou angažovanost při konstruování žákových poznatků.

Teoretický základ byl popsán ve studii V. Rodové (2014) a vychází z teorií pedagogického, psychologického a oborově didaktického **konstruktivismu**, jehož hlavním principem je aktivní zapojení žáka do výuky. Klíčovou roli hraje práce s pojmy, se strukturou a intuicí, což umožňuje „poznávat, jaké vztahy jsou mezi věcmi“ (Bruner, 1963 in Skalková 2007, s. 76). Pojem chápeme ve významu abstrakce vzniklé generalizací jednotlivin (Kerlinger, 1972, s. 42–43), struktura představuje skladbu dílčích prvků celého systému (Kvasil et al., 1987, s. 904) a intuice je druh vnímání, které zahrnuje kromě smyslů i nevědomí (Jung, 1993, s. 22–25).

Vizuální gramotnost označuje schopnost číst i vytvářet obrazový text. Jedná se o soubor dovedností, jimiž jedinec disponuje, aby porozuměl sdělení vizuálního textu a „dokázal je používat k záměrné komunikaci“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 494). Práce s obrazovou informací by měla být strukturovaná, měla by dodržet linii popis obrazu – interpretace obrazu (Kratochvíl, 2004, s. 71–73). Pozorování lze považovat za aktivní umění, lidé dokáží „číst bezhlasé komunikáty stejně snadno jako tištěné a mluvené“ (Hall in Sztompka, 2007, s. 21), „naše schopnost rozpoznávat mikrosko-pické nuance v nastavení očí, hlavy, trupu je přímo mimořádná“ (Goffman in Sztompka, 2007, s. 39).

Příspěvek ukazuje možnosti využití psychodidaktické výukové strategie **živého obrazu** (*still picture*), při níž se účastníci celoživotního vzdělávání stávají autory obrazových textů v podobě živých obrazů, které vytvářejí a posléze interpretují. Pojem strategie chápeme jako soubor postupů, které učitel používá k dosažení výukových cílů. Užití živých obrazů je dáno povahou zkoumaných faktů. Vnějšková nehybnost obrazu postaveného z těl hráčů vyjadřuje dynamické (často dramatické) a vnitřně strukturované situace a umožňuje jejich zkoumání. Nositelem sdělnosti je **mizanscéna** (Ejzenštejn, 1998) jež vyjadřuje prostorově pohybové uspořádání a představuje promyšlenou kompozici „vztahů osob a objektů a jejich proměn“, které nesou význam (Pavlovský, 2004, s. 238; Valenta, 2008, s. 160). Poznání je konstruováno fyzicky skrze aktivitu účastníků, symbolicky skrze vytváření modelů a schémat, společensky skrze sdělování pochopeného

smyslu a teoreticky skrze otázky a vysvětlování dočasně nesrozumitelného (Nezvalová, 2006, s. 10–11).

Stěžejní vlastností živého obrazu je jeho nehybnost. Realizace živého obrazu klade nároky na koordinaci pohybu, svalovou výdrž, rovnováhu a také na schopnost udržet výraz. Užití živého obrazu je provázáno s obsahovou analýzou jeho významu, je zdrojem komunikace mezi jeho tvůrci a diváky. Slouží k vyjádření faktů a zároveň pocitů, zahrnuje vyjádření poetiky, která pramení především z paradoxu zastaveného těla vyjadřujícího pohyb, může sloužit také jako způsob reflexe. Živý obraz představuje způsob evokace zkušenosti (Valenta, 2008, s. 157–161). Podmínkou vytvoření živého obrazu je spolupráce všech členů skupiny.

3. Metodologie

Pro popis a analýzu výukových situací v podobě živých obrazů byla použita metoda **hermeneutické analýzy** ikonického textu (kdo je zde zobrazen, jaké jsou charakteristiky postav, co dělají, jaké jsou jejich vztahy atp.). Živý obraz ukazuje vnější pozorovatelné rysy vyjádřené postojem těla, gestem, výrazem tváře, případně rekvizitou, což pomáhá ukotvit význam, ukazuje divákům „k čemu je třeba obrátit pozornost“ (Sztompka, 2007, s. 82). Významy živého obrazu jsou pojmenovávány v procesu **diskurzivní interpretace**, který představuje stránku vnímání obrazu publikem (Sztompka, 2007, s. 94). Význam obrazu je závislý nejen na informační vybavenosti, ale i na vizuální citlivosti diváků v roli čtenářů obrazového sdělení. Obojí ovlivňuje hloubku porozumění významům. Vizuální zobrazení představuje předvedení určitého objektivně existujícího stavu věcí. Debata nad významy živého obrazu má pak podobu vyjednávání mezi tvůrci a diváky, což rozněcuje dialogickou podstatu vyučování, vede k vyšší kognitivní náročnosti a rozvíjí vizuální gramotnost (Rodová, 2014, s. 24). Jádro analýzy představují fotografie živých obrazů[34], které účastníci celoživotního vzdělávání (v počtu 17 osob) vytvořili, což doplňuje záznam diskuse nad významy obrazů a písemná reflexe výuky, která proběhla v letním semestru 2016.

4. Vybrané výsledky

V příspěvku analyzujeme data, získaná během realizace tématu *Václav a Boleslav – počátky českého státu* v rámci výuky v celoživotním vzdělávání. Jde o integrovaný celek spadající do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, případně Člověk a společnost. Představuje didakticky konzistentní strukturu, kterou spojuje volba tématu (vlastivěda / dějepis), princip kooperace (čtyři pracovní skupiny) a volba výukových technik[35] (zejména živé obrazy).

[34] V souladu s nároky na ochranu osobních dat podle zákona č. 101/2000 Sb.

[35] Vycházíme z pojetí J. Valenty (2008, s. 47–48), který metodu chápe jako „určitý způsob činnosti“, technikou rozumí konkretizaci a operacionalizaci metody.

Tabulka 2. Přehled klíčových fází tématu Václav a Boleslav – počátky českého státu[36]

Fáze	Obsahový rámec	Výukový úkol	Organizační rámec
I.	*Psychosomatická a kognitivní aktivizace* (od štronza[37] k živým obrazům)	Znázornit prekoncepty k tématu první Přemyslovci.	Vznik malých pracovních skupin
II.	*Rodokmen přemyslovských knížat* (2. pol. 9. stol – 935) (pracovní list, diskuse)	Doplnit jména knížat a dalších rodinných příslušníků (evokace vědomostí a historických souvislostí).	Práce ve skupinách
III.	*Zdůvodnění rodokmenu* (strukturovaná diskuse)	Prezentovat výsledek práce s pracovním listem (vzájemné porovnání rodokmenů).	Celá skupina dohromady
IV.	*Četba Kristiánovy legendy*[38] (poslech historického textu narativní povahy; výklad; diskuse)	Doplnit informace o rodinných vztazích z dalších zdrojů.	Práce ve skupinách
V.	*Rodinné vztahy* (živý obraz s proměnou)	Vytvořit živé obrazy: *Reprezentativní rodinný portrét* a *Skutečné vztahy* s využitím informací z četby historických pramenů a výkladu učitele.	Práce ve skupinách
VI.	*Prezentace živých obrazů* (kritická diskuse)	Prezentovat dva živé obrazy. Popsat a interpretovat jejich význam.	Celá skupina dohromady
VII.	*Závěrečná reflexe*	Zhodnotit vlastní práci.	Celá skupina dohromady

Obsahová problematika a následná tematická integrace programu *Václav a Boleslav – počátky českého státu* je faktograficky rozsáhlá, klade velké nároky na připravenost učitele (podrobněji Horká, Rodová in Moon, 2013. s. 87).

Podstatou je postupné explorování informací z historických pramenů. Situace v rodině po smrti knížete Vratislava popisuje mnich Kristián takto:

> *Tedy […] paní Ludmila, ovdověvši a ztrativši již i staršího ze svých synů, zůstávala ve svém domě, […] její mladší syn, vévoda Vratislav, ujal se vlády po svém zemřelém bratru, ale byl překvapen smrtí. Svého pak staršího syna Václava, hocha vroucí mysli, dal na vzdělání v zákoně božím a v písmě na hrad, jenž se nazývá Budeč. […] A když, bystrého jsa rozumu, všeho, co mu učitel vykládal, přispěním Ducha svatého hluboko do paměti si vštípil a když mezitím jeho otec asi ve třiatřiceti letech z tohoto světa odešel, byl povolán do hlavního hradu Prahy a na stolec otcovský od všeho lidu povýšen. Ale poněvadž neodrostl věku chlapeckému nebo jinošskému, všichni velmožové, pojavše moudrý záměr, svěřili mladého vévodu i s jeho bratrem Boleslavem Ludmile […] na vychování, dokud by s pomocí boží nedosáhli síly*

[36] Tabulka zahrnuje zkrácenou verzi programu, celý scénář byl uveřejněn v publikaci *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 50–64).

[37] Původně slovo z divadelního slangu vyjadřující tělesné zastavení, které slouží k aktivizaci psychosomatické jednoty těla, jež se stává prostředkem sdělování vnitřních představ, postupně napojovaných na téma programu (Rodriguezová, 2012, s. 47).

[38] Úplný název legendy je *Vita et passio sancti Venceslai et sancta Ludmilae aviae eius* (Život a utrpení sv. Václava a sv. Ludmily, jeho babičky).

dospělého věku. Když to však uviděla matka řečených hochů, jež ovdověvši, užívala vladařské moci svého muže, z popudu ďáblova vzplála veškerým hněvem jedovatého srdce proti […] Ludmile a zlým podezřením byla svírána, domnívajíc se, že skrze výchovu jinochů, kterou svěřil všechen národ její tchyni, bude sama zbavena vlády a majetku a tato že si získá veškerou vladařskou moc (Ludvíkovský, 1978, s. 27–31).

Na základě poslechu úryvku skupiny tvoří rodinný portrét, pomocí něhož společně zkoumají poměry v knížecí rodině na přelomu 9. a 10. století (viz tabulka, fáze IV–VI). Explorace rodinných vztahů je postavena na principu čtyřnásobného opakování: každá skupina si připraví dvě varianty živého obrazu. První představuje reprezentativní portrét rodiny, druhý by měl znázorňovat skutečné vztahy. Tím, že každá skupina vnáší do výsledné podoby drobné detaily a nuance (odrážející jejich zkušenost), účastníci vedle sebe vidí různé podoby vztahu Ludmily a Drahomíry i dalších členů rodiny. Někdy dominuje Ludmila jako matróna rodiny, jindy je patrná převaha Drahomíry. Právě tato proměnlivost je zárukou zachování diskurzivního a multiperspektivního pohledu na historické události

Předpokladem zvládnutí úkolu je znalost jmen členů knížecí rodiny (viz tabulka 1, fáze II–III), kterou upevňuje diskuse nad významem živých obrazů. Diváci nejdříve sami navrhují, kdo by na obraze mohl být zachycen. Své návrhy odvozují z informací, které získali z pramenů a ze vzájemného postavení protagonistů (gest rukou, postojů a výrazu tváří). Vedle sebe může existovat několik návrhů; důležité je, aby účastníci své návrhy zdůvodnili. V procesu vyjednávání významů jsou některé návrhy přijaty jako pravděpodobnější, správnost interpretace upřesní nakonec autoři obrazu. Nutnou podmínkou srozumitelnosti je, aby daný člen skupiny v obou obrazech představoval stejnou postavu, jinak je sdělení hůře čitelné.

Obrázek 1. Reprezentativní rodinný portrét (skupina I)
Zdroj: Archiv autorek

- **Hermeneutický popis:**
  V centru na židlích sedí dvě postavy a hledí dopředu. Jedna má ruce v klíně a po její pravé straně klečí další osoba, která se rukama opírá o její kolena a hledí také zpříma k divákům. Druhá sedící žena drží v náručí na klíně dalšího člena skupiny, podle výrazu tváře a držení těla by mohlo jít o dítě, mají hlavy u sebe a obě se usmívají. Za nimi stojí další dvě postavy. Jedna, představovaná mužem, má ruku položenou na rameni sedící ženy. Druhá stojící postava má ruce na opěradle židle a kolem krku šátek.

- **Diskurzivní interpretace:**
  Způsob ztvárnění nabízel několik možností. Při zběžném pohledu diváci navrhovali, že vzadu stojí knížata Bořivoj a Vratislav a před nimi sedí na židlích jejich manželky, Ludmila, po jejímž boku klečí její oblíbený vnuk Václav, a Drahomíra, která drží na klíně malého Boleslava. Při bližším zkoumání gest a užitých rekvizit a znaků jsme se shodli na hypotéze, že stojící mužská postava by mohla být zakladatel dynastie, Bořivoj, jehož ruka spočívá na rameni jeho syna, a po jeho boku by mohla stát manželka Ludmila, označená šátkem. Na židlích pak sedí kníže Vratislav s manželkou Drahomírou, která v náručí drží Boleslava. Starší Václav klečí vedle svého tatínka.

Obrázek 2. Skutečné vztahy (skupina I)
Zdroj: Archiv autorek

- **Řešení:**
  Ve druhém obraze došlo k velkému přeskupení postav, hypotéza diváků se potvrdila. Ústřední postavení na židlích zaujali dva světci rodiny, Ludmila

a Václav, kteří zahynuli mučednickou smrtí. Ludmilu vidíme s šátkem kolem krku, který svírá její snacha Drahomíra. Bořivoj a Vratislav stojí vzadu a zakrývají si oči. To lze číst dvojím způsobem, že jsou již mrtví a také, že nechtějí rozvrácené vztahy vidět. Václav má ruce ve zbožném gestu, oči upírá k nebi. Boleslav stojí bojovně rozkročen, pohled upřený na bratra a ruce v bok.

Obrázek 3. Reprezentativní rodinný portrét (skupina II)
Zdroj: Archiv autorek

- **Hermeneutický popis:**
  V centru sedí dvě ženy, jedna má ruce v klíně, gesto druhé evokuje držení vladařského žezla. Za nimi jsou tři postavy, jedna stojí bez vazeb k ostatním, další dvě se k sobě otáčejí. Jedna má na hlavě šátek a v ruce drží smotanou látku jako symbol zabaleného nemluvněte. Druhá má ruce sepjaté na hrudi a dívá se do povijanu. Vpředu na zemi leží poslední členka skupiny. Zaujala místo více napravo, což může ukazovat bližší vztah k postavě sedící za ní.

- **Diskurzivní interpretace:**
  Tím, že tato skupina vyřešila chybějícího člena skupiny tak, že malého Boleslava znázornila v podobě svinuté látky, otevřela nové možnosti interpretace. Obraz tak může zachycovat všech sedm členů rodiny. Diváci navrhli dvě řešení čtení obrazu. Podle jedné hypotézy v centru sedí Bořivoj a Ludmila a před nimi, u kolenou babičky, furiantsky leží vnuk Václav. Vzadu stojí Vratislav s manželkou, která ukazuje své novorozeňátko další postavě. Drahomíra má na hlavě šátek, kterým později uškrtí Ludmilu. Zde vládly rozpaky, podle něžného gesta a logiky situace

by mohlo jít o chůvu, podle zadání by mělo jít o knížete Spytihněva. Tak se objevila další možnost: stojící postava v modrém je vládnoucí kníže Spytihněv a vpravo od něj stojí šťastní rodiče, Vratislav a Drahomíra nad svým druhorozeným synkem.
Jinou možnost čtení obrazu v sobě ukrývá postava, která drží novorozeně, což by podle šátku mohla také být kněžna Ludmila. Dítě někomu ukazuje; to by mohl být manžel Bořivoj, čemuž ale neodpovídá ženské gesto rukou. Po Ludmilině boku by pak mohl stát vládnoucí Spytihněv a dole by seděli Vratislav s Drahomírou. Před nimi prvorozený syn Václav. Padla i možnost, že se jedná o chůvu, která nahlíží do povijanu.

Obrázek 4. Skutečné vztahy (skupina II)
Zdroj: Archiv autorek

- **Řešení:**
  Ukázalo se, že postava s šátkem byla Drahomíra označená nástrojem, který později užije k vraždě Ludmily. Tím pádem se vyjasnilo, že sedící postava má představovat Ludmilu. Po jejím boku seděl kníže Bořivoj a za ním stál Vratislav. Nyní oba leží na zemi, na znamení toho, že již zemřeli. Nad jejich hroby zuří boj zbývající členů rodiny, Drahomíra drží šátek kolem hrdla Ludmily, která má ruce sepjaté a zrak obrací k nebi. Za nimi Boleslav útočí zbraní na Václava, tu představuje zástupná rekvizita v podobě deštníku. Tato skupina nedodržela přesně zadání, kdy členové skupiny musí v obou obrazech znázorňovat stejnou postavu, jinak se sdělení obrazu stává nesrozumitelným. Postava, která nahlížela do povijanu a v prvním obraze představovala chůvu, ve druhém obraze vyrostlého Boleslava.

Obrázek 5. Reprezentativní rodinný portrét (skupina III)
Zdroj: Archiv autorek

- **Hermeneutický popis:**
  Na bedně sedí dvě postavy, jedna vážně hledí dopředu, druhá se usmívá. Po jejich boku v nižší úrovni jsou další dvě postavy. Jedna sebevědomě hledí dopředu, druhá klečí, bokem přichýlená k sedící postavě. Ta ji objímá kolem hlavy. Palec v ústech lze číst jako gesto malého dítěte. Nejvýše stojí muž s šátkem kolem hlavy a barokně vzletným gestem rukou.

- **Diskurzivní interpretace:**
  Žena vlevo by podle rozhodnějších gest mohla představovat vládnoucího knížete Vratislava, jehož ruka spočívá na rameni prvorozeného syna Václava. Po boku sedící manželka Drahomíra něžným gestem objímá hlavu benjamínka Boleslava, který si bezbranně dumlá palec. Toto znázornění v některých divácích vyvolalo dojem Boleslavova rozmazlování matkou, zatímco Václav byl vnímán jako hrdý otcův následník. Postava v nejvyšší úrovni s šátkem by pak měla být zbožná Ludmila.

Obrázek 6. Skutečné vztahy (skupina III)
Zdroj: Archiv autorek

- **Řešení:**
  Zde se způsob zobrazení členů rodiny a jejich vztahů potkal s diváckým porozuměním. Smrt knížete Vratislava je znázorněna obdobně jako u předchozí skupiny; mrtvý leží na zemi, ruce sepjaté na hrudi. Nad ním Boleslav vyměnil dětsky bezbranné gesto za zbraň, znázorněnou tužkou, kterou zezadu ohrožuje prchajícího bratra. Šátek, který měla kněžna kolem hlavy, a který v prvním obraze evokoval její duchovní sklony a pozici důstojné matróny, se změnil ve vražednou zbraň. Odmítavé gesto ruky potvrzuje bezbrannost a nepřipravenost mučednice, což odpovídá podání v legendách i tradičnímu školnímu výkladu vztahu Drahomíry a Ludmily. Pozoruhodné je, že mimoúrovňová pozice obou žen se nezměnila. Drahomíra stojí na zemi, což odkazuje k přízemnosti jejích pohnutek, Ludmila zaujímá pozici nad úrovní výjevu, což implicitně odráží její mimořádnou pozici první české světice.

5. Diskuse

Zkušenost ze skupinové tvorby živých obrazů shrnuje jedna účastnice: Metoda živých obrazů je jedna z mála věcí, která mě při studiu opravdu překvapila. Nikdy před tím jsem o ničem podobném neslyšela. Ani o konceptu kognitivně náročné práce jsem nevěděla. Oceňuji zejména to, že jsme si živé obrazy mohli vyzkoušet v praxi. Tím, že jsme si mohli vše prožít, pochopili jsme to opravdu do hloubky. Naším hlavním argumentem proti bylo, že se takto nelze připravit na každou hodinu vlastivědy. Dostalo se nám dobrého vysvětlení, že o to vůbec nejde.

Nyní se vraťme ke třem otázkám položeným na začátku studie, které sledují přínos živých obrazů pro didaktickou kompetenci učitele. Účastníkům celoživotního vzdělávání jsme položily otázky ve třech úrovních: 1. věcný základ vlastivědy, 2. didaktická kompetence učitele, 3. řízení výuky.

V první úrovni respondenti uváděli nutnost hluboké *znalosti oboru* (Shulman, 1987) jako předpokladu užití tohoto didaktického nástroje: Pokud si chce učitel sám zpracovat nějaké téma formou živých obrazů je to velice náročné na přípravu – nejen na čas, ale i na odbornost. S tím souvisí *široká orientace v tématu* a schopnost *komparovat různé zdroje*, někdy i protichůdné: Pedagog by měl prostudovat více pramenů a z nich sestavit plán hodiny. Při použití této výukové strategie je nutné zohlednit předchozí znalosti žáků v podobě *prekonceptů*: Na začátku plánované výuky musím zjistit znalosti žáků k probírané látce. Tedy základy, ze kterých chci vycházet. Diskutovali o *přiměřenosti* vzhledem k věku žáků: Mladším žákům se těžko vysvětlí ty vnitřní souvislosti – vztahy, je to trochu abstraktní. Na to reaguje další respondent: Jelikož tato metoda staví na zkušenostech žáků, na prvním stupni je širší využití problematické. Ve 4. ročníku, kdy se s vlastivědou začíná, mají žáci ještě minimální historické znalosti i jejich životní zkušenosti nejsou velké, musí metodě živých obrazů předcházet všestranná důkladná příprava. V pátém ročníku jsou již znalosti, dovednosti a zkušenosti na takové úrovni, že začínat s metodou živých obrazů je podle mne optimální. Žáci začínají být více senzitivní na vztahové aspekty, což je pro tuto metodu důležité. Oceňovali vliv této strategie na *pochopení učiva*. Mnohem lépe si pamatuji historické postavy a jejich příbuzenské vztahy, uvádí jedna učitelka. Jiná doplňuje: Historie najednou „ožila“, není to jen nudné povídání o tom, co bylo kdysi dávno. Postavy se mi dostaly jaksi "pod kůži".

Ve druhé úrovni jsme seskupily odpovědi týkající se didaktické kompetence, jež spočívá v porozumění oboru natolik, „aby z hloubky jeho vlastních principů“ učitel mohl analyzovat, posuzovat a podporovat procesy žákova učení (Slavík in Janík et al., 2009, s. 41). Respondenti uvažovali o *plánování výuky*: Metoda živých obrazů klade obrovské nároky na přípravu hodiny pro učitele. Vyučovací hodina musí být velmi dobře připravena. Učitel musí umět s touto metodu účinně pracovat. Především musí vycházet z toho, že žáci se touto metodou stále učí a opakují probírané učivo. Povrchnější chápání jako oživení či zpestření výuky pojmenovávali v jemnějších nuancích: Mohou (dohromady a s pomocí učitele) dojít k jiné – další interpretaci jisté dějinné události. Tuto myšlenku jedna respondentka rozvedla podrobněji: Oslovila mě zejména nutnost multiperspektivního pohledu na výuku dějin. I když jsem samozřejmě i před touto výukou věděla, že existují různé interpretace dějin, tolik jsem si to neuvědomovala. Poté, co jsem absolvovala aktivitu „Václav – Boleslav“, myslím při výuce vlastivědy vždy na nutnost možnosti více pohledů na dané téma. Žáky k těmto různým názorům a výkladům vedu. Vysvětluji jim, proč je v učebnicích vše zjednodušeno. Nabízím jim, že nemusí zůstat pouze u tohoto. Jiný respondent zmínil různé úrovně *kognitivní náročnosti*, což strategie živých obrazů implicitně zahrnuje: Zjišťují, spojují a rozebírají jednotlivé informace (syntéza, analýza) a aplikují je do připravené situace (připraveného zobrazení). Nejde jen o ozvláštnění vyučovací hodiny. Součástí této metody je reflexe, tedy okomentování zobrazeného. Dále je zaujal *aktivizační potenciál* živých obrazů: Umožňuje všem využít své schopnosti a dovednosti v míře, která je jim blízká. Poskytuje prostor pro komunikaci v rovinách učitel – žák, žák – žák. Vychází ze získaných vědomostí, může tedy poskytnout místo pro opakování učiva, ověření probrané látky, uvedla jedna učitelka. Její kolegyně specifikovala

proces učení konkrétněji: Pro žáky je určitě největší devizou možnost prožívání. To, že se mohou na dané téma podívat jako tvůrci obrazu, diváci a nakonec ještě vyjednávají o daném významu, je zcela vtáhne do problému a navíc takto získané znalosti, dovednosti i postoje jsou mnohem trvalejší. Další respondentka připomněla, že nestačí obraz sestavit, přečíst jej ze strany diváků. Je nutné nechat okomentovat svou práci i žáky tvořící živý obraz. Zjistit jejich záměr, a pokud není jejich řešení správné, hledat další možnosti zobrazení.

V třetí rovině účastníci upozorňovali na organizační náročnost živých obrazů: Musím vysvětlit žákům, postup při jednotlivých krocích. Ve výpovědích se objevily obavy ze zvládání *kázně* při využití této strategie. Hlavní překážku respondenti viděli v neukázněnosti dětí ve věku prepuberty a v možných sociálních stereotypech: To je trapné, vedle toho kluka si nestoupnu. Přínos pro *budování komunity* třídy založené na vytváření příležitostí pro tvořivé zapojení jednotlivců připomíná další dotazovaný: Učitel musí mít schopnost dobře reagovat na nastolenou situaci a umět ji správně reflektovat tak, aby v rámci edukačního procesu byla aktivita hodnotným prvkem a mohla žákům pomoci fixovat znalosti. Hraní rolí umožňuje okamžitě vyjádřit svůj názor, být hodnotným členem skupiny, což může mít blahodárný vliv na celkové klima třídy. Důležité je, aby každý žák mohl pocítit, že je součástí skupiny a tím pádem cenným členem celku.

Živý obraz představuje víceúrovňový systém, který umožňuje konstruovat poznání a přináší multiperspektivní pohled na zkoumané téma. Podstata spočívá v práci s detaily, které je potřeba vybrat a fyzicky zobrazit (Rodová, 2014, s. 162).

Závěr

Popis a interpretace výukových situací přinášejí příklad, jak lze zajistit optimální proporce mezi edukační činností učitelů a vlastní poznávací činností žáků, což umožňuje překonávat stereotypní styl výuky s dominantním postavením učitele. Vybrané výsledky představují příklad aktivní interpretace učiva, která pro nás představuje simulaci vědeckého přístupu, což podporuje rozvoj kritického a analytického myšlení a zároveň spouští tvořivost. Zde spatřujeme podstatu současných požadavků na přípravné vzdělávání učitelů.

Použitá literatura

ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

EJZENŠTEJN, S. M. *Umenie mizanscény*. Bratislava: Národné divadelné centrum, 1998, 477 s. ISBN 80-85455692.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

JANÍK, T. et al. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009, 148 s. ISBN 978-80-7315-176-8.

JUNG, C. G. *Analytická psychologie: její teorie a praxe: Tavistocké přednášky*. Praha: Academia, 1993, 205 s. ISBN 80-2000-480-7.

KERLINGER, N. F. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, nakladatelství ČSAV, 1972, 705 s.

KRATOCHVÍL, V. *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov: k transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava: Stimul, 2004, 118 s. ISBN 80-8898-294-4.

KVASIL, B. et al. *Malá československá encyklopedie A–Ž*. Praha: Academia, 1984–1987.

LUDVÍKOVSKÝ, J. *Kristiánova legenda*. Praha: Vyšehrad, 1978, 165 s.

MARUŠÁK, R., O. KRÁLOVÁ a V. RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova v kurikulu současné školy, využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008, 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

MOON, J. A et al. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 118 s. ISBN 978-80-2106-296-2.

NEZVALOVÁ, D. (Ed.) *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Přírodovědecká fakulta univerzity Palackého, 2006, 74. s. ISBN 80-2441-258-6.

PAVLOVSKÝ, P. *Základní pojmy divadla. Teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004, 348 s. ISBN 80-7277-104-0.

RODOVÁ, V. *Dramatická výchova ve službách dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 179 s. ISBN 978-80-210-7593-1.

RODRIGUEZOVÁ, V. Rozumět textu starému pět tisíc let…(náměty pro práci s ikonickým textem). *Komenský*. 2012, roč. 137, č. 2, s. 47–52.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 1987, roč. 57, č. 1, s. 1–21.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: Nakladatelství Rady Evropy, 2003 [cit. 2016-08-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti

SZTOMPKA, P. *Vizuální sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2007, 168 s. ISBN 978-80-8642-977-9.

ŠVAŘÍČEK, R. Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*. 2011, roč. 16, č. 1, s. 9–46.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008, 352 s. ISBN 978-80-2471-865-1.

VALIŠOVÁ, A. et al. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004, 440 s. ISBN 80-2460-914-2.

VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing , 2007, 402 s. 80-247-1734-4.

Kooperatívne vyučovanie v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva na Prešovskej univerzite*

Imrich Ištvan[39]

Abstrakt: Príspevok je venovaný problematike kooperatívneho učenia a utvárania kompetencií budúcich učiteľov pre uplatňovanie tejto koncepcie. Obsah príspevku uvádza informácie o kooperatívnom učení a vyučovaní prevažne na základe nemeckej odbornej literatúry. V príspevku je popis prieskumnej sondy, ktorá overovala, aké vedomosti majú študenti o kooperatívnom učení, v ktorom predmete ich získali, ako často využívajú kooperatívne metódy vysokoškolskí učitelia v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. Hlavnou metódou prieskumu bol dotazník, určený študentom Prešovskej univerzity. Získané údaje dokumentujú, že 56 % skúmaných študentov má v teoretickej rovine dobré vedomosti o kooperatívnom učení. Ďalej údaje vypovedajú o častejšom využívaní klasických metód (monológ bez diskusie, prezentovanie seminárnych prác) oproti aktivizujúcim metódam. Autor sa prikláňa k intenzívnejšiemu rozvoju kompetencií učiteľa prostredníctvom kooperatívneho vyučovania už počas pregraduálnej prípravy študentov.

Klúčové slová: paradigmy vzdelávanie, kooperatívne učenie, kooperatívne vyučovanie, pregraduálna príprava

Cooperative Teaching in Pre-graduate Teacher Training at University of Prešov

Abstract: The paper deals with the issue of cooperative learning and the formation of competences of future teachers for the application of this concept. The paper provides information about collaborative teaching mostly based on German educational resources. The author verified the knowledge of the students of the cooperative way of teaching by means of a questionnaire. The survey also attempted to verify which cooperative methods are used by teachers in pre-graduate teacher training. The obtained data show that 56% of respondents have a good understanding of cooperative learning on theoretical level. Furthermore, the data tell us, that university teachers are using classical methods more frequently (explanation without discussion, presentation of term papers by students), compared to activating teaching methods.

Key words: learning paradigm, cooperative learning, cooperative teaching, pre-graduate teacher training

[39] Mgr. Imrich Ištvan, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovensko, e-mail: imrich.istvan@unipo.sk

* Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0382/16 s názvom Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie.

Úvod

Ako je všeobecne známe z poznania vývoja ľudského myslenia, histórie i z poznania dejín pedagogiky, ľudská spoločnosť sa už od pradávna snažila a snaží zámerne zasahovať do rozvoja jedincov, utvárať ich v zhode so svojimi ideálmi a potrebami. Toto zámerné pôsobenie na rozvoj osobnosti, sa v priebehu historického vývoja ľudstva postupne menilo a zdokonaľovalo. Menili sa ciele, obsah, prostriedky výchovy a vzdelávania, ako aj samotná rola učiteľa. Viacerí autori Z. Helus (2012), B. Kasáčová (2004), B. Kosová (2015) sa zhodujú, že žijeme v dobe prudkých, prenikavých a nezadržateľných spoločenských zmien, ktoré sa dotýkajú každodenného života. Veľmi výstižne to charakterizoval P. Piťha (in Šimoník 2005, s. 6), keď uviedol: „Svet, v ktorom žijeme, prechádza tak rýchlymi zmenami, že ich nestačíme ani komentovať, ani uchopiť a pomenovať. Ide o tak zásadné technické a spoločensko-štrukturálne zmeny, že dochádza k pohybu v celom rámci životného štýlu, naraz, súčasne vo všetkých vrstvách a zložkách. Hodnotiť tento silný pohyb ako pozitívny, či negatívny, ako pokrok, či záhubu nemá zmysel. Tento pohyb je vo svojej podstate neutrálny a nevyhnuteľný. Je potrebné sa pýtať, ako sa v ňom máme orientovať a správať. Platí to pre každého z nás. A pre učiteľa o toľkokrát viac, koľko detí ma na starosti.“

Sme toho názoru, že všetky tieto zmeny ovplyvňujú postavenie i poslanie výchovy a vzdelávania, výchovno-vzdelávacích inštitúcií, ako aj samotných učiteľov. V pedagogickom myslení si musíme klásť otázku, aké sú role pedagóga, akú by mal mať kvalitu, ako ho na výkon profesie čo najlepšie pripraviť. Zvyšovanie kvality učiteľov, v súvislosti zo zvyšovaním kvality školského vzdelávania, je jedným z kľúčových cieľov vzdelávacej politiky vo väčšine vyspelých krajinách. Ako uvádza V. Spilková (2009) svedčia o tom mnohé medzinárodné dokumenty UNESCA, OECD, Európskej komisie napr.: Učenie je skryté bohatstvo, Celoživotné učenie pre všetkých, Lisabonské ciele vzdelávania a iné. Kvalita učiteľov a skvalitňovanie systému učiteľskej prípravy sú považované za kľúčové nástroje vzdelávacích reforiem a inovácii v školskej praxi.

1. Paradigmy vo vzdelávaní učiteľov

Viacerí autori (Spilková, 2007; Černotová, 2006; Kwiatkowska, 2008; Kosová, 2015; Ferencová, Krajčová, 2015 a iní) uvádzajú, že v súčasnosti sa môžeme stretnúť s niekoľkými kľúčovými trendmi, prístupmi v príprave budúcich učiteľov. Ide o modely, ktoré sa vyvíjali v kontexte celospoločenských vzťahov, sú ovplyvňované spoločenskými zmenami, záujmami vplyvných politických, ekonomických skupín, ďalej národnými a medzinárodnými záujmami. Bez zohľadnenia kontextu, v ktorom sa školské vzdelávanie a pedagogická práca učiteľov odohráva, nemožno v celosti popisovať stav a perspektívy prípravy ako aj ďalšieho rozvoja učiteľov (Kohnová, 2012). Medzi kľúčové paradigmy v príprave učiteľov môžeme v súčasnosti zaradiť:

1. **Behavioristický model**, ktorý vníma učiteľa ako dobrého zamestnanca, s dôrazom na reálnu prax. Uvedený model kladie dôraz na nácvik jednoznačne a konkrétne vymedzených profesijných spôsobilostí. Uvedená skutočnosť, môže viesť k príliš technokratickému, či remeselnému poňatiu prípravy učiteľov a tým k degradácii učiteľskej profesie (Spilková 2007).

2. **Akademický model** vníma učiteľa ako vedca, s dôrazom na štúdium teoretických – bázických disciplín a na uplatňovanie vedeckých metód v praktickej činnosti. Ide o také poňatie učiteľského vzdelávania, v ktorom dominuje odborová zložka učiteľskej prípravy nad profesijnou. V oboch zložkách prevažujú často prístupy založené na transmisii poznatkov v hotovej podobe, pričom sprostredkované poznatkové štruktúry sú odvodené z logickej štruktúry vedných disciplín bez vzťahu ku konkrétnym kontextom školskej reality a vlastným skúsenostiam študentov učiteľstva.
3. **Konštruktivistický model** poníma učiteľa ako inovátora, s dôrazom na výcvik v netradičných projektoch, najnovších teóriách, v pedagogickom laboratórnom prostredí s dôrazom na budúcnosť.Uvedený model (Spilková 2007) predstavuje v súčasnosti jeden z kľúčových trendov v humanitných vedách (v pedagogike, psychológii, sociológii). Pre pedagogiku má zásadný význam konštruktivistické poňatie ľudského poznávania ako konštruovanie vlastného chápania sveta na základe reflexie osobných skúseností. Ide o poňatie, ktoré je rozpore s tradičným chápaním ľudského poznania, ako objavovanie objektívneho, už hotového vonkajšieho sveta. Učenie je chápané ako proces objavovania, konštruovania a rekonštruovania poznatkov, postojov, spôsobilostí a hodnôt na základe vlastnej činnosti a doterajších skúseností s pomocou učiteľa v kooperácii so spolužiakmi. Kladie sa dôraz na porozumenie a schopnosť využiť poznatky k riešeniu problémov v situáciách z reálneho života, na pochopenie zmyslu učenia, na posilňovanie zodpovednosti za vlastné učenie a pod.
4. **Racionalisticko-pragmatický model** pristupuje k učiteľovi ako reflektívnemu profesionálovi, s dôrazom na kritické uvažovanie o vlastnej práci, praktický výskum, situačnú teóriu, interpretáciu a tvorbu vlastných rozhodnutí. Podľa V. Spilkovej (2007) možno daného učiteľa charakterizovať ako učiteľa, ktorý dokáže kriticky preskúmať vlastnú činnosť, analyzovať ju, interpretovať, hodnotiť, premýšľať nad dôsledkami svojich rozhodnutí. Ďalej dokáže premýšľať a analyzovať, čo je za jeho činnosťami.
5. **Personalistický model**, poníma učiteľa ako plne funkčnú osobnosť. Kladie veľký dôraz na sebareflexiu, autoreguláciu, na sebazpoznanie, objavovanie vlastných hodnôt, vlastného učiteľského štýlu vo vyučovaní a jeho dôsledkov na dieťa.

Prípravu budúcich učiteľov možno chápať ako zložitý edukačných proces, ktorého výstupom sú (pri zjednodušení) výsledky v troch hlavných smeroch, a to:

- Získavanie vedomostí potrebných pre učiteľskú prácu,
- Vytváranie potrebných pedagogických spôsobilostí a zručností,
- Formovanie postojov k učiteľskej profesii a edukačnej realite.

Pregraduálna príprava učiteľov predstavuje prvú etapu v procese celoživotného vzdelávania a profesijného vývoja každého učiteľa. Viacerí autori O. Šimoník (2005), H. Kwiatkovska (2008) uvádzajú, že úspešné zavŕšenie pregraduálneho štúdia, t.j. získanie kvalifikácie pre výkon učiteľskej profesie nie je konečnou, finálnou etapou utvárania učiteľa, ale len začiatkom. Pregraduálna príprava umožňuje totiž budúcim učiteľom získať vedomosti, spôsobilosti a zručnosti predovšetkým teoretického charakteru. Mnohé praktické spôsobilosti vzhľadom k nedostatočnej praktickej príprave (Černotová, 2006; Šimoník, 2005; Kosová, 2015) počas štúdia na univerzite, ako aj obmedzenej edukačnej

realite vysokoškolského prostredia možno rozvíjať na minimálnej úrovni. Začínajúci učitelia sú pripravení lepšie po stránke teoretickej ako po stránke praktickej. Ako dokumentujú výskumy M. Černotovej (2006, 2007) študenti Prešovskej univerzity (ďalej len PU) – budúci učitelia i absolventi učiteľských fakúlt nemajú rozvinuté humanistickou psychológiou zdôrazňované kontexty vyučovania orientovaného na žiaka. Skúmaní študenti i absolventi vo vysokých percentách priznávali svoju dobrú odbornú pripravenosť, ale popisovali aj nedostatočné pedagogicko-psychologické kompetencie. Deficit pociťovali napr. v spôsobilosti adekvátne a taktne riešiť konkrétne výchovné problémy, nachádzať výchovný význam učiva. V súvislosti s vyššie povedaným sa chceme ďalej v príspevku venovať koncepcii vzdelávania, ktorá je v literatúre nazývaná kooperatívne vyučovanie. Uvedenú koncepcii popíšeme v teoretickej rovine a následne priblížime čiastkové výsledky prieskumu, ktorý sme realizovali v mesiacoch máj – jún 2016.

2. Koncepcia kooperatívneho vyučovania

Kooperatívne učenie a vyučovanie predstavuje koncepciu, ktorej je v posledných rokoch po teoretickej ako aj po metodicko-didaktickej stránke venovaná veľká pozornosť, tak v domácej (Kasíková, 2010; Petlák, 2012) ako aj v zahraničnej (Hoffmann, 2009, 2010; Konrad, Traubová, 2012; Harris, 2013; Kurt, 2012; Müller, 2015) odbornej literatúre.

Ako uvádzajú vo svojich publikáciách H. Kasíková (2010), C. Hoffmann (2010) koncept kooperatívneho učenia sa objavuje predovšetkým v anglosaskej literatúre od 70. až 80 rokoch 20. storočia. Kooperatívne učenie je pritom interpretované v rôznych rovinách, a to: ako teória vzdelávania (Bertrand), ako usporiadanie sociálnych vzťahov v učebných situáciách (Kagan, Slavin a Johnson), či ako súbor vyučovacích a učebných stratégii a praktík (Murray) (in Kasíková 2010). Aj napriek odlišným rovinám prístupu ku kooperatívnemu učeniu, je jeho podstata formulovaná zhodne: Ide o systém založený na princípoch spolupráce pri učení sa v malých skupinách, ktorého cieľom je kognitívny a sociálne osobnostný rozvoj jedincov.

Ako uvádza J. G. Gerlach (1994, s. 8) *„kooperatívne učenie je založené na predpoklade, že učenie predstavuje prirodzené sociálne dianie, pri ktorom účastníci spolu komunikujú a vzájomne sa podporujú.“*

Podľa K. Konrada a S. Traubovej (2012, s. 5) predstavuje kooperatívne učenie *„formu interakcie, pri ktorej si zúčastnené osoby v spoločnej a vzájomnej výmene osvojujú vedomosti a zručnosti.“* Ako uvádzajú ďalej autori, všetci členovia skupiny sa rovnomerne, aktívne spolupodieľajú na plnení úloh, za ktoré nesú vzájomnú zodpovednosť.

Na základe analýzy vyššie uvedených definícií môžeme konštatovať, že pod kooperatívnym učením rozumieme prácu v dvojiciach, alebo v skupinách, ktorá musí spĺňať isté kritéria a požiadavky. Práca v skupinách nevedie automaticky ku kooperácií medzi žiakmi. Na túto skutočnosť upozorňujú mnohí autori (Kasíková, 2010; Kurt, 2012; Konrad, Traubová, 2012).

A napriek odlišnému teoretickému zdôrazneniu a praktickému zameraniu existuje medzi autormi (Johnson, Johnson,Smith, 1991; Felder et al., 1994; Kurt, 2012; Müller, 2015; Kasíková, 2010; Petlák, 2012 a iní) jednota týkajúca sa hlavných znakov kooperatívneho učenia.

Hlavnými znakmi kooperatívneho vyučovania (Hoffmann, 2009, 2010) sú:

1. **Štrukturovanie skupinovej práce,** t.j. učiteľ musí žiakom, študentom zadať jasné pokyny, úlohy, aby žiaci vedeli ako majú postupovať, pracovať a kto z nich je zodpovedný za ktorú úlohu.
2. **Zloženie skupiny** – pri kooperatívnom učení je potrebné skupiny vytvoriť na základe nasledovných kritérií:
   a) v*edomosti, výkon žiakov*, t.j. v skupine by mal byť jeden najlepší, jeden najslabší a dvaja priemerní žiaci;
   b) *pôvod žiakov* – žiaci z imigrantských rodín by mali byť rovnomerne rozdelení do všetkých skupín;
   c) *pohlavie a charakter (temperament) žiakov*. Učiteľ by mal zabezpečiť, aby v skupine boli zastúpení nielen žiaci oboch pohlaví, ale aj žiaci s odlišnými povahami.

   Optimálna skupina by mala pozostávať zo štyroch žiakov, v prípade nepárneho počtu žiakov je možné vytvoriť aj trojčlennú skupinu.
3. **Pozitívna vzájomná závislosť** – pozitívna vzájomná závislosť sa dosahuje prostredníctvom vytýčeného spoločného cieľa, ktorý musí zvládnuť celá skupina. Len spoločne môžu žiaci dosiahnuť úspech, t.j. uspejú ako celok alebo neuspejú.
4. **Priama interakcia (interakcia tvárou v tvár)** – blízky vzájomný kontakt žiakov v skupine sa zabezpečí napr. sedením v kruhu, delením sa o obmedzené zdroje, ktoré majú k dispozícii.
5. **Individuálna zodpovednosť** – každý žiak je takisto zodpovedný nielen za svoju vlastnú úlohu v skupine, ale aj za celkový výsledok skupiny. Kooperatívne úlohy musia byť formulované tak, aby ich nebol schopný vyriešiť samostatne jeden člen skupiny.
6. **Formovanie sociálnych zručností** – žiaci v skupine sa učia navzájom sa rešpektovať, vážiť si jeden druhého, napr. prostredníctvom spoločných rozhodnutí. V tejto súvislosti sa musia naučiť komunikovať, riešiť, predchádzať konfliktom, vysporiadať sa s frustráciou, stresom, vybudovať si dôveru a pod.
7. **Reflexia skupinovej práce (spätná väzba)** – dôležitým krokom kooperatívneho učenia je aj priebežná a záverečná reflexia o riešení úlohy. Každý žiak by mal dostať spätnú väzbu o svojom výkone, správaní. Rovnako, každý žiak by mal poskytnúť učiteľovi spätnú väzbu o použitej metóde.

Podľa výsledkov viacerých štúdií (Johnson, 1981; Sharan, 1980; Slavin, 1983; Felder, Brent, 1994 a iní) je kooperatívna výučba efektívnejšia v porovnaní s tradičnými metódami, formami práce. Pozitíva kooperatívneho učenia spočívajú v tom, že:

- žiaci dosahujú lepšie výsledky pri osvojovaní si učiva, t.j. vedomostí, ako aj rôznych zručností;
- dochádza k rozvoju kritického myslenia, k hlbšiemu porozumeniu;
- zvyšuje sa sebadôveru žiakov a vnútorná motivácia k učeniu;
- vytvárajú sa pozitívne vzťahy medzi žiakmi, učia sa pracovať v tíme, navzájom si pomáhať, v cítiť sa jeden do druhého – rozvíjajú sa sociálne a komunikačné zručnosti;
- dochádza k lepšej integrácii žiakov z iných etnických, národnostných skupín;
- sa znižuje úroveň strachu a stresu žiakov, objavuje sa menej disciplinárnych ťažkostí;
- môže mať silný výchovný – afektívny efekt.

Aj napriek uvedeným výhodám je kooperatívne vyučovanie (Dann, Diegritz, Rosenbusch, 1999) v školskej praxi málo rozšírené. G. L. Huber (in Konrad, 2012) uvádza, že podiel využívania kooperatívnych metód v nemeckých školách je 7 %. V iných publikáciách sa čísla pohybujú medzi 4 až 8 %. Podobne aj v našom prieskume (Černotová, Ištvan, 2015) bol podiel využívania kooperatívnych metód skúmanými učiteľmi z praxe pomerne nízky. Podobne ako D. Johnson (1991) považujeme za príčiny pre zdržanlivosť pri využívaní metód kooperatívneho vyučovania predsudky učiteľov, vyplývajúce z ich slabých vedomostí o danej koncepcii. S. Sharan a Y. Sharan (1976) v súvislosti s kooperatívnym vyučovaním hovoria o tzv. „mýtoch", ktoré zabraňujú zavádzaniu kooperatívneho vyučovania do školskej praxi, aj napriek tomu, že mnohými výskumami boli „mýty" vyvrátené.

Podľa K. Konrada a S. Traubovej (2012, s. 45–47) sa koncepcia kooperatívneho vyučovania spája najčastejšie s nasledovnými mýtmi:

1. **Mýtus o „(súťaživo) konkurenčne-orientovanom svete".**
   - **V prospech mýtu sa uvádza:** Životné podmienky dospelých sú orientované konkurenčne, t.j. na neustály konkurenčný boj. Škola vhodne nepripraví žiakov na túto skutočnosť, pokiaľ im k tomu nevytvorí potrebný priestor a neposkytne možnosti.
   - **Proti mýtu:** Pri presnom pozorovaní zistíme, že skoro všetky ľudské aktivity sa vykonávajú v spolupráci s ostatnými. Žijeme v hospodárskom systéme, pre ktorý je charakteristická deľba práce. Napr. každý zamestnanec vo firme prispieva svojou prácou k fungovaniu, úspechu celého celku. Podobne aj rodiny, spoločenstvá spájajú spoločné záujmy. V mnohých tímových športoch je predsa spolupráca prirodzenosťou.

2. **Mýtus o trestaní talentovaných žiakov.**
   - **V prospech mýtu sa uvádza:** Práca v skupinách je nevýhodná pre nadaných žiakov. Mnohí nadaní žiaci nie sú dostatočne touto prácou podporovaní, pokiaľ musia neustále brať ohľad na slabších žiakov.
   - **Proti mýtu:** Viaceré štúdie (Johnson, Johnson, 1991) preukázali, že výsledky nadaných žiakov v práci so slabšími žiakmi v skupine neboli horšie ako výsledky nadaných žiakov, ktorí pracovali samostatne. Naopak v mnohých prípadoch dosiahli nadaní žiaci v práci v skupinách ešte lepšie výsledky. Uvedené zistenia naznačujú, že diskusia v skupine podporuje lepšie osvojovanie, porozumenie a spracovanie učebnej látky.

3. **Mýtus o nespravodlivom hodnotiacom systéme.**
   - **V prospech mýtu sa uvádza:** Pri kooperatívnom vyučovaní sú žiaci hodnotení za výsledok práce celej skupiny, čo nie je voči niektorým žiakom spravodlivé. Je nemožné objektívne ohodnotiť prácu jednotlivcov, pretože výsledok práce predkladá skupina.
   - **Proti mýtu:** Ak sa učiteľ podrobne zoznámi s metódami kooperatívneho vyučovania, napr. s metódou prestieranie, kontrola s partnerom a inými

metódami zistí, že skontrolovať, ohodnotiť prácu jednotlivých členov skupiny nie je problematické.

4. Mýtus o anonymite.

- **V prospech mýtu sa uvádza:** Leniví žiaci sa „zvezú na pleciach“ usilovných žiakov.
- **Proti mýtu:** Tvrdenie, že práca v skupine ponúka priestor pre anonymitu, t.j. v skupine pracujú len niektorí žiaci a ostatní sa zvezú, vyvracia samotná podstata, pravidlá, postupy pri realizovaní kooperatívneho učenia a vyučovania.

5. Mýtus o chýbajúcej zrelosti a skúsenostiach

- **V prospech mýtu sa uvádza:** V prvých školských rokoch sa práca v skupine neodporúča.
- **Proti mýtu:** Ako tvrdí Murray (1972) práca v skupinách je úspešná už aj v 1. ročníku ZŠ. Varovanie pred prácou v skupinách v nižších ročníkoch ZŠ vyplýva predovšetkým zo snahy navyknúť žiakov na riadiacu rolu učiteľa pri hromadnej organizačnej forme (in Konrad, Traubová 2012).

3. Ciele a metodológia prieskumu

V prieskume sme sa venovali zisteniu kvality úrovne vedomostí študentov učiteľstva o kooperatívnom učení a vyučovaní, ktoré nadobudli počas pregraduálnej prípravy. Zaujímalo nás ako študenti hodnotia úroveň svojich vedomosti o danej koncepcii. V druhom rade sme overovali, aké metódy a techniky využívajú vysokoškolskí učitelia počas výučby najčastejšie, vrátane kooperatívnych metód. Uvedená problematika nás inšpirovala k položeniu si viacerých nových otázok, ktoré sme následne overovali autorským dotazníkom. K skúmaniu predmetnej problematiky nás viedli aj osobné skúsenosti s prácou so študentmi PU v predmete Kooperatívne vyučovanie. Subjektmi výskumu boli študenti 3. ročníka bakalárskeho stupňa, rozličných študijných programov, ktorých pedagogicko-psychologická príprava v danom ročníku končí štátnymi skúškami z pedagogiky a psychológie. Išlo o študentov tesne pred štátnicami, u ktorých sa dalo predpokladať, že ich úroveň informovanosti a pedagogického myslenia je na dobrej úrovni.

Položili sme si nasledovné výskumné otázky:

- Majú študenti kvalitné, alebo iba povrchné vedomosti o kooperatívnom vyučovaní?
- Aká je úroveň stotožnenia sa s mýtmi o kooperatívnom vyučovaní?
- V ktorom predmete získali študenti vedomosti o kooperatívnom vyučovaní?
- Aký je zdroj vedomostí študentov o kooperatívnom vyučovaní (získali poznatky z prednášok, seminárov, alebo samoštúdiom?)
- Ktoré metódy a ako často využívajú učitelia VŠ vo výučbe? Vrátane kooperatívnych metód.

3.1 Popis výskumného súboru

Základný súbor tvorilo 160 študentov bakalárskeho štúdia v učiteľskom zameraní na FHPV, FF a FŠ PU v Prešove. Náhodným výberom sme vybrali celkovo 96 študentov, čo je 60 % základného súboru. Rozsah výberové súboru opierajúc sa o P. Gavoru (2002) možno považovať za postačujúci. V prieskumu sme vzhľadom na neúplnosť vyplnenia spracovali 82 dotazníkov. Štruktúru výskumného súboru uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1. Štruktúra výskumného súboru

Kategória		*n*	%
Pohlavie	Ženy	56	68,29
	Muži	26	31,71
	Spolu	82	100
Fakulta	FF	37	45,12
	FŠ	18	21,95
	FHPV	7	8,54
	FF a FHPV*	19	23,17
	FF a FŠ*	1	1,22
	Spolu	82	100

Pozn.: * Medzifakultné štúdium, FF – Filozofická fakulta, FŠ – Fakulta športu, FHPV – Fakulta humanitných a prírodných vied

3.2 Metóda prieskumu

V prieskume sme ako hlavnú metódu použili autorský dotazník. Dotazník pozostával celkovo z jedenástich položiek. Položky č. 1 až č. 4 predstavovali demografické (osobné) položky. Položky č. 5 až č. 11 predstavovali vecné položky. Na zachytenie intenzity, frekvencie skúmaných javov v niektorých vecných položkách boli použité intervalové škály (1 – nikdy, 2 – občas, 3 – často, 4 – veľmi často, 5 – stále). Dotazník bol administrovaný v tlačenej podobne. Prieskum bol realizovaný v mesiacoch máj až jún 2016.

4. Výsledky

Z prieskumu uvádzame nasledovné závery:

4.1 Majú študenti kvalitné, alebo iba povrchné vedomosti o kooperatívnom vyučovaní?

V prieskume nás zaujímalo, či majú študenti po absolvovaní pedagogickej bakalárskej prípravy kvalitné, alebo iba povrchné vedomosti o kooperatívnom vyučovaní? Na určenie kvality boli v dotazníku zamerané položky č. 5, 6, 9. Položky č. 5 a 6 obsahovali celkovo 18 tvrdení o kooperatívnom vyučovaní. Študenti mali určiť, či sú tvrdenia pravdivé, resp. nepravdivé. Za každú správnu odpoveď mohli získať 1 bod. Na základe počtu získaných bodov, sme stanovili kvalitu poznatkov buď ako: veľmi dobré, dobré, slabé alebo žiadne. Položka č. 9 oproti tomu mapovala subjektívny názor respondentov na kvalitu ich poznatkov o kooperatívnom vyučovaní.

Tabuľka 2. Kvalita vedomostí študentov o kooperatívnom vyučovaní

Kategória		*n*	%
Kvalita poznatkov			
Veľmi dobré	SP	2	2,44
	OP	6	7,31
Dobré	SP	55	67,07
	OP	46	56,09
Slabé	SP	25	30,49
	OP	26	31,70
Žiadne	SP	0	0
	OP	4	4,87

Pozn.: SP – subjektívne posúdenie, OP – objektívne posúdenie

Ako vyplýva z Tabuľky 2, u 56,09 % skúmaných študentov sme hodnotili ich „objektívne" zisťované vedomosti o kooperatívnom učení za dobré, u 31,70 % študentov za slabé a u 4,87 % študentov za žiadne. Veľmi dobré poznatky o kooperatívnom vyučovaní má len 7,31 % skúmaných študentov.

V prieskume nás, takisto zaujímala sebareflexia študentov, t.j. ako hodnotia úroveň svojich vedomostí o danej koncepcii vyučovania. Na základe získaných odpovedí môžeme konštatovať, že 2,44 % študentov hodnotilo svoje poznatky za veľmi dobré, 67,07 % študentov za dobré a 30,49 % študentov za slabé. Na určenie sily zhody medzi kvalitou vedomostí skúmaných študentov na základe objektívneho a subjektívneho posúdenia sme v programe SPPS použili Cohenovu Cappu. Silu zhody hodnotíme ako veľmi dobrú (90 %).

Uvedené výsledky vypovedajú len o úrovni teoretických vedomostí študentov. Praktické zručnosti študentov, napr. naplánovať, didakticky správne realizovať výučbu s využitím kooperatívnych metód sme nezisťovali. Pretože títo študenti – na bakalárskom. stupni štúdia nemajú reálnu možnosť pracovať so žiakmi stredných a základných škôl. V 3. ročníku študenti absolvujú iba náčuvovú pedagogickú prax. Svoje prvé skúsenosti v role učiteľov v základných a v stredných školách môžu študenti na PU získať až počas pedagogických praxí v 1. a 2. ročníku magisterského štúdia.

4.2 Aká je úroveň poznania a názorového stotožnenia sa s mýtmi o kooperatívnom vyučovaní?

V rámci výučby v predmete Kooperatívne vyučovanie sú študenti informovaní nielen o výhodách, princípoch tohto vyučovania, ale aj o mýtoch v neprospech využívania metód tejto koncepcie (Johnson, 1985, Sharan, 1976 in Konrad, Traubova, 2012). Výučba smerovala cielene k tomu, aby si študenti uvedomili, že pretrvávanie nesprávneho postoja ku kooperatívnemu vyučovaniu je kontraindikované jeho úspešnosti. Početnosť odpovedí študentov dokumentuje, že mnohí uznávajú mýty za pravdu a sú prejavom nesprávneho pedagogického myslenia.

Ako dokumentuje Tabuľka 3, viac ako polovica študentov súhlasila s mýtmi, že:

- kooperatívne učenie nepripravuje žiakov pre život v súťaživo – konkurenčne orientovanom prostredí,
- práca v skupinách je nevýhodná pre nadaných žiakov,

- pri kooperatívnom vyučovaní sú žiaci hodnotení za výsledok práce celej skupiny, čo nie je voči niektorým žiakom spravodlivé, a nie je možné objektívne ohodnotiť prácu jednotlivcom, pretože výsledok práce predkladá celá skupina,
- pri kooperatívnom vyučovaní pri práci v skupine, sa leniví žiaci" zvezú na pleciach" usilovných žiakoch.

Je paradoxné, vzhľadom k zisteným dobrým teoretickým vedomostiam o kooperatívnom vyučovaní, že príklon k mýtom je vysoký. Priznané postoje sú v rozpore s vedomosťami o výhodách kooperatívneho učenia. Prečo je to tak? Sú študenti pod vplyvom klasického chápania výučby? Spôsobuje tento jav príliš jednostranná vysokoškolská výučba odborových didaktík, ktorá ešte stále zdôrazňuje dominanciu učiteľa? Alebo sme urobili výskumnú chybu? Zvolili sme málo validný výskumný nástroj – dotazník?

Tabuľka 3. Názory študentov na mýty o kooperatívnom vyučovaní

Kategória		*N*	%
Mýtus o „(súťaživo) konkurenčne-orientovanom svete".	Za	51	62,20
	Proti	31	37,80
Mýtus o trestaní talentovaných žiakov.	Za	60	73,17
	Proti	22	26,82
Mýtus o nespravodlivom hodnotiacom systéme.	Za	57	69,51
	Proti	25	30,49
Mýtus o anonymite.	Za	58	70,73
	Proti	24	29,27
Mýtus o chýbajúcej zrelosti a skúsenostiach.	Za	14	17,07
	Proti	68	82,93

4.3 V ktorom predmete získali študenti vedomosti o kooperatívnom vyučovaní?

Ako bolo konštatované vyššie, študenti učiteľského štúdia do tretieho ročníka bakalárskeho stupňa absolvujú v rámci pedagogicko-psychologickej prípravy povinné predmety: základy edukačných vied, filozofické a historické aspekty výchovy, všeobecná a vývinová psychológia, sociálna psychológia, teórie výchovy a vzdelávania, náčuvová pedagogická prax, seminár k bakalárskej práci 1, seminár k bakalárskej práci 2.

Vzhľadom k obsahu týchto predmetov, zvlášť ich didaktickej náplne nás zaujímalo, ktorý predmet je hlavným zdrojom informácii o kooperatívnom učení. Na danú otázku odpovedalo 73% skúmaných študentov. Na základe odpovedí študentov sme zostavili poradie predmetov v ktorých získali poznatky o kooperatívnom učení. Na 1. mieste sa umiestnili pedagogické disciplíny: *všeobecná didaktika, základy pedagogiky*. Na 2. mieste skončili psychologické disciplíny: *ako sociálna a učiteľská psychológia*, a na 3. mieste sa umiestnili *odborové didaktiky*.

Na základe osobného spolupodieľania sa na výučbe pedagogických disciplín v rámci spoločensko-vedného a pedagogicko-psychologického základu, ktoré zabezpečuje Katedra pedagogiky FHPV PU pre študentov učiteľstva na PU v Prešove, môžeme konštatovať, že koncepcii kooperatívneho vyučovania je venovaná pozornosť. Vzhľadom k rozsiahlemu

učivu, nízkej časovej dotácii v disciplínach základy pedagogiky, všeobecná didaktika, sa problematika kooperatívneho učenia hlbšie, podrobnejšie rozoberá v rámci povinne voliteľného predmetu Kooperatívne vyučovanie. V danom predmete kladieme dôraz nielen na získanie teoretických poznatkov, ale aj na získanie praktických spôsobilostí napr. naplánovať, realizovať vyučovaciu hodinu v duchu kooperatívneho učenia s využitým kooperatívnych vyučovacích metód. Nikto zo skúmaných študentov predmet Kooperatívne vyučovanie neabsolvoval. Prečo? Súčasťou zistenia je implicitne obsiahnuté nasledovné vysvetlenie. V rámci spoločenskovedného a pedagogicko-psychologického základu ide o výberový predmet z nízkou dotáciou kreditov, čím je pre študentov málo lákavý. Znamená to, že katedra pedagogiky by mala mať väčšie právo aktívne zasiahnuť do tvorby učebného plánu (na teraz sa katedra prispôsobovala centrálne určenej dotácii kategórii predmetov, ich časovej a kreditovej dotácii, čo považujeme za centrálne chybne vyžadovaný princíp výstavby učebných plánov). Sondu, ktorú sme urobili sa dostáva do kontextu úvah, že je potrebné nadobudnúť v pregraduálnej príprave odvahu, aj keď len vo fakultnom rámci meniť centralizovane určený všeobecný pedagogicko-psychologický základ.

4.4 Aký je zdroj vedomostí študentov o kooperatívnom vyučovaní (získali poznatky z prednášok, seminárov, alebo samoštúdiom?)

Ako dokumentuje Tabuľka 4, 93,9 % študentov uviedlo, že poznatky o kooperatívnom vyučovaní získali zo seminárov. Na druhom mieste sa z 76,83 % umiestnili prednášky. Chvályhodné je takisto percento samoštúdia. Na tomto mieste môžeme konštatovať určitý posun v údajoch. Ak tieto výsledky porovnávame s našou predchádzajúcou výskumnou sondou (Černotová, Ištvan, 2015), ktorá sa zamerala na učiteľov z praxe, prevládalo u nich samoštúdium. V terajšom výskume sa do popredia dostala seminárna forma výučby. Svedčí to o zmene prístupu vysokoškolských učiteľov, k obsahu a metódam výučby? Túto otázku nemôžeme 100 % zodpovedať, pretože nebola v pôvodnom pláne výskumu. Naznačuje však možný obsah ďalšieho výskumu.

Tabuľka 4. Zdroj poznatkov študentov o kooperatívnom vyučovaní

Kategória		*n*	%
Prednášky	Áno	63	76,83
	Nie	19	23,17
Semináre	Áno	77	93,90
	Nie	5	6,09
Samoštúdium	Áno	57	69,51
	Nie	25	30,49
Iné (internet, publikácie)	Áno	7	8,54
	Nie	75	91,46

4.5 Ktoré metódy a ako často využívajú vysokoškolskí učitelia vo výučbe? Vrátane kooperatívnych metód.

Predpokladali sme, že vyučujúci v pregraduálnej príprave budú vo väčšej miere využívať metódy, ktoré podporujú napr. záujem študentov o učenie, ich intenzívne prežívanie,

myslenie a konanie, ktoré využívajú už získané skúsenosti študentov, umožňujú im rozvíjať kritické myslenie, ďalej vytvárajú priestor pre rozvoj sociálnych a komunikačných zručnosti študentov. Zistenia sú nasledovné.

Tabuľka 5. Metódy využívané vysokoškolskými učiteľmi na prednáškach

Premenná	Prednášky	
	Priemer	Poradie
Monológ bez diskusie	3,29	1.
Problémový výklad s diskusiou	2,73	2.
Duo-prednáška	1,50	3.
Iné	1,08	4.

Ako vyplýva z Tabuľky 5 podľa názoru skúmaných študentov PU sa na prvom mieste v rebríčku využívaných metód na prednáškach umiestnil s priemerom 3,29 – *monológ bez diskusie*. Na druhom mieste s priemerom 2,73 sa umiestnil p*roblémový výklad s diskusiou*, a na treťom mieste, s priemerom 1,5 skončila *duo-prednáška*. Hodnota dosiahnutých priemerov u jednotlivých metód vypovedá o frekvencii ich využívania.

Tabuľka 6. Metódy využívané vysokoškolskými učiteľmi v seminároch

Premenná	Semináre	
	Priemer	Poradie
Prezentácia seminárnych prác študentov	3,56	1.
Diskusia	3,48	2.
Kooperatívna práca	2,79	3.
Skupinová práca	2,71	4.
Problémové metódy	2,52	5.
Didaktické hry	2,47	6.
Plnenie úloh za pomoci internetu	2,21	7.
Inscenačné metódy	2,08	8.
Situačné metódy	2,03	9.
Plnenie úloh za pomoci Moodlu	2,01	10.
Badateľské metódy	1,96	11.
Prípadová štúdia	1,85	12.
Mikrovyučovanie	1,75	13.
Iné	1,02	14.

Na základe údajov z Tabuľky 6 môžeme konštatovať, že ešte stále medzi najčastejšie využívané spôsoby práce so študentmi v seminároch patrí s priemerom 3,56 *prezentácia seminárnych prác študentov (referáty)*. Povaha danej práce nenapĺňa kritéria kooperácie medzi študentmi. Aj autorka H. Kasíková (2015) popisuje, že samotní študenti hodnotia danú metódu negatívne. Považujú ju za prenášanie zodpovednosti za učenie len na študentov. Pokiaľ študenti vidia, že vyučujúci sa snažia viesť predmet tak, aby boli aktívne

zapojení, potom ich to vnútorne motivuje prispieť k zlepšeniu, zapojeniu sa vo výučbe. *Ďalej* s priemerom 3,48 sa umiestnila *diskusia*, s priemerom 2,79 *kooperatívna práca,* a s priemerom 2,71 *skupinová práca*. Keďže 82,92% študentov nenašlo správny rozdiel medzi kooperatívnou a skupinou prácou, je otázne, či ich stanovené poradie je spoľahlivé.

Za zarážajúce možno považovať priemerovo nízke umiestnenie viacerých aktivizujúcich vyučovacích metód. Zistené fakty dokumentujú pomerne nízke zastúpenie aktivizujúcich metód v práci vysokoškolských učiteľov. Zdá sa, že pedagogické zázemie typu vysokoškolskej pedagogiky je stále slabé. Na pôde PU bola oblasť vysokoškolskej pedagogiky 25 rokov úplne zanedbaná. Táto absencia je nami predpokladaný dôvod vysvetlenia pretrvávajúcej pasívnej koncepcie vyučovania študentov – budúcich učiteľov.

5. Diskusia a záver

Modernizácia a skvalitňovanie nášho školstva predstavuje náročný a dlhotrvajúci proces. V rámci daného procesu je podľa nášho názoru potrebné veľkú pozornosť venovať, nie zavádzaniu nových IKT do výučby, ale skôr sa sústrediť na pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov v duchu vyššie spomínanej racionálno-pragmatickej paradigmy, keďže je to učiteľ, ktorý formuje osobnosť žiakov, učí ich samostatne myslieť a rozvíjať ich zručnosti. Aby mohol učiteľ podľa danej koncepcie rozvíjať kompetencie žiakov, je potrebné, aby sám učiteľ bol tvorivý, vedel kriticky myslieť a uvažovať, reflektovať svoju prácu. Rozvoj uvádzaných spôsobilostí zdôrazňuje aj Kosturková (2016) cez dimenzie kritického myslenia. Sme presvedčení, že vyžadovanie aktivity, samostatnosti, zodpovednosti, tvorivej iniciatívy prostredníctvom metód kooperatívneho učenia počas prípravy študentov na fakultách, univerzitách môže tomu napomôcť. Tento náš názor potvrdzuje aj výskum H. Kasíkovej (2015), ktorý dokumentuje, že kooperatívna práca so študentmi v seminároch na vysokej škole vedie k vyššej úrovni zapojenia študentov a zvýšenej zodpovednosti za plnenie úloh. Táto tendencia sa môže odraziť i vo vedomostiach a zručnostiach študentov, a to nielen v oblasti kooperatívnej koncepcie. Zistené fakty nás priviedli k širším úvahám, v ktorých bude potrebné riešiť ďalšie metodologické východiská i vhodné metódy skúmania danej problematiky.

Použitá literatúra

ČERNOTOVÁ, M. a I. IŠTVAN. Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi. *Edukácia* [online]. 2015, roč. 1, č. 1, s. 75–87 [cit. 2016-05-04]. Dostupné z: https://www.upjs.sk/public/media/11250/ernotov%C3%A1_I%C5%A1tvan_KOOPERAT%C 3%8DVNE%20VYU%C4%8COVANIE%20V%20TE%C3%93RII%20A%20PRAXI.pdf

ČERNOTOVÁ, M. Absolventi Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity a ich ďalšie vzdelávanie – výzkumné zistenia. In: *Ako sa učitelia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie*. Prešov: MPC, 2007. s. 74–78. ISBN 978-80-8045-493-7.

ČERNOTOVÁ, M. *Uplatňovanie absolventov učitelstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: FF PU, 2006, 206 s. ISBN 80-8068-317-4.

ČERNOTOVÁ, M. Východiská Európskej komisie pre vzdelávanie a kultúru EÚ pre zdokonaľovanie prípravy učiteľov a ďalších pedagogických zamestnancov. In: *Škola očami dnešného sveta*: *zborník abstraktov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov: MPC, 2005, 13 s.

FELDER, R.M. et al. A longitudinal study of engineering student performance and retention. II. Differences between students form rural and urban backgrounds. *Journal of Engineering Education*. 1994, roč. 83, č. 3, s. 209–217.

FERENCOVÁ, J. a N. KRAJČOVÁ. Higher education of the teachers of lower and upper secondary education in Slovakia. *Global Journal of Education*. 2015, roč. 2, s. 68–78.

GAVORA, P. et al. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: UK, 2010 [cit. 2016-05-04]. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné z: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk

GERLACH, J. G. Is this collaboration? In: BOTHWORTH, K. a S. J. HAMILTON (Eds.). *Colaborative learning: underlining processes and effective techniques*. San Francisco: Jossey Bass, 1993, s. 5–14. ISBN 978-0-7879-9998-8.

HARRIS, B. *Mehr Motivation und Abwechslung im Unterricht!* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2013, 144 s. ISBN 978-3-8346-2328-7.

HELUS, Z. Profesní rozvoj učitelů lépe anebo i jinak. In: KOHNOVÁ, J. et al. *Profesijní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 9–18. ISBN 978-80-7290-625-3.

HOFFMANN, C. *Eine Klasse – ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2009, 117 s. ISBN 978-3-8346-0594-8.

HOFFMANN, C. *Kooperatives Lernen – Kooperativer Unterricht*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2010, 79 s. ISBN 978-3-8346-0692-1.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. a K.A. SMITH. *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity ASHE-ERIC Higher Educational Report*. Washington: George Washington University, 1991, 168 p. ISBN 1-878380-09-5.

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: MPC, 2004, 83 s. ISBN 80-8045-352-7.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperatívni učení, kooperatívni škola,* Praha: Portál, 2010, 152 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASÍKOVÁ, H. Proměna vysokoškolské výuky: zkušenost s využitím kooperativních skupin. *Studia paedagogica*. 2015, roč. 20, č. 2, s. 82–103.

KOHNOVÁ, J. Profesní rozvoj učitelů a změna požadavku na vzdělávaní. In: KOHNOVÁ, J. et al. *Profesijní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 19–34. ISBN 978-80-7290-625-3.

KONRAD, K. a S. TRAUB. *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012,186 s. ISBN 978-3-8340-0374-4.

KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A. et al. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. BanskáBystrica: Belianum, 2015, 226 s. ISBN 978-80-557-0860-7.

KOSTURKOVÁ, M. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Rokus, 2016. ISBN 978-80-555-1563-2.

KURT, A. *Methodenschule kooperatives Lernen - Ich und die anderen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2012, 94 s. ISBN 978-3-8346-2238-9.

KWIATKOWSKA, H. *Pedeutologia: pedagogika wobec współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesijonalne, 2008, 264 s. ISBN 9788360501276.

MÜLLER, A. *Kooperatives Lernen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht*. Schöningh Schulbuchverlag, 2014, 122 s. ISBN 978-80-7395-024-8.

PETLÁK, E. *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2012, 158 s. ISBN 978-80-89400-39-3.

SHARAN, S. a Y. SHARAN. *Gruppenzentrierter Unterricht: Kleingruppe, Lernecke, Plan und Rollenspiel*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1976, 183 s.

SPILKOVÁ, V. Kvalita učitele a profesní standard optikou proměn školního vzdělávání. In: *Príprava učiteľov v procese školských reforiem: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. 16.–17. 9. 2009*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009, s. 39 –51. ISBN 978-80-555-0024-9.

SPILKOVÁ, V. Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In: PÍŠOVÁ, M. (Ed.). *Portfólio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 7–20. ISBN 978-80-7395-024-8.

ŠIMONÍK, O. *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD, 2005, 95 s. ISBN 80-86633-32-2.

Komunikační ostýchavost u studentů vysoké školy

Dita Janderková[40]

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou komunikační ostýchavosti u studentů vysokých škol. Komunikace je nazírána v širším kontextu. Zájem se soustředil na její vymezení. Poté jsou předloženy informace týkající se specifik komunikace u studentů vysokých škol. Je také zařazeno menší průzkumné dotazníkové šetření týkající se komunikační ostýchavosti vysokoškoláků. V dalším textu je probrána otázka trémy a komunikace, souvislosti se sociální a emoční inteligencí a především možnosti, jak komunikační dovednosti posilovat.

Klíčová slova: komunikace, ostýchavost, tréma, sociální a emoční inteligence, studenti vysoké školy

Communication Shyness of the University Students

Abstract: The contribution deals with the communication shyness of university students. Communication is perceived in a broader context and the focus is on its definition. Further there are information presented concerning the specifics of communication of the university students. A short exploratory survey of the communication shyness of university students is included. In the next part a question of stage fright and communication, social and emotional intelligence, and especially ways to strengthen communication skills is discussed.

Key words: communication, stage fright, shyness, social and emotional intelligence, the students of high school

Úvod

Komunikaci vnímáme jako předpoklad, ale zároveň také jako doprovodný fenomén lidských vztahů. Lze ji rozčlenit na komunikaci verbální, neverbální a komunikaci činem. Komunikace neverbální je vývojově starší. Užívání verbálních prostředků, znamená slovních výrazů mluvených či psaných a dalších odvozených znakových soustav, jako jsou jazyky vědecké a umělecké. Při neverbální komunikaci se užívá mimoslovních prostředků, například pohledy, gesta, doteky, prostorové umístění, pohyby, výrazy tváře, neverbální aspekty řeči. (Janoušek in Výrost, Slaměník, 2008, s. 217). Ve výhodě bude ten, kdo zvládá komunikaci, má pro ni určitý cit. Komunikační kompetence velmi úzce souvisí s chováním, emocemi, a sociálními dovednostmi. Určitě má spojitost i s emoční a sociální inteligencí. To, jak člověk zvládá své myšlenky formulovat, vyjádřit a přiměřeným způsobem prosazovat, vypovídá o jeho odborné a profesní způsobilosti, obecně o kultuře vyjadřování

[40] Mgr. Dita Janderková, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 616 00 Brno, e-mail: dita.janderkova@mendelu.cz

a celkově je vizitkou jeho osobnosti. Komunikace ovlivňuje úspěch v každodenních jednáních a v mnoha aspektech profesní i soukromý život.

2. Cíle

Cílem příspěvku je přispět do diskuse o významu komunikačních dovedností u studentů vysokých škol a možnostech jejich rozvíjení. Je také zařazeno menší průzkumné dotazníkové šetření týkající se komunikační ostýchavosti vysokoškoláků.

3. Teoretický rámec

Komunikaci lze charakterizovat jako proud informací od jednoho subjektu – vysílače ke druhému subjektu příjemci. Tento proud je závislý na mnoha okolnostech a může být v mnoha směrech narušen a poškozen. Pak se například stává, že komuniké – obsah komunikace – přichází k přijímajícímu subjektu ve zkreslené podobě. Pokud se na cestě objeví překážka, informace pak třeba vůbec nedorazí. Podnětnou a poměrně široce vymezující definici podává Hausenblas (1971 in Vybíral, 2009, s. 25), který píše, že komunikace je obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu. Nejedná se tedy jen o proudění informace, ale i o podílení se na celku komunikace a na povaze či dopadu zprávy. Vliv má i samotná přítomnost člověka jako svědka určitého komunikování. Jedinec komunikuje, i když jen přihlíží slovní výměně mezi dvěma účastníky. Pokud by přítomen nebyl, informace by proudily jinak nebo by byly jiné. Psychologové často vymezují komunikační výměnu jako sdělování, tak i sdílení.

K tomu, aby člověk komunikaci zvládal, je potřeba jisté dávky „talentu“, určitých vrozených předpokladů. Je ale nesporné, že mnoho se lze naučit, mnohé lze nacvičit a posléze zdokonalovat. Jedná se celkově o kultivaci osobnosti. Dnes se o komunikaci hodně mluví, komunikační dovednosti patří mezi tak zvané soft skills. Nabízí se mnoho kurzů, zaměřených na komunikaci ať verbální či neverbální, rétoriku. Kurzy, vzdělávací akce bývají různého charakteru, různě dlouhé a také různé úrovně. Pořádají je školy, vzdělávací agentury, instituty, zaměstnavatelé.

Šmajsová-Buchtová (2010, s. 10) píše, že i když se rétorická neobratnost na vysoké škole nedá kultivovat snadno a rychle, neboť se při jejím zlepšování objevují různé skryté překážky, přesto po mnohaleté práci se studenty je mírně optimistická. Většina studentů po půlročním kurzu (28 hodin) rétoriky, který vedla aktivními metodami výuky s využitím videotechniky, dosáhla viditelného zlepšení. A to jak v osvojení techniky mluveného projevu, tak i ve zvládnutí psychických nároků rétorických dovedností. Pozitivně hodnotí snížení obav, strachu a trémy při mluveném projevu a také zlepšení řeči těla. Dále (2012, s. 25) pokračuje, že sice rétorickými dovednostmi nelze nahradit individuální nedostatky ve sféře myšlení, ale ani správné a rozvinuté myšlení by nemohlo upoutat pozornost a mít přiměřený vliv na posluchače bez dobré rétoriky mluvčího.

O významu komunikace nelze pochybovat. Dovolíme si v této souvislosti připomenout, co píší Argyle a Trower (1979 in Vybíral, 2009, s. 25). *„Lidská společnost je v podstatě síť vztahů mezi lidmi. Když si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co to vlastně je, toto lanoví v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.“*

3.1 Komunikace u studentů VŠ

Stále o komunikaci hovoříme, vedeme diskuse o tom, jak je nezbytná, ale stále ji zanedbáváme. Není cílem tohoto příspěvku zabývat se nešvary a komunikačními fauly. Cílem příspěvku je zaměřit se na komunikační dovednosti, kterými vládnou studenti vysoké školy. Jedná se o pouhou sondu, o pouhý jeden aspekt, kdy se snažíme odhalit, jak jsou na tom studenti vysoké školy s komunikační ostýchavostí. Komunikační ostýchavost se velmi úzce pojí se stresem, trémou, zátěží.

Komunikaci studentů vysoké školy ovlivňuje několik faktorů. Pokusíme se některé z nich připomenout. Už byla zmíněna jistá dispozice. Je všeobecně známo, že se během rozvoje řeči setkáváme s dětmi, které začínají mluvit dříve a snadněji než jiné. Některé se dlouho potýkají s problémy jak v obsahové, tak formální stránce řeči. K obsahové stránce patří slovní zásoba. Jsou jedinci, kteří ji mají bohatou, jiní omezenou. Rozsah slovní zásoby ovlivňuje z velké míry vzdělání. To je pravda a bylo by jistě zajímavé zaměřit šetření i na tuto oblast. To není ovšem cílem našeho příspěvku.

Formální stránka je ale také v mnoha případech daleko méně kultivovaná a rozvinutá. Je to jistě velká škoda a domníváme se, že i dluh nás dospělých vůči jedincům, které máme vychovávat a vzdělávat. Mnoha nedostatkům je možné předejít a poměrně snadno je odstranit. Zdůrazněme už takovou základní věc jako je správná výslovnost. Pokud je dítě malé, je náprava rychlejší a efektivnější. Na druhou stranu připomeňme, že i v dospělosti je možné výslovnost zlepšit a případně zdokonalit.

Dnes už naštěstí nejsou výjimkou v logopedických ordinacích dospělí lidé. Jejich motivace bývá různá. Z praxe lze konstatovat, že přichází jako doprovod svých dětí - klientů, nebo je vyšle zaměstnavatel a nejsou výjimečné ani případy, kdy přichází sami o své vůli a chtějí na sobě pracovat, protože řečovou vadu chápou jako handicap v sociálních vztazích. Velkou míru na motivaci mají emoce. Komunikační zábrany, bloky, nevhodně ovlivní v mnoha případech sebedůvěru, sebevědomí. Především jsou tyto aspekty důležité, pokud se budeme zabývat závažnějšími poruchami řeči jako je například diagnóza balbuties – zadrhávání. Je ovšem ještě mnoho jiných problémů v řeči, které silně dopadají na psychiku jedince a dokonce ho mohou negativně ovlivnit i v jeho profesním a osobním životě. Jednoduše si člověk netroufne na určitý post v zaměstnání, na určitý stupeň vzdělávaní a v soukromí například na utváření některých sociálních vazeb a vztahů.

Na studenty vysoké školy má jistě vliv vedle rodiny, širšího sociálního okolí, médií, také vliv jejich pedagogů. Vysokoškolský učitel je v jistém smyslu pokládán za hlasového profesionála. Každý den se pohybuje mezi lidmi. Navíc je jeho odpovědnost umocněna tím, že působí jako příklad, pravda, někdy odstrašující, ale vždy jako příklad. Není naší ambicí se nyní dotýkat odborné, obsahové stránky projevů, ta musí být ve shodě s postem akademika, musí vládnout odbornou erudicí. Máme zde spíše na mysli formální stránku řeči. V této souvislosti je možné připomenout úroveň verbálních projevů některých politiků, známých osobností, umělců a podobně. Líbí se nám jejich projevy? Odhlédněme od obsahové stránky. Vnímejme formu jejich projevu a například v televizi patrnou doprovodnou neverbální komunikaci. Český jazyk dostává někdy „pořádně zabrat“. To, jak člověk mluví, vypovídá o něm samotném, sám sebe tím prezentuje.

Řeč je ve velmi úzkém vztahu s kulturou a určitým životním stylem. Dnes nemáme čas si vyprávět, vykládat si, co jsme prožili, co nás trápí a co nás těší. Ale prosté vyprávění je důležitou formou mluveného projevu a má nezastupitelnou funkci od nejútlejšího věku,

kdy přispívá k rozvoji jazykových schopností dětí, obrazotvornosti, emoční a sociální inteligenci.

Rétorika a komunikační dovednosti byly oceňovány již v minulosti. Už ve starém Řecku nacházíme první dokumenty o rétorice, které jsou spojeny s významnými jmény, jako Sokrates, Platon a Aristoteles.

Ve své knize Kouzlo rétoriky (2007, s. 24) zmiňuje herec Jan Přeučil, že kultura řeči je součástí naší osobnosti, vypovídá o nás stejně jako naše chování a jednání. Vzpomíná i na svého profesora herectví pana Radovana Lukavského, který je autorem výroku: *„Říká-li se, kolik řečí člověk umí, tolikrát je člověkem, dalo by se snad také říci, jak kdo mluví svojí mateřštinou, takovým je člověkem.“*

3.2 Komunikace a kultivace osobnosti

Velmi zajímavě se vyjadřuje Šmajsová-Buchtová (2010, s. 21), když píše o třech faktorech, které mají vliv na současného člověka. Jedná se o ztrátu přímého kontaktu s přírodou, vznik složité informační techniky a vstup televize a internetu do lidského vědomí, spolu s neadekvátní strukturou školního vzdělávání. Způsobují, že se vzdělanost a životní moudrost průměrného člověka snižují. Přestože se prokazatelně stále rozvíjí teoretické poznání a analogicky také rostou měřitelné výkony vrcholových sportovců, zjišťujeme, že průměrná populace vyřazovaná z fyzické práce, a tím i z empatického vztahu se skutečností, nezískává kromě nových forem odpočinku, zábavy a volného času nic prokazatelně pozitivního. Její fyzická i intelektuální impotence stagnuje.

Autorka dále připomíná (2012, s. 26), že rétorické schopnosti konkrétního člověka jeho myšlenkové pochody přímo nekultivují, spíše způsob jeho myšlení veřejně ukazují, čímž mohou ujistit posluchače o schopnosti mluvčího řešit příslušné teoretické i praktické otázky.

Také si lze všimnout, že je mnoho okolností – faktorů, které zodpovídají za to, že se jedinec do komunikace zapojuje aktivně nebo pasivně. Mohou to být například vztahy mezi komunikačními partnery, ale i motivace, sebedůvěra, témata. Do toho všeho se promítají vnitřní charakteristiky, ke kterým musíme zařadit i komunikační ostýchavost na jedné straně spektra a smělost na druhé straně. V této souvislosti je dobré rozlišovat situace spontánní a řízené, přičemž řízená komunikace je požadována například ve škole. Musí respektovat určitá pravidla, jak má žák odpovídat, jak se zapojovat, kdy mlčet. Tento proces řídí pedagog. Ve spontánních situacích se více zapojují jedinci smělejší, bez obav a úzkostí z veřejného projevu, netrpící výraznými komunikačními zábranami a bloky.

V psycholingvistice se v této souvislosti objevuje například termín kompetence, který vyjadřuje, že mluvčí je v daném jazyce schopen neomezeně vytvářet nové věty (Chomsky, 1966 in Vybíral, 2009, s. 48).

3.3 Komunikace a tréma

Komunikace bývá ovlivněna stresem, trémou. Máme jedince s vysokou mírou komunikační ostýchavosti. Jsou ale i ti, kterým komunikace s druhými lidmi, výstup na veřejnosti problémy nečiní. Obecně lze předpokládat, že těch je ovšem menšina. Potvrdilo to i naše šetření u studentů Mendelovy univerzity v Brně, kteří studují na Agronomické fakultě zemědělsky zaměřené obory.

Komunikace obecně může být zdrojem stresu a trémy, ale také bývá stresem a trémou silně ovlivněna. Stresory mohou být nejrůznějšího druhu. Jedná se například o fyzickou nepohodu, bolest, horko, hlad. Výrazně stresuje touha být nejlepší, neselhat, neztratit například nějaký post, zaměstnání.

Když je člověk ve stresu, bývá jeho komunikace zrychlená, chaotická, výrazně emočně podbarvená. Ovšem, jak připomíná Vybíral (2009, s. 258), zrychlené tempo komunikování vydrží stresovanému člověku často jen na začátku komunikační výměny. V okamžiku, kdy partner začne klást odpor, stresovanému jedinci se právě čas vymyká z rukou, protože (i pod vlivem stresu) nedokáže pohotově reagovat a pokračovat věcně, čas mu například zabere to, že se rozčílí.

Konstatovali jsme, že stres, a to především dlouhodobý, tréma jsou negativní pro naši komunikaci. Je ovšem možné se učit tyto nepříjemné fenomény zvládat. Uveďme některé způsoby, jak se s trémou vyrovnat.

- Povzbuzujme sami sebe slovy: dokáži to! Vyvarujme se negativních myšlenek a to i v jejich verbalizované formě – s předponou ne-. Pozitivně působí kladné autosugesce typu „dokáži to“, „zvládnu to“, „budu uvolněný(á)“, „budu se dobře koncentrovat“. Vhodné je přeříkat si tyto formulky před večerním usnutím a ráno pak po probuzení. Tím se dostávají nenásilně do podvědomí a mohou nás ovlivňovat i v bdělém stavu.
- Nevyhýbejte se tomu, z čeho máte strach. Pokud se bojíme výstupu před lidmi, snažme se najít situace, kde můžeme nejprve oslovit malou a známou skupinu. Tak si tuto situaci „nacvičíme“, a pak můžeme s menšími obavami vystoupit i před větší skupinou.
- Představujeme si, jak to bude příjemné, až to dokážeme, až to budeme mít za sebou! Představme si, jaká bude odměna, až to zvládneme, co tím získáme, například uznání, finanční ocenění, čas, vnitřní uspokojení. To vše může působit jako hnací motor motivace k výkonu.
- Prohru vnímejme jako příležitost poučit se! Pokaždé, ať se nám něco podaří nebo nepodaří, je dobré se nad tím zamyslet, proč to tak dopadlo. Osvědčuje se napsat si do budoucna seznam toho, co je vhodné zlepšit, co musíme zdokonalit. Poznačit bychom si ale měli a uvědomit, co se nám osvědčilo a využít to i příště, může jít například o situační věc, na kterou bychom mohli příště zapomenout.
- Naučme se uvolnit! Každému z nás bude příjemný jiný způsob relaxace. Než ale člověk takový způsob objeví, musí některá cvičení a techniky vyzkoušet a z nich si pak vybrat. Relaxační cvičení pomáhají v dnešním uspěchaném světě poměrně rychle a kvalitně regenerovat síly.
- Na vystoupení se musíme dobře připravit po formální stránce. Vyzkoušejme si hlasitý nácvik vystoupení. Publikum může tvořit někdo, komu důvěřujeme, někdo pro nás blízký. Při nácviku pak můžete zjistit, že například máme mít výstup na 5 minut a po pěti minutách nejsme ani v polovině. Trénujeme nejen verbální projev, ale i neverbální komunikaci za pomoci zrcadla, kamery, kdy zachytíme pohled do publika, uměřený pohyb, gesta. Nachystáme si materiály do takové podoby, abychom vždy vše a rychle našli. Materiály musí pomáhat a ne překážet při projevu.
- Své napětí zužitkujme pozitivně. Například napětí je možné usměrnit také tak, že na publikum působíme silným vzrušením pro zaujetí danou věcí.

- Pracujme s publikem, posluchači. Najděme si mezi nimi sympatickou tvář a svoji promluvu směřujeme převážně k ní. Nesmíme zanedbávat ale i ostatní. Je dobré se občas dívat na nejblíže sedícího a nejdále sedícího.
- Osvojíme si správnou a uměřenou práci s rukama. Jsou pro vás oporou, nemají překážet. Když nevíme co s nimi, pomůže obyčejná tužka, prezentér, malá brožura, diář a podobně. Tyto předměty slouží jako hromosvod našeho napětí. I když budeme mluvit spatra, máme před sebou pro jistotu papír, kartičky s orientačními body, které tvoří kostru vystoupení. Ty podpoří naši jistotu.
- Nikdy si nedávejme na kuráž alkohol. Alkohol nám může snadno projev zkomplikovat, raději sáhněme po příjemně teplém čaji nebo vodě bez bublinek. (Šmajsová-Buchtová, 2010; Přeučil, 2007)

Tréma je přirozený jev, ale nesmí nás znehybnit, učinit neschopné reakce. Jestliže víme, jak na ni, tak nás nezaskočí a naučíme se s ní počítat a účinně se jí bránit. Zmíněné aspekty lze dávat do souvislosti s emoční a sociální inteligencí, o které se také zmíníme.

Problematika ostýchavosti, případně smělosti, v komunikaci je v zahraničí také zdrojem mnoha bádání a je poměrně dobře zmapována. Podrobněji se jí věnuje i Gavora (2011). Zmiňuje například i lépe zpracovanou diagnostiku v této oblasti. V souvislosti s tím mluví o komunikační ostýchavosti, respektive komunikační smělosti, jako o vlastnosti osobnosti. Přičemž komunikační strach a neochota komunikovat mohou mít u konkrétního člověka hlubší důvody jako je introverze, sociabilita či nízké sebepojetí. V souvislosti se strachem se také méně pracuje s pojmem komunikační tréma, strach se stává dominujícím pojmem. Zajímavé jsou i výzkumy snažící se odpovědět otázku, jak vzniká a rozvíjí se komunikační ostýchavost či smělost. Je zřejmě, že se jedná o, z velké míry naučené, lidské vlastnosti. Člověk je získává tak, že zevšeobecňuje svoje úspěchy či neúspěchy v komunikačních situacích. U dětí se tyto zkušenosti odehrávají na poli rodiny, které se pak odráží v jeho další komunikační zdatnosti. Roli sehrávají takové faktory jako například styl komunikace rodičů, množství komunikačního kontaktu s rodiči, jeho obsah, podpora dítěte v komunikaci, charakter komunikace se sourozenci, vrstevníky, spolužáky. Silně působí i školní prostředí, protože je pro dítě důležité a také v něm tráví mnoho času. To může velmi výrazně dítě podpořit v jeho úspěšné komunikaci či naopak v něm vytvořit a posilovat komunikační ostýchavost. Třeba je také zdůraznit, že vyučování také seznamuje jedince s asymetrickou komunikací a silně ji strukturuje.

3.4 Komunikace a sociální a emoční inteligence

Jak píše Vybíral (2009) není možné funkčně či zdravě komunikovat, aniž se přizpůsobujeme stanoviskům, slovníku a mimoslovnímu repertoáru druhého. Ten, kdyby si myslel, že je možné zůstat za každé situace a za všech okolností „svůj“, že může se všemi mluvit stejně, neměnit a nepřizpůsobovat svůj momentální stav poznání, sice může zůstat „sám sebou“, ale je do značné míry pro funkční komunikaci „nepoužitelný“. Často nemá ani zájem se dohodnout, nezajímá ho, jak chápou komunikované obsahy druzí, co jim konotují jednotlivá slova. Bývá totiž především zaměřený na sebe.

Takový jedinec se ovšem velmi obtížně pohybuje mezi lidmi, navazuje komunikaci. Bývá neoblíbený. Může být přehlížen nebo může díky svým nepředvídatelným reakcím vzbuzovat ve svém okolí strach. To vše souvisí s rozvojem emociální a sociální inteligence. Je nutné nejprve stručně vymezit, co je obsahem těchto dvou pojmů.

Už v polovině 70. let minulého století přichází s teorií mnohostranných inteligencí americký psycholog Howard Gardner. Domníval se, že pojem inteligence byl po desetiletí chápán příliš úzce a razil naopak zásadu, že inteligenci není možné chápat jen akademicky, jednostranně jako matematické, jazykové nebo technické schopnosti, ale musí se počítat i se schopnostmi pohybovými, hudebními, individuálními i společenskými. Přímo mluví o inteligenci jazykové, logicko-matematické, schopnosti prostorového vnímáními, hudební, tělesně-motorické, intrapsychické, interpersonální inteligenci. Podobně novátorskou myšlenku najdeme ve 20. letech minulého století u Edwarda L. Thorndika. Domníval se, že existuje něco jako sociální inteligence, kterou vnímal jako schopnost chápat ostatní a v mezilidských vztazích se chovat chytře. Asi nebyla ještě ta správná doba a bohužel, jeho myšlenka se nesetkala s velkým ohlasem a dá se říci, že zapadla.

Emocionální a sociální inteligenci je souhrn několika charakteristik. Patří k nim poznávání vlastních citů, jejich chápání, orientace ve vlastních citech, schopnost rozkrývat jejich důvody. To vše nás má postupně vést k sebekontrole a ovládání se. Emoce a city se tak stávají jedním z možných ukazatelů, kam směřovat v dalším životě, pro co se rozhodnout. Jestliže se umíme orientovat ve svých vlastních citech, dovedeme lépe chápat i citové projevy druhých. Osvojujeme si a zdokonalujeme tak důležitou schopnost vcítění se – empatii. Ta je nám nápomocna při orientaci v sociálních vztazích, učí nás rozlišovat opravdovost od předstírání.

Je pravděpodobné, že všechny podoby emocionální inteligence mohou být vrozené stejně jako kognitivní schopnosti, ale že jsou také velmi plastické a formovatelné. Základem je období dětství, ale je možné je utvářet a „zlepšovat“ během celého dalšího života. Jejich plasticita nás vede k pozitivnímu názoru, že není až tak jednoznačně určeno, že pokud nejsou v dětství dostatečně rozvinuty, nelze to napravit. Bylo by to zjednodušení a rezignace na smysl výchovy. Ano existují omezení a nikdo nemůže „překročit svůj stín“, ale naší povinností jako vychovatelů (rodičů, pedagogů) je pokusit se posílit emocionální a sociální dovednosti dětí, žáků. Pokud se to podaří, odměnou nám bude vyrovnanost a spokojenost naše i těch kolem. Pamatujme ale, že je to dlouhodobý proces, který prakticky nemá konec. Je to dlouhodobý proces a jeho smysl je dobré hledat ani ne v cíli samotném jako spíše v cestě k tomuto cíli. Je totiž otázka, zda se lze cíle někdy opravdu dobrat.

Rozvoj emocionální a sociální inteligence je významnou složku prevence proti sociálně patologickým jevům, kdy může pozitivně působit jak v prevenci primární, tak i v prevenci sekundární. Nácvikem emocionálních a sociálních kompetencí je možné alespoň částečně změnit své vnímání okolního světa, poopravit svá kognitivní schémata.

3.5 Komunikace a sociální dopady

Svět, ve kterém žijeme, nám nabízí nepřeberné a také nepřehledné množství nejrůznějších podnětů. Musíme zpracovávat velké množství informací, názorů. Mnohé z těchto informací zlepšují kvalitu našeho života. Někdy ale, jako bychom z tohoto procesu vytěsnili samotného člověka, ztrácí se nám. Občas v té rychlosti neoceníme zdánlivé maličkosti, které souvisí s lidskými vztahy, kamarádstvím a přátelstvím. Někdy si to začínáme uvědomovat, až se něco pokazí, až nás něco začne emočně bolet. O dobré vztahy s okolím a kvalitní mezilidské soužití se musíme snažit. Obdobně je tomu i u naší tělesné schránky.

Jestliže se jí nebudeme věnovat, tak nám bude chátrat a začne se projevovat fyzickou bolestí, podobně je tomu i u našich emocí.

3.6 Komunikační dovednosti

K sociálním dovednostem zařadíme i komunikační dovednosti. Máme problémy vyjádřit své pocity a přitom nezranit svého partnera v komunikaci, nezranit okolí. Počátky nacházíme už v rodinném prostředí, kdy si navzájem neumí lidé sdělovat své pocity. Neumí poslouchat a vzájemně si naslouchat. Na děti se pak my dospělí zlobíme, že to neumí, ale kde se to mají učit? My dospělí jsme pro ně vzorem. Pokud to neumíme, těžko to od nás odpozorují.

Komunikační kompetence, správné užívání jazyka rozvíjí přesné logické myšlení, které je zase předpokladem správného vyjadřování a souvisí s formováním intelektu. V kontaktu s lidmi není možné nekomunikovat, komunikace probíhá vždy, například i mlčení je komunikace. Komunikaci se učíme především nápodobou od nejbližšího okolí a to od nejranějšího věku od rodičů a později nastupuje učitel jako autorita i jako řečový vzor.

Co má člověk umět v oblasti jazykových kompetencí? Rodiče a později i třeba pedagogové mají vést jedince k tomu, aby:

- Vnímal jazyk jako prostředek celoživotního učení.
- Budoval si pozitivní vztah k mateřskému jazyku a kultuře.
- Vnímal jazyk jako prostředek k získávání, sdílení a předávání informací.
- Osvojil si běžná pravidla komunikace mezi lidmi v daném kulturním prostředí.
- Zvládal získávat informace z různých zdrojů s vysokou dávkou kritického výběru informací.
- Získal sebedůvěru při vystupování na veřejnosti, aby uměl sám sebe prezentovat a prosadit se.
- Naučil se vnímat slovesná díla a vytvářel si tak kladný vztah k literatuře.
- Naučil se zvládat adekvátně vyjadřovat a sdělovat své pocity, dokázal o nich komunikovat.
- Orientoval se v různých komunikačních situacích a dovedl na ně přiměřeně reagovat.
- Vyhledával v textech stěžejní myšlenky, osvojil si správnou techniku práce s textem. Práce s textem podmiňuje úspěch ve vzdělávání a učení.
- Zvládal čtení s porozuměním. Základem je vhodná technika čtení, což může být u některých dětí (například dyslektiků) problém.
- Posiloval schopnost naslouchat partnerům v komunikaci, která patří mezi nejdůležitější komunikační kompetence.
- Zvládal obhajovat své názory bez pocitu viny a bez zbytečné agrese.
- Dbal i o formální složku verbálního projevu – například kvalitní výslovnost, artikulaci, přiměřené tempo řeči, modulaci hlasu a podobně. S tím pomáhá především logoped.
- Komunikoval i v jiném než mateřském jazyce, a tak pronikal lépe do struktury samotného jazyka.

Gavora (2011) zmiňuje intervenční program redukování komunikačního strachu, který ověřoval Philips u vysokoškolských studentů na univerzitě v Pensylvánii.

Na jiném místě Gavora (2011) také připomíná, víra ve vlastní potenciality umí aktivovat a mobilizovat schopnosti a zručnosti, které u člověka pak vedou k efektivnímu jednání. Platí to všeobecně, ale i u komunikačních dovedností. To znamená, že úspěšná komunikace posiluje dobré sebepojetí a zase zpětně dobré sebepojetí je základem úspěšné komunikace.

Z toho, co bylo řečeno je zřejmé, že pokud chceme posilovat komunikační dovednosti, musíme také posilovat dobré sebepojetí.

3.7 Jak zvládat komunikační problémy

Komunikaci, jak už bylo zmíněno, je možné zlepšit. Proto, aby se ale člověk do něčeho takového pustil, potřebuje motivaci, proč to dělá. To je hnací síla jeho konání. Člověk tím také posiluje sebedůvěru a následně kultivuje osobnost. Potencuje ve svém okolí pozitivní reakce a zpětně pozitivně své okolí ovlivňuje. Kultivací své osobnosti kultivuje i osobnost svého partnera, bude vzorem pro své okolí, bude je motivovat. Pozitiva může najít i v profesní oblasti. Může si zlepšit své profesní postavení, získat lepší post a následně i materiální bonusy jako je finanční ohodnocení a samozřejmě i prestiž.

4. Metodologie

Počet respondentů: 117 studentů (28 mužů, 89 žen)
Místo realizace průzkumného šetření: Mendelova univerzita v Brně, Agronomická fakulta
Období, kdy bylo realizováno průzkumné šetření: únor 2015
Výzkumný nástroj: Dotazník komunikační ostýchavosti pro dospělé PRCA (The Personál Report of Communication Apprehesion) J. C. McCroskey (1978), přeložil P. Gavora (Gavora, 2005, s.157). Tento dotazník se skládá z dvaceti výroků, kterými zjišťujeme, jak se cítíte, když komunikujete s ostatními lidmi. Označte stupeň, který vyjadřuje, jak se ztotožňujete s každým výrokem. Označte, zda:

- rezolutně souhlasíte,
- souhlasíte,
- nemůžete se rozhodnout,
- nesouhlasíte,
- rezolutně nesouhlasíte.

5. Výsledky

Z výsledků uvedených v tabulkách 1 a 2 je patrné, že většina studentů trpí komunikačním ostychem. Z celkového počtu 117 respondentů se jeví 66 respondentů na základě dosažených výsledků v dotazníku jako osoby s vysokým stupněm komunikační ostýchavosti. To je celkově 56% jedinců. Pouze 17 respondentů (15 %) respondentů lze pokládat na základě dosažených výsledků za osoby se slabým stupněm komunikační ostýchavosti.

Při studiu uvedených dat se vynořuje několik dalších otázek, na které by bylo vhodné pokusit se najít odpovědi. Můžeme se ptát, proč tomu tak je? Obecně se soudí, že dnes jsou mladí lidé více zvyklí vyjadřovat své názory, jsou odvážnější v prosazování svých požadavků. Je tomu opravdu tak? Nebo se to týká pouze některých oblastí? Jsou na tom

dnes mladí lidé stejně se zmíněnou komunikační ostýchavostí jako jejich vrstevníci například před pětadvaceti, dvaceti lety?

Tabulka 1. Respondenti podle pohlaví a věku

Stupeň komunikační ostýchavosti	18–20 let		21–23 let		24–26 let		Muži a ženy
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	
Slabý stupeň			7	10			17
Střední stupeň	1	1	9	17	2	4	34
Vysoký stupeň			9	50		7	66
Celkem	1	1	25	77	2	11	117

Tabulka 2. Respondenti podle pohlaví

Stupeň komunikační ostýchavosti	Muži (absolutní četnost)	Muži (relativní četnost %)	Ženy (absolutní četnost)	Ženy (relativní četnost %)	Celkem M+Ž (absolutní četnost)	Celkem M+Ž (relativní četnost %)
Slabý stupeň	7	25	10	11	17	15
Střední stupeň	12	43	22	25	34	29
Vysoký stupeň	9	32	57	64	66	56
Celkem	28	100	89	100	117	100

6. Diskuse

Z toho, co bylo zjištěno a také napsáno, je nutné zmínit, že uvedená empirická sonda má značné metodologické limity. Nebyla ani tak dominující části příspěvku jako spíše jeho dokreslením. Na druhou stranu si myslíme, že přinesla zajímavé výsledky, které čekají na další rozšíření a zpracování. V této souvislosti je dobré připomenout opět příspěvek Gavory (2011), který se zabýval smělostí versus ostýchavostí v komunikaci slovenských gymnazistů. Vzorek tvořilo 350 středoškoláků. Hodnocení ostýchavosti-smělosti v komunikaci proběhlo na škále 1 až 6 bodů. Hodnoty mezi těmito body vyjadřovaly různé stupně této komunikační vlastnosti. Nejnižší skóre naznačovalo vysokou ostýchavost, nejvyšší skóre pak znamenalo opak, tedy vysokou smělost. Při 6bodové škále je střed na hodnotě 3,5 bodu. Gymnazisté ve zkoumaném souboru N=350 tuto hodnotu přesáhli. Lze tedy říci, že průměrně u nich převažuje spíše smělost než ostýchavost v komunikaci. Průměr dělil od krajní polohy na škále pouze jen 1,8 bodu. Což je, jak Gavora píše, potěšitelné zjištění. Věnoval pozornost i gymnazistům, kteří dosáhli extrémních hodnot. Žák s nejvyšší ostýchavostí získal pouze 2,21 bodu a pět žáků mělo naopak velmi vysoké skóre a lze je považovat za jedince s vysokou smělostí v komunikaci. Dokonce dva dosáhli skoro maximálně možné skóre až 5,8 bodu. Tato skupina může být podnětem dalšího výzkumu, kdy se lze ptát, z čeho pramení tato jejich vynikající vlastnost. V této souvislosti je nutné připomenout, že extrémní hodnoty se obyčejně váží k dalším osobnostním vlastnostem a bylo by nesmírně zajímavé a také poučné zjistit, které to jsou.

Závěr

Předložený příspěvek se zabýval problematikou komunikačních dovedností u studentů vysokých škol a možnostech jejich rozvíjení. Jednalo se především o informace na teoretické úrovni. Zařazena je také menší empirická sonda, která zjišťovala úroveň komunikační ostýchavosti u vysokoškoláků. Z výsledků je patrné, že většina studentů trpí komunikačním ostychem. Proto jsou v příspěvku zařazeny také informace o tom, jakým způsobem lze komunikační dovednosti posilovat.

Lze konstatovat, že problematika komunikační ostýchavosti je vcelku zpracována lépe v zahraničí ve srovnání s námi. Zde se nabízí zajímavé výzkumné pole, které dává možnosti k využití jak kvantitativní, tak i kvalitativní metodologie. Zmíněnou ostýchavost vnímáme jako osobnostní vlastnost a je zřejmé, že se propojuje a je ve vzájemném vztahu s dalšími charakteristikami osobnostmi. Proto je vhodné ji zkoumat v tomto kontextu.

Použitá literatura

GAVORA, P. Smelosť versus ostýchavosť v komunikácii gymnazistov. *Studia paedagogica*. 2011, roč. 16, č. 1, s. 119–136.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

PŘEUČIL, J. *Kouzlo rétoriky: prověřte si své dovednosti, odhalte přednosti a slabiny, vytvořte si tréninkový plán*. Frýdek-Místek: Alpress, 2007, 166 s. ISBN 978-80-7362-381-4.

ŠMAJSOVÁ-BUCHTOVÁ, B. *Rétorika: vážnost mluveného slova*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, 231 s. ISBN 978-80-247-3031-8.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

Zájem žen na mateřské a rodičovské dovolené o kariérové poradenství

Jitka Jirsáková[41], Petr Jirsák[42]

Abstrakt: Ženy vracející se po rodičovské či mateřské dovolené zpět na trh práce spadají do kategorie znevýhodněných skupin obyvatel, které se hůře začleňují do pracovního procesu. Je to vzhledem k jejich nové životní roli - mateřství a péči o děti a mladistvé do 15 let věku a zároveň i jak je vnímá trh práce. V článku jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření zaměřené na potřeby této cílové skupiny v oblasti kariérového poradenství a jsou navržena doporučení pro jejich snadnější a hladší návrat na trh práce.

Klíčová slova: žena, mateřská a rodičovská dovolená, trh práce, potřeby, kariérové poradenství

Interest of Women on Maternity and Parental Leave in Career Guidance and Counselling

Abstract: Women returning to the labour market from parental and maternity leave are considered to be a disadvantaged group. They can be integrated to the labour market with difficulties due to their new role in life – motherhood and care of children and adolescents under 15 years of age - and perception of them by the labour market. This article presents results of a survey focused on the needs of the target group in the area of career counselling. Recommendations for easier and smoother return to the labour market are formulated.

Key words: woman, maternity and parental leave, labour market, requirements, career guidance and counselling

Úvod

Mateřství a rodičovství je pro ženu v dnešní společnosti náročným obdobím změn a výzev, které jsou spojeny nejen s novou životní rolí matky, ale i vnímání ženy na rodičovské a po rodičovské dovolené trhem práce. Nezbytným předpokladem pro zajištění současných nebo budoucích příležitostí na trhu práce je, aby ženy na rodičovské dovolené zůstaly aktivní, udržovaly si aktuální poznání ve svém oboru, sledovaly vývoj trhu práce atd. Toto je nutným předpokladem pro zajištění si potenciálu pro současného nebo jiného budoucího zaměstnavatele i přesto, že jsou v současné době mimo pracovní proces a starají se o své dítě. Ženy, co toto zvládnou, jsou jasným důkazem, že založení rodiny a odchod na mateřkou a rodičovskou dovolenu (dále MD a RD) neznamená konec kariéry. Vzhledem

[41] PhDr. Jitka Jirsáková, Ph.D., Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia, V Lázních 3, 159 00 Praha 5, e-mail: jitkajirsakova@ivp.czu.cz
[42] Ing. Petr Jirsák, Ph.D., Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta podnikohospodářská, Katedra logistiky, nám. Winstona Churchilla 4, 130 67 Praha 3, e-mail: petr.jirsak@vse.cz

k aktuálnímu stavu trhu práce – boje o každou kvalifikovanou pracovní sílu, rozvoji ICT umožňující sdílení informací a práci na dálku včetně virtuálních týmů, je žádoucí, aby ženy i na MD/RD držely s novými trendy krok, vzdělávaly se a zvyšovaly si tak možnost svého uplatnění po návratu na trh práce, ale i během MD/RD mohou díky ICT pracovat z prostředí domova. Tím, že tzv. „husákova generace“ je v současné době na vrcholu porodnosti, tak je worklife balance aktuálním problémem dnešních žen s malými dětmi – být jak s rodinou, tak naplno v práci.

Na mateřství a rodičovství je možné se dívat ze tří úhlů pohledu– **biologického** (vhodnost početí a narození dítěte mezi 20 až 30 rokem života ženy, vzhledem k pozdějším problémům s početím a zvyšující se pravděpodobnosti genetických vad u dítěte), **sociálního** (zaujímáme ve společnosti různé sociální role; pro rozvoj společnosti je rozmnožování podstatné) a z **ekonomického** hlediska (kdy dobrovolné opuštění a stažení se na několik let z trhu práce se dá v dnešní dynamické společnosti s rozvojem IT považovat za „profesní“ sebevraždu; i z pohledu státu neaktivní pracovní síla v produktivním věku není žádoucí pro ekonomický růst země).

1. Cíle článku

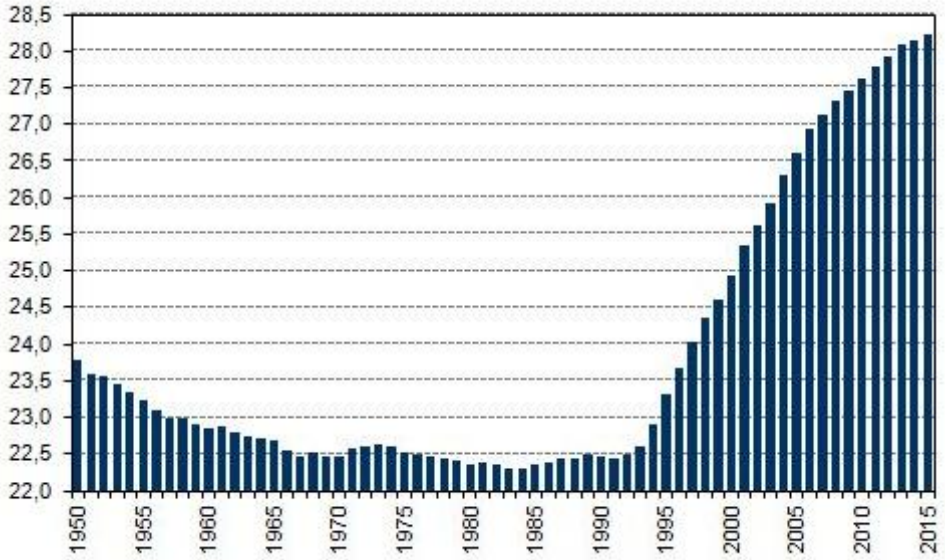
Cílem článku je provést analýzu dostupných zdrojů, zmapovat situaci na trhu práce pro ženy vracející se na trh práce po rodičovské dovolené a ženy s dětmi do 15 let věku. Na základě dotazníkového šetření mezi ženami na MD či RD a ženami s dětmi do 15 let věku byly vyvozeny závěry pro jejich snazší a hladší návrat na trh práce. V rámci šetření bylo zjišťováno, zda mají zájem o kariérové poradenství a jeho aktivity, které jim mohou pomoci s návratem na trh práce a opětovným rozvojem jejich často stagnující kariéry. A to vše v souladu s jejich rodinným životem a péčí o rodinu a děti (tzv. worklife balance).

Za cílovou skupinu byly zvoleny ženy (matky) na MD/RD nebo ženy s dětmi do 15 let věku vzhledem k zamýšlené podpoře a zavedení služeb kariérového poradenství pro tuto cílovou skupinu z řad studentek a absolventek ČZU.

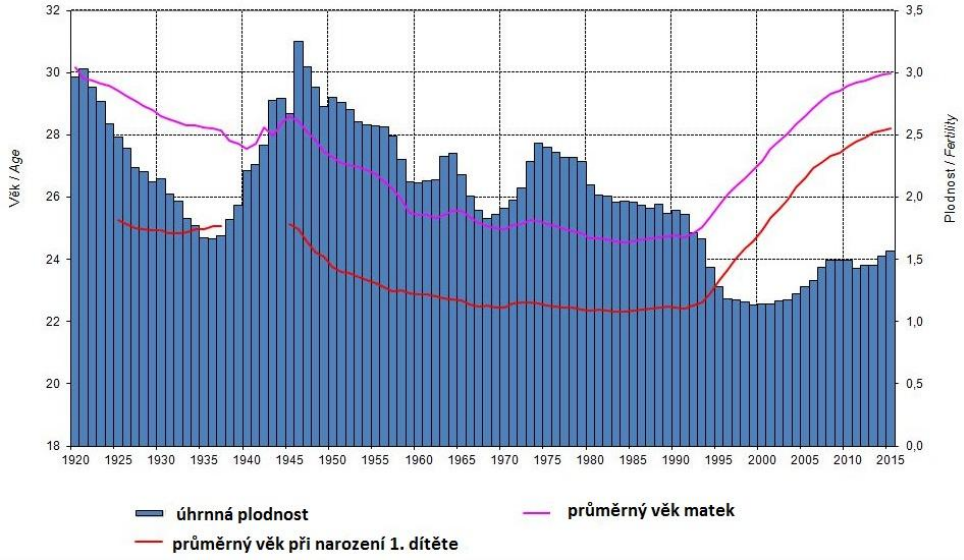
2. Teoretický rámec

Ženy v posledních několika desetiletích získaly rovnoprávnější postavení na trhu práce, než tomu bylo v minulosti. Zastávají dnes pracovní pozice, které byly dříve výlučnou doménou mužů, jako vysoké manažerské pozice, pozice specialistů, jsou aktivní v politice, na rodičovskou dovolenou může jít místo ženy muž… I tak ve společnosti stále existují genderové rozdíly, např. v platovém ohodnocení žen a mužů, kdy na stejné pozici žena pobírá nižší plat než její mužský kolega. Evropská komise dokonce uvádí, že „ženy jsou kvalifikovány stejně dobře nebo lépe než muži. Za své dovednosti však často nejsou oceněny stejným způsobem a jejich kariérní růst je pomalejší. V důsledku toho činí průměrný rozdíl v odměňování žen a mužů v Evropské unii asi 16 %“ (Jak odstranit, 2014). Dle Eurostatu v ČR v roce 2012 činil průměrný rozdíl 22 %. Což je i v důsledku povinností v rámci rodiny, které nejsou rovnoměrně rozděleny, přerušují ženy mnohem častěji kariéru a pracují na kratší úvazek než muži. Důsledkem pak bývá horší finanční ohodnocení v průběhu kariéry (Jak odstranit, 2014). Ženy tak často musí volit mezi kariérou a mateřstvím. Proto často ženy odkládají početí a narození svých dětí do vyššího věku, kdy

již mají svou kariéru nastartovanou. Tento trend lze doložit i v ČR údaji z Českého statistického úřadu, kdy se stále zvyšuje věk prvorodiček (viz obrázky 1 a 2).



Obrázek 1. Průměrný věk žen při narození 1. dítěte v letech 1950–2015
Zdroj: Průměrný věk žen… (2016)

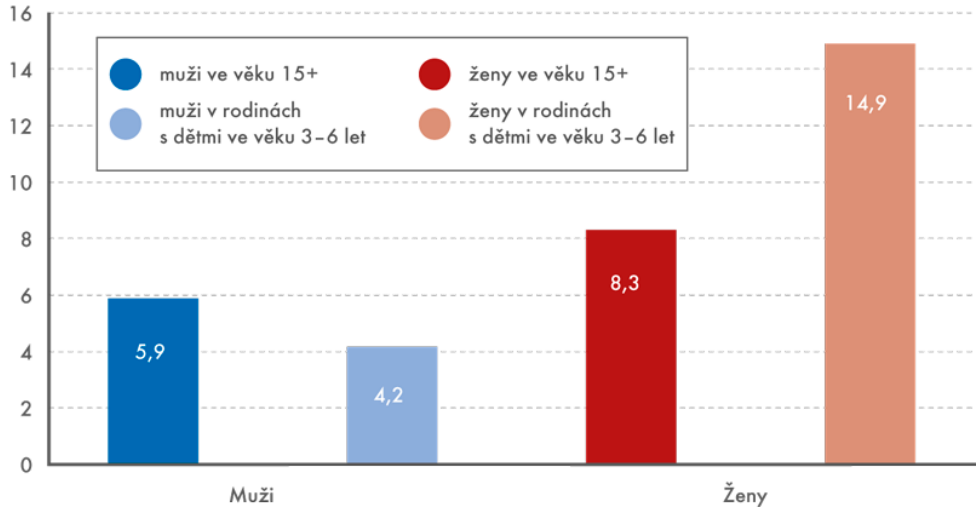


Obrázek 2. Úhrnná plodnost a průměrný věk matek v letech 1920–2015
Zdroj: Úhrnná plodnost… (2016)

V roce 1920 rodily ženy v průměru ve věku 30,2 roku, obdobně jako v roce 2015. Během 20. a 30. let minulého století se věk matek snižoval a v roce 1940 jim bylo v průměru 27,6 roku. V polovině 80. let bylo rodičce v průměru jen 24,6 roku. Od roku 1992 průměrné stáří matek narůstalo meziročně zhruba nejdříve o 0,3, následně o 0,1 roku (Kačerová, 2014). Kačerová (2014) uvádí důvody odkladu mateřství v posledních několika letech. „Před mladými lidmi se otevřelo množství nových příležitostí. Mají možnost se vzdělávat,

cestovat, věnovat se kariéře či svým zájmům nebo i dobrovolnické neplacené práci. Na druhou stranu se snaží k rodičovství přistupovat velmi zodpovědně a pro dítě se rozhodují, až když mají zajištěnou dobrou práci a jistotu bydlení. Odkládání mateřství může být ale i nechtěné, když především vzdělané ženy obtížně hledají partnera, který by akceptoval, že partneři jsou si ve vztahu rovnocenní."

Zajímavou skutečností je i fakt, že po ukončení studia mají muži i ženy přibližně stejnou šanci získat zaměstnání. Zásadní změna nastává v době, kdy se žena snaží skloubit více rolí dohromady – jak roli ženy/matky s rolí ženy/zaměstnance. Ženy jsou na trhu práce tedy ohroženější skupinou než muži, pokud kombinují více rolí. Toto tvrzení potvrzuje Strašilová (2015), kdy uvádí, že v případě osob ve věku 15–34 let v průměru let 2009 až 2013 činila pravděpodobnost nezaměstnanosti po ukončení vzdělání u žen 24,7 % a u mužů 25,5 %. Pokud se srovnají skupiny otců a matek žijících v rodinách s nejmladším dítětem ve věku 3–6 let, míra nezaměstnanosti dosáhla u matek v průměru 14,9 %, kdežto u otců 4,2 % (viz obrázek 3.) Tomuto stavu nahrává i fakt, že zaměstnavatelé se stále obávají vyšší absence v zaměstnání žen/matek s nemocnými dětmi, také nízký počet částečných úvazků a práce z domova, které zaměstnavatelé tak často nenabízejí. Zároveň návratu do zaměstnání nenahrává také nízký počet předškolních zařízení pro děti od 2 do 6 let věku dětí.



Obrázek 3. Porovnání nezaměstnanosti mužů a žen v rodinách s dětmi
Zdroj: Strašilová (2015)

Podobně to je i v pohledu na péči o dítě (děti), v české společnosti je tradičně délka rodičovské dovolené možná až do 3–4 let věku dítěte. Ženy často řeší dilema, zda zůstat doma a věnovat se plně výchově svých dětí nebo zda se mají vrátit dříve do zaměstnání a začít přispívat do rodinného rozpočtu. Obě varianty česká společnost vnímá spíše negativně – na jedné straně ekonomická neaktivita žen v domácnosti (pokud zůstávají na RD déle jak 3 roky) a na druhé straně odkládání dětí do předškolních zařízení či do péče prarodičů či chův.

Co se týče sociální podpory, má žena v dnešní době možnost čerpat peněžitou pomoc v mateřství (čerpáno ze zdravotního pojištění; 70% redukovaného denního vyměřovacího základu za kalendářní den) (Peněžitá pomoc, 2015) a následně rodičovský příspěvek ve výši 220 000 Kč, který lez čerpat nejdéle do 4 let věku dítěte. Jeho výše se nejčastěji pohybuje

v rozmezí 7 600 až 11 500 Kč měsíčně, vzhledem k vyměřovacímu základu (Počet příjemců, 2015).

V tabulce 1 je uveden počet příjemců rodičovského příspěvku podle pohlaví, ze které je patrné, že do roku 2009 rostl počet příjemců jak mezi ženami, tak mezi muži (v souladu s populační křivkou a tzv. „silnými ročníky“ ze 70. a 80. let, které v té době měly své děti). Z tabulky 1 je také patrné, že stále převažuje majorita žen (oproti mužům), které jsou na rodičovské dovolené a pečují celodenně o své potomky. Stále tedy převažujícím trendem v českých rodinách je „pečující matka“ a „vydělávající otec“.

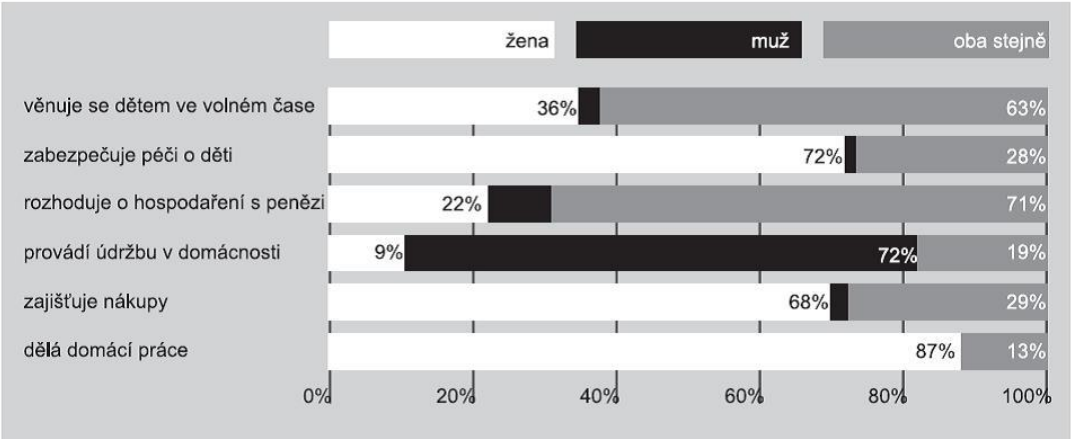
Tabulka 1. Počet příjemců rodičovského příspěvku podle pohlaví (sledovaný rok v tisících)

Rok	Ženy	Muži	Celkem
2001	263,6	2,1	265,7
2002	254,7	2,3	257
2003	259,1	2,4	261,5
2004	276,3	3,4	279,6
2005	289,4	4,1	293,6
2006	304	4,2	308,2
2007	337,7	4,9	342,6
2008	353,6	6,3	359,9
2009	356,5	6	362,5
2010	331,5	5,4	336,9
2011	317,5	5,8	323,3
2012	301,4	5,3	306,7
2013	287,6	5,2	292,8
2014	273,4	5,1	278,5
2015	271,7	5,1	276,8

Zdroj: Počet příjemců… (2015)

Kuchařová et al. (2006, s. 5) v rámci projektu EU EQUAL „Půl na půl – rovné příležitosti žen a mužů“ došly k následujícím zjištěním pomocí kvalitativních i kvantitativních šetřeních: „možnosti harmonizace rodiny a zaměstnání jsou v ČR využívány méně často než v naprosté většině západních zemí. Spektrum využívaných způsobů flexibilního pracovního uspořádání je užší a obvykle se koncentruje do tří forem: zkrácená pracovní doba, zkrácený pracovní úvazek a pohyblivá pracovní doba. V jejich nabídce obvykle není systém, nejsou součástí vnitropodnikových norem a jejich využití záleží pouze na individuální dohodě.“

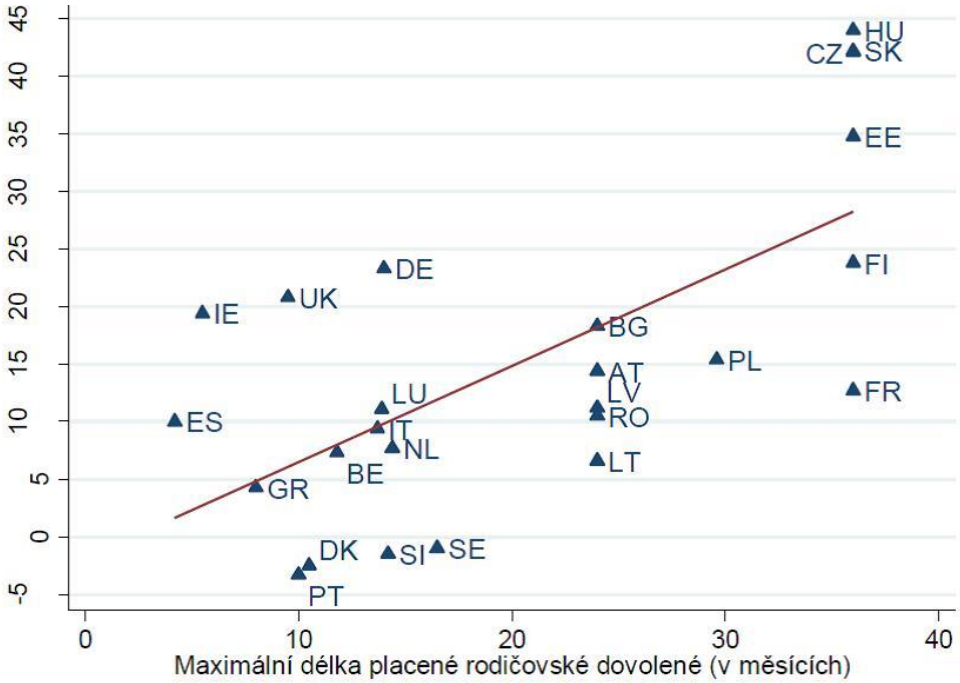
Zabývaly se také způsobem rozdělení rolí a povinností v rodině jako důležité skutečností, která významně formuje možnosti rodičů sladit profesní a rodinnou sféru. Dělba rolí v české rodině je do značné míry založena na sociálních stereotypech. Šetřením bylo potvrzeno, že ve většině domácností stále platí tradiční rozdělení genderových rolí, založené na principu komplementarity. „Žena se více věnuje rodině a dává jí většinou přednost před prací, muž naopak více než žena věnuje svou pozornost práci, případně i na úkor rodiny.“ (Kuchařová et al., 2006, s. 6).



Obrázek 4. Rozdělení povinností v domácnostech mezi ženy a muže
Zdroj: Jurajda, Kuchařová a Machovcová et al. (2006, s. 6)

V 87 % ženy s dětmi od 3 do 10 let vykonávají většinu domácích prací v domácnosti, pouze ve 13% rodin vykonávají domácí práce ženy a muži ve zhruba stejné míře. Ženy také výrazně častěji než muži zabezpečují péči o děti a dělají nákupy. Naproti tomu muži ve většině zkoumaných domácností (72 %) vykonávají běžnou údržbu a opravy. Oba partneři se ve většině domácností rovnocenně věnují dětem ve volném čase (63 % rodin) a také nejčastěji společně rozhodují o hospodaření s penězi (71 % rodin) (viz obrázek 4)

V rámci Evropské unie patří délka rodičovské dovolené v ČR mezi jednu z nejdelších, podobně jako na Slovensku a v Maďarsku. Obrázek 5. ilustruje maximální délku placené rodičovské dovolené v EU v roce 2012.



Obrázek 5. Délka rodičovské dovolené a dopad mateřství na zaměstnanost
Zdroj: Bičáková a Kalíšková (2015, s. 4)

Studie „Od mateřství k nezaměstnanosti“ Bičákové a Kalíškové (2015, s. 1) došla k závěru, že „dlouhé rodičovské dovolené českých žen znamenají významnou ztrátu lidského kapitálu a přerušení profesního vývoje, vedou ale také k vysokému riziku nezaměstnanosti po návratu na trh práce.“ Dokládají to tím, že míra nezaměstnanosti je u žen nejvyšší po ukončení rodičovské dovolené (ve věku 3 let dítěte). U žen s maturitním a vyšším vzděláním dosahuje 12 % a u žen bez maturity dokonce 28 %. Ženy se často stávají nezaměstnanými ihned po návratu na trh práce – zhruba 30 % žen s dvouletými a 60 % žen s tříletými dětmi se stává nezaměstnanými bezprostředně po ukončení rodičovské dovolené. Může to být i z důvodu ztráty nároku na návrat do původního zaměstnání nebo z důvodu skončení pracovního poměru na dobu určitou během rodičovské dovolené, kdy pracovní poměr již není ženě obnoven.

Bičáková a Kalíšková (2015, s. 4) uvádí také několik důvodů, proč dlouhodobé přerušení zaměstnanosti z důvodu péče o děti snižuje produktivitu ženy při návratu na trh práce:

1. žena v průběhu mateřské a rodičovské dovolené nezvyšuje (nebo dokonce i ztrácí) svůj lidský kapitál potřebný k vykonávání jejího zaměstnání;
2. v průběhu ženiny nepřítomnosti se může měnit obsah jejího zaměstnání (např. kvůli IT);
3. přítomnost malých dětí a jejich častá nemocnost zvyšuje u žen pravděpodobnost absence v zaměstnání a může omezovat jejich pracovní nasazení;
4. v případě návratu do předchozího zaměstnání – hrozí, že svou práci brzy ztratí:
    a) pokud žena překročí tříleté období, během kterého má návrat do předchozího zaměstnání zajištěný zákonem,
    b) pokud dojde k zániku předchozího zaměstnání,
    c) pokud žena před mateřstvím stálé zaměstnání nevykonávala, vrací se po uplynutí rodičovské dovolené na trh práce rovnou jako nezaměstnaná.

V evropském srovnání uvádí Formánková (2015), že Česká republika je zemí s jedním z nejvyšších dopadů mateřství na zaměstnanost žen v celé EU. „Zaměstnaných matek ve věku 25–49 let s dětmi mladšími 15 let je v České republice pouhých 59 %. Ve srovnání s dalšími státy Evropy je zaměstnanost matek dětí mladších 15 let nižší než v ČR v evropském srovnání již jen v Irsku, Řecku, Itálii, Maďarsku a na Maltě.“

Formánková (2015) dále uvádí příčiny tohoto stavu:

- mnohaletá rodičovská dovolená, kdy 16 % žen po mateřské a rodičovské je nezaměstnaných,
- nízká dostupnost služeb péče o děti, kdy dětí ve věku nad tři roky je ve školkách a jeslích 15krát méně, než je průměr EU,
- nevyhovující kapacita a kvalita služeb pro osoby v seniorském věku, která proto v mnoha případech spočívá na rodinách, konkrétně na ženách,
- nízká dostupnost flexibilních forem zaměstnání,
- nízké zapojení mužů do péče o děti i osoby v seniorském věku.

Sociologický ústav AV ČR v rámci Národního programu výzkumu na léta 2004–2009 tématického programu „Moderní společnost a její proměny“ realizoval projekt Souvislosti proměn pracovního trhu a soukromého, rodinného a partnerského života, jehož součástí byly i kvantitativní šetření Vohlídalové. Toto šetření se snažilo odpovědět na otázku, zda jsou to především rozdílné hodnoty mužů a žen, nebo naopak strukturální omezení, co

vede k prokazatelně horšímu postavení žen na trhu práce v ČR. „Analýza dat prokázala, že neexistují výraznější rozdíly v postojích mužů a žen k práci. Představa, že ženy zastávají rezervovanější postoj k práci a že jsou méně ambicióznější než muži, se tedy nezakládá na pravdě. Výsledné postavení žen a mužů na pracovním trhu je tedy ovlivněno spíše souhrou strukturálních omezení, genderových stereotypů a aktivních voleb jedinců v rámci těchto omezení.“ Dudová (2006) realizovala v rámci stejného projektu kvalitativní výzkumné šetření mezi českými manažerkami a manažery, kdy dospěla k závěru, že „rozdělení neplacené práce v rodinách našich respondentů a respondentek je velmi nerovné v neprospěch žen, což brzdí jejich manažerské kariéry.“

Fakt, že rovné příležitosti na trhu práce pro muže a ženy a pomoc ženám s dětmi s návratem do pracovního procesu je aktuálním tématem, potvrzuje i skutečnost, že EU v rámci Evropského sociálního fondu vypisuje grantové výzvy s touto tématikou. V rámci *Operačního program Rozvoj lidských zdrojů (OP RLZ)* Evropského sociálního fondu v letech *2004–2006*, jehož globálním cílem bylo dosažení vysoké a stabilní úrovně zaměstnanosti založené na kvalifikované a flexibilní pracovní síle, integraci sociálně vyloučených skupin obyvatelstva a konkurenceschopnosti podniků při respektování principů udržitelného rozvoje. Mezi jedno z horizontálních témat byly rovné příležitosti, včetně podpory žen s dětmi do 15 let věku a jejich návratu na trh práce.

V programovém období *2007–2013* byly investice členských států koncentrovány na cíle vyplývající ze strategie Evropské unie na pomoc růstu a zaměstnanosti (tzv. Lisabonské strategie). *Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost (OP LZZ)* byl zaměřený na snižování nezaměstnanosti prostřednictvím aktivní politiky na trhu práce, profesního vzdělávání, dále na začleňování sociálně vyloučených obyvatel zpět do společnosti, zvyšování kvality veřejné správy a mezinárodní spolupráci v uvedených oblastech. Otázka postavení žen na trhu práce byla akcentována ve 3 prioritních osách. Prioritní osy byly následující: Adaptabilita, Aktivní politika trhu práce a Sociální integrace a rovné příležitosti.

Také v programovém období *2014–2020* je opět v rámci *Operačního programu Zaměstnanost (OP Z)*, kdy jednou z prioritních os je Podpora zaměstnanosti a adaptability pracovní síly. Je však kladen větší důraz na kvalitu projektů a jejich vyšší měřitelnost přínosu podpořených projektů, včetně důrazu na plnění stanovených indikátorů.

3. Metodologie

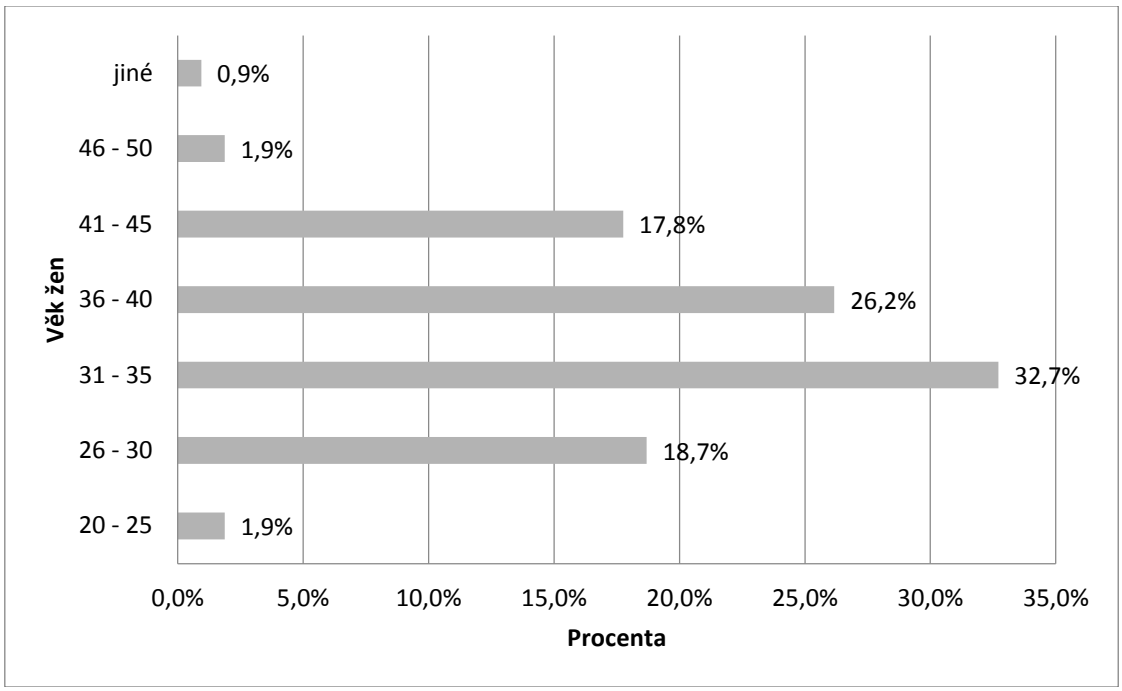
Podle Gavory (2010, s. 12) byl nejprve stanoven problém na základě analýzy dostupných zdrojů, dále byly formulovány výzkumné otázky a hypotézy, které byly následně ověřovány dotazníkovým šetřením a na základě jejich výsledků vyvozeny závěry.

Pro naplnění cíle byla zvolena kvantitativní výzkumná metoda – polostrukturovaný dotazník, který byl vytvořen jako on-line dotazníkový formulář v prostředí Google Docs.

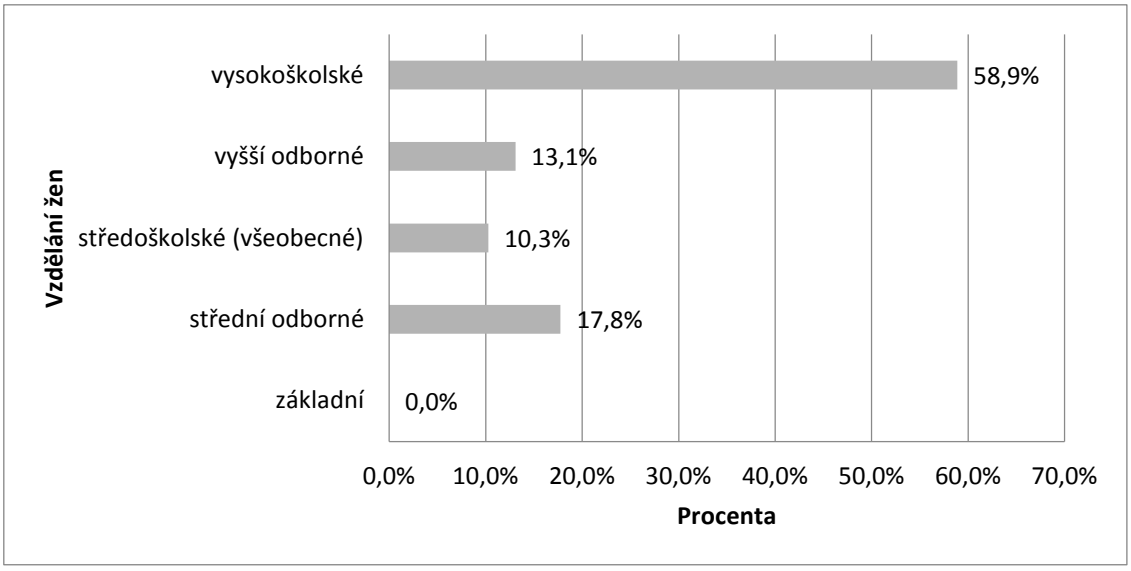
Gavora (2010) vymezuje dotazník jako způsob kladení otázek a získávání odpovědí především v písemné podobě, přičemž kladené otázky se mohou vtahovat k vnějším nebo vnitřním jevům (např. postoje, motivy či pocity).

Dotazník celkem obsahoval 18 otázek (6 otevřených a 11 polouzavřených a jedna uzavřená, vždy s možností výběru). Pro potřeby tohoto článku byly využity výsledky ze 7 otázek, které byly polouzavřené s možností výběru a možností dopsání vlastní varianty. Pouze jedna otázka byla uzavřená s možností výběru ano, ne a nevím.

Za cílovou skupinu byly zvoleny ženy (matky) na MD/RD nebo ženy s dětmi do 15 let věku vzhledem k zamýšlené podpoře a zavedení služeb kariérového poradenství pro tuto cílovou skupinu z řad studentek a absolventek ČZU. Pro dosažení cíle byla stanovena struktura respondentek následovně: věkové složení mezi 26–45 lety a minimálně 50 % vysokoškolsky vzdělaných (viz obrázky 6 a 7).



Obrázek 6. Věk respondentek



Obrázek 7. Vzdělání respondentek

Šetření probíhalo během dubna roku 2016. Odkaz na on-line dotazník byl zaslán na email 250 studentkám prezenčního a distančního studia, včetně absolventek těchto studií na IVP ČZU, které spadají do cílové skupiny. Celkově dotazník vyplnilo 107 respondentek, které byly z celé ČR, 68 % z Prahy a Středočeského kraje. Návratnost dotazníků byla 42,8 %.

Autoři tuto skutečnost připisují on-line formě vyplňování dotazníku a i nadstandardním vztahům se studentkami a absolventkami IVP ČZU, protože návratnost byla opravdu nebývale vysoká.

Byly položeny tyto výzkumné otázky:

- Je nějaký vztah mezi věkem, vzděláním, počtem dětí či situací v zaměstnání, zda pak mají ženy zájem o kariérové poradenství?
- O které služby kariérového poradenství mají zájem?
- Za jakých podmínek jsou ženy ochotné se zapojit a využít služeb kariérového ?
- Co nejvíce potřebují pro své uplatnění na trhu práce?
- Co jim v jejich uplatnění na trhu práce nejvíce brání?

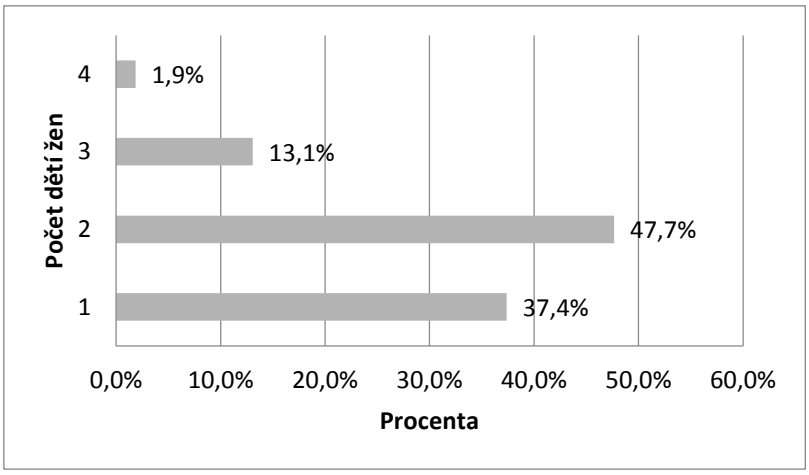
Na jejich základě byly stanoveny následující hypotézy a sestaveny otázky do dotazníkového šetření:

- H1: Ženy po rodičovské dovolené pro opětovný návrat na trh práce potřebují flexibilní pracovní dobu a zajištění hlídání děti.
  Hypotéza byla formulována na základě studia literatury a provedených analýz jinými autory a institucemi, které dospěly k těmto závěrům. Tato hypotéza je ověřována na základě ANOVA testu, prostřednictvím kterého se ověřuje, co nejvíce ženy potřebují pro svůj snadnější návrat na trh práce.
- H2: Ženy po rodičovské dovolené a ženy s dětmi do 15 let věku mají zájem o služby kariérového poradenství jako aktivní nástroj jejich snadnější uplatnitelnosti na trhu práce.
  Hypotéza byla formulována na základě předpokladu, že ženy si uvědomují význam kariérového poradenství pro ně samotné, nemají problém si o radu a pomoc říci a vidí v poradenství prostor pro jejich osobní rozvoj.
- H3: Ženy po rodičovské dovolené a ženy s dětmi do 15 let věku mají zájem o pracovní diagnostiku a individuální koučink.
  Hypotéza byla formulována na základě předpokladu, že ženy si uvědomují přínos pracovní diagnostiky vztahující se k jejich uplatnitelnosti na trhu práce a zároveň potřebují individuální podporu a zvedání sebevědomí při návratu zpět do pracovního prostředí po několika letech na rodičovské dovolené.

K ověření hypotéz byl využit statistický software Minitab, prostřednictvím kterého se realizovaly dva t-testy a ANOVA test. Data z dotazníků byla přetransformována do kvantifikovatelné podoby.

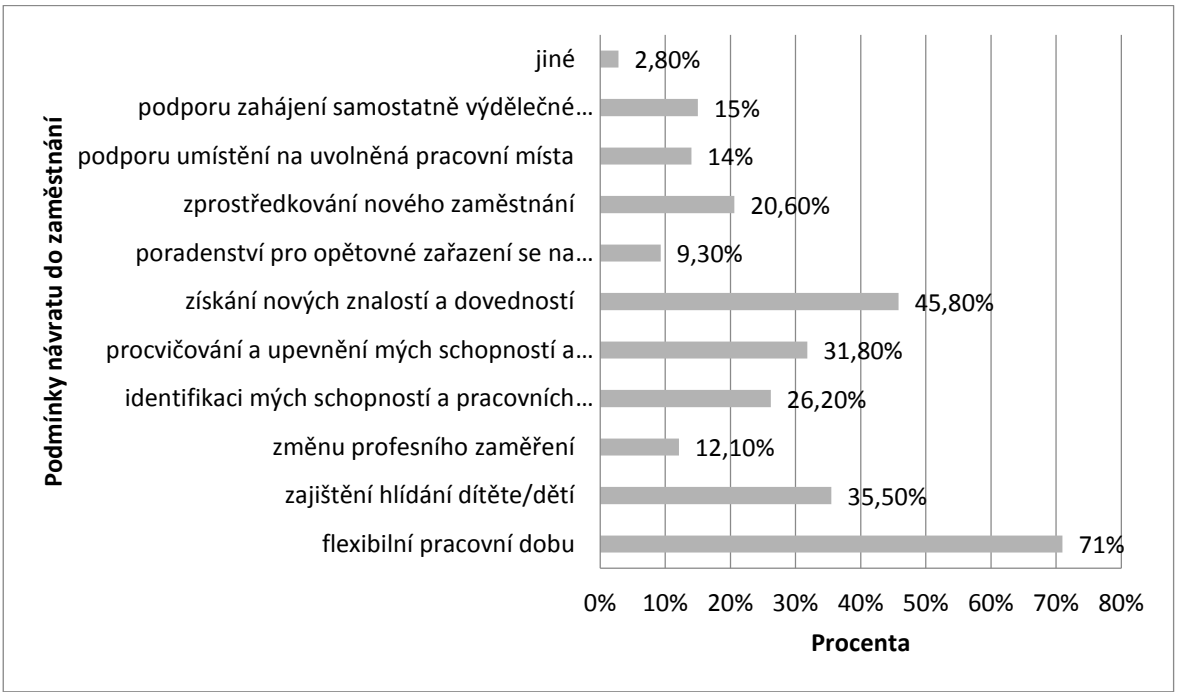
4. Výsledky dotazníkového šetření

Nejprve byl dotazník vyhodnocen na základě absolutních a relativních četností. Celkem dotazník vyplnilo 107 respondentek. Jednalo se o ženy nejčastěji ve věku od 26 do 45 let s vysokoškolským vzděláním (58,9 %) a nejčastěji s 1–2 dětmi, což lze považovat za cílovou skupinu pro kariérové poradenství pro ženy na MD/RD a ženy s dětmi do 15 let věku (viz obrázky 6, 7 a 8).



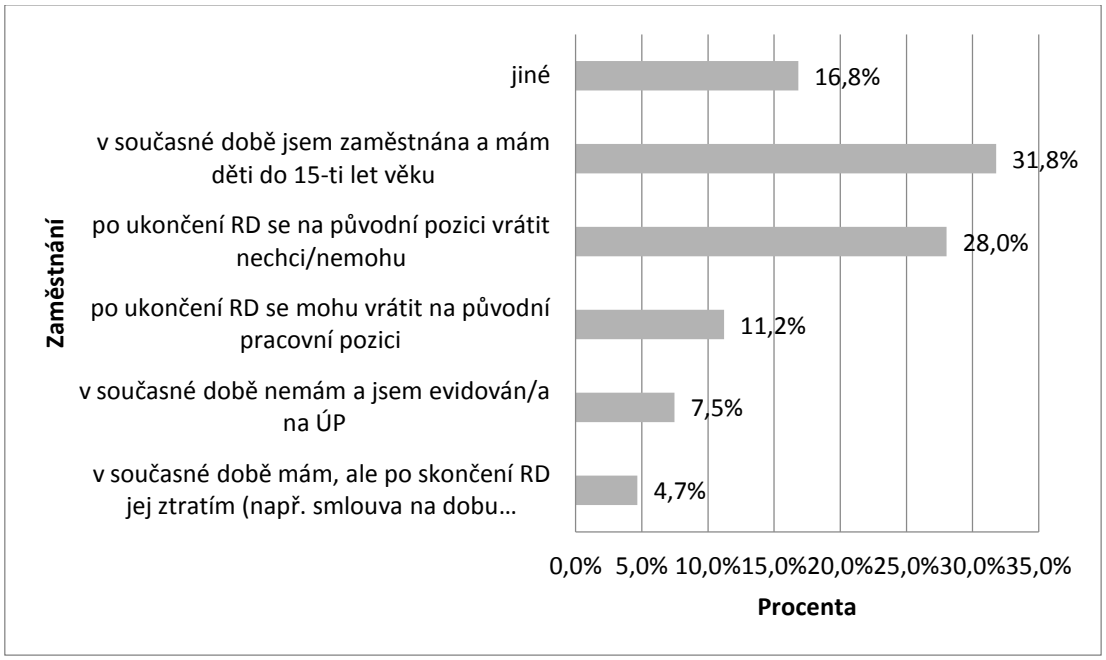
Obrázek 8. Počet dětí respondentek

Ženám by pro svůj návrat na trh práce potřebují především flexibilní pracovní dobu (71 %), dále získat nové zanlosti a dovednosti (45,8 %) potřebné na trhu práce a potřebují zajistit hlídání svých dětí (35,5 %) po čas jejich pracovní doby. Ženy si také uvědomují, že potřebují procvičovat své dosavadní schopnosti a dovednosti (31,8 %) a zároveň potřebují i identifinkovat jejich schopnosti a dovednosti, které mohou uplatnit na trhu práce (26,2 %), (viz obrázek 9).

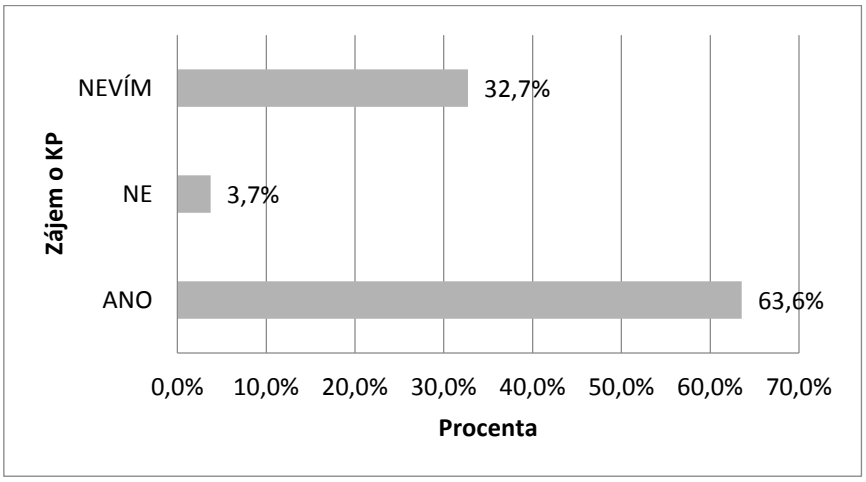


Obrázek 9. Podmínky pro návrat respondentek do zaměstnání

Za stěžejní zjištění lze považovat fakt, že pouze 11,2 % respondentek se po skončení RD se mohou vrátit na své původní pracovní místo, 28 % žen se nemůže nebo nechce vrátit do svého původního zaměstnání a pouze 31,8 % respondentek v současné době pracuje. (viz Obrázek 10.) Tato skutečnost dává přesně prostor pro služby kariérového poradenství, což dokládá i 63,6 % zájem respondentek o něj (viz obrázek 11).

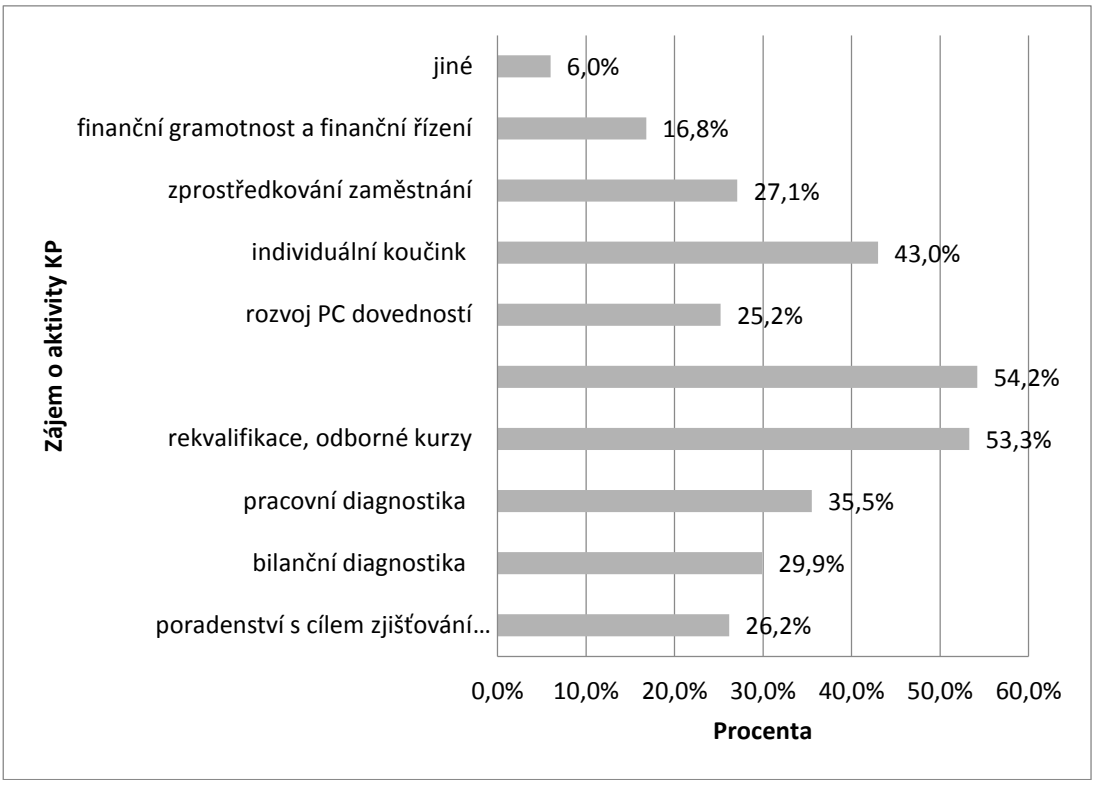


Obrázek 10. Situace respondentek vzhledem k jejich zaměstnání

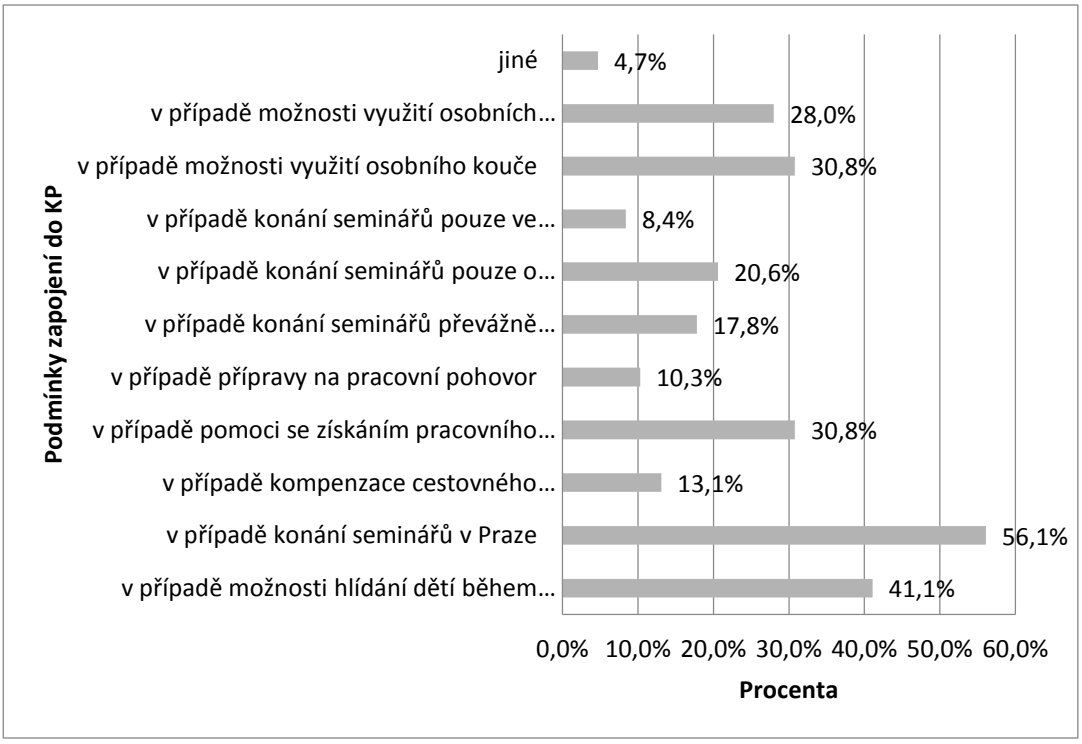


Obrázek 11. Zájem respondentek o služby kariérového poradenství

O které konkrétní vzdělávací aktivity a služby kariérového poradenství by měly respondentky zájem ukazuje obrázek 12, kdy nejvíce převažuje zájem o trénik a rozvoj softskills (54,2 %) a o odborné a rekvalifikakační kurzy (53,3 %). Dá se z toho usuzovat, že si ženy uvědomují, že potřebují rozvíjet schopnosti a dovednosti, které využijí ve větším spektru zaměstnání a že si potřebují rozšiřovat svou kvalifikaci dle potřeby trhu práce. Do tohoto schématu zapadá i zájem respondentek o individuální koučink (43 %) a o pracovní diagnostiku (35,5 %) a bilanční diagnostiku (29,9 %), které jim mohou pomoci při návratu na trh práce. Aby se takových aktivit ženy mohly účastnit, potřebují, aby se kurzy konaly v Praze (56,1 %) a aby byla možnost hlídání dětí během jejich vzdělávání (41,1 %), viz obrázek 13.



Obrázek 12. Zájem respondentek o konkrétní vzdělávací aktivity a služby kariérového poradenství



Obrázek 13. Podmínky respondentek pro využití služeb kariérového poradenství

4.1 Vyhodnocení hypotéz

- **H1: Ženy po rodičovské dovolené pro opětovný návrat na trh práce potřebují flexibilní pracovní dobu a zajištění hlídání děti.**

Ověřování H1probíhalo na základě ANOVA testu, kde se testovalo, zda u žen některé předpoklady převládají nad ostatními. *Hypotéza H1* se na úrovni 95% spolehlivosti se pouze *částečně potvrdila*. Nejdůležitější podmínkou pro snadný vstup na trh práce vidí ženy ve flexibilní pracovní době. Tuto podmínku shledává za důležitou 63–80 % žen na mateřské. Jako druhým významným předpoklad je získání nových znalostí a dovedností 33–52 %. Zajištění hlídání dětí se ukázalo jako méně důležité než získání nových znalostí a dovedností. Statistické vyhodnocení jednotlivých podmínek pro uplatnění na trhu práce jsou v tabulce 2.

Tabulka 2. Podmínky pro návrat respondentek do zaměstnání

Vzorek	Střední hodnota	Standardní odchylka	Interval střední hodnoty celé populace
Flexibilní pracovní dobu	0,720	0,451	(0,633; 0,806)
Zajištění hlídání dítěte/dětí	0,355	0,481	(0,263; 0,447)
Změnu profesního zaměření	0,112	0,317	(0,051; 0,173)
Identifikaci mých schopností a pracovních předpokladů	0,262	0,442	(0,177; 0,346)
Procvičování a upevnění mých schopností a dovedností	0,318	0,468	(0,228; 0,407)
Získání nových znalostí a dovedností	0,430	0,497	(0,335; 0,525)
Poradenství pro opětovné zařazení se na pracovní trh	0,093	0,292	(0,037; 0,150)
Zprostředkování nového zaměstnání	0,196	0,399	(0,120; 0,273)
Podporu umístění na uvolněná pracovní místa	0,140	0,349	(0,073; 0,207)
Podporu zahájení samostatně výdělečné činnosti	0,159	0,367	(0,088; 0,229)
Jiné	0,009	0,097	(-0,009; 0,028)

- **H2: Ženy po rodičovské dovolené a ženy s dětmi do 15 let věku mají zájem o služby kariérového poradenství jako aktivní nástroj jejich snadnější uplatnitelnosti na trhu práce.**

H2 se ověřuje na základě 2-T testu, přičemž se testuje, zda více žen je ochotno využít služby kariérového poradenství než ty, které ne nebo nevědí. *Hypotéza H2 se potvrdila* na úrovni 95% spolehlivosti. Více než polovina žen, konkrétně 56–71 %, má zájem o služby karierového poradenství. Z toho vyplývá, že si ženy uvědomují nutnost aktivně zlepšit svoji situaci na trhu práce (viz tabulka 3).

Tabulka 3. Zájem respondentek o služby kariérového poradenství

Vzorek	Střední hodnota	Standardní odchylka	Interval střední hodnoty celé populace
Ano	0,636	0,484	(0,558; 0,713)
Ne / nevím	0,037	0,191	(0,007; 0,068)

- **H3: Ženy po rodičovské dovolené a ženy s dětmi do 15 let věku mají zájem o pracovní diagnostiku a individuální koučink.**

Ověřování H3 probíhalo na základě ANOVA testu, kde se testovalo, zda ženy preferují některé z aktivit více než ostatní. Na základě statistické analýzy se na úrovni 95% spolehlivosti *nepotvrdila hypotéza H3*. Ženy preferují rekvalifikační kurzy a školení soft skills před všemi krom pracovní diagnostiky a individuálního koučinku. S 95% spolehlivostí nelze určit, zda rekvalifikace a soft skills je preferován před pracovní diagnostikou a individuálním koučinkem (viz tabulka 4).

Tabulka 4. Zájem respondentek o konkrétní vzdělávací aktivity a služby kariérového poradenství

Vzorek	Střední hodnota	Standardní odchylka	Interval střední hodnoty celé populace
Poradenství s cílem zjišťování osobnostních a kvalifikačních předpokladů	0,262	0,442	(0,177; 0,346)
Bilanční diagnostika	0,299	0,460	(0,211; 0,387)
Pracovní diagnostika	0,355	0,481	(0,263; 0,447)
Rekvalifikace, odborné kurzy	0,523	0,502	(0,427; 0,620)
Trénink a rozvoj tzv. Softskills (tzv. Měkké dovednosti)	0,542	0,501	(0,446; 0,638)
Rozvoj PC dovedností	0,252	0,436	(0,169; 0,336)
Individuální koučink	0,430	0,497	(0,335; 0,525)
Zprostředkování zaměstnání	0,271	0,447	(0,185; 0,357)
Finanční gramotnost a finanční řízení	0,168	0,376	(0,096; 0,240)
Jiné	0,057	0,232	(0,012; 0,101)

5. Diskuze

Výsledky dotazníkového šetření potvrdily, že matky na MD/RD a ženy s dětmi do 15 let věku si uvědomují svůj „pracovní handicap“ a potřebu se dále vzdělávat. Jednalo se o pilotní šetření, které mělo potvrdit či vyvrátit zájem žen o služby kariérového

poradenství. Mělo ukázat, o které aktivity by měly ženy potencionálně zájem a které konkrétní služby by využily. Autoři článku si uvědomují, že kariérové poradenství pro tuto cílovou skupinu je velmi aktuální a pro ženy a jejich uplatnitelnost na trhu práce rozhodně přínosné. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na ženy, i když dle dat z MPSV je zhruba 5 % mužů na RD.

Lze jen souhlasit se závěry Bičákové a Kalíškové (2015, s. 5), že „vysoká míra nezaměstnanosti u žen s malými dětmi je důsledkem několikaleté rodičovské dovolené, která často přesahuje i tříletou ochrannou lhůtu návratu do zaměstnání. Riziko nezaměstnanosti u žen s maturitou či vyšším vzděláním je největší v období, kdy jsou jejich nejmladšímu dítěti tři roky, u žen se vzděláním nižším je to ve čtyřech letech nejmladšího dítěte. Přes 60 % nezaměstnaných žen s dítětem do 6 let se stává nezaměstnanými bezprostředně po ukončení rodičovské dovolené."

Rozhodně zajímavé by bylo vyčíslení nákladů státu na ekonomicky neaktivní rodiče a proti tomu vyčíslení nákladů i přínosu rodiče, který pracuje na částečný úvazek a to jak pro stát, tak i pro firmu, která takového rodiče zaměstná. Podobné šetření pouze z pohledu žen provedly Hašková, Křížková a Dudová (2015, s. 34), které na základě sekundární analýzy kvalitativních rozhovorů s matkami závislých dětí, které provedly v průběhu 8 let, došly k závěru, že „za prodlužováním doby, po kterou zůstávají matky s malými dětmi ‚doma' se nezřídka skrývá řetězení krátkodobých, brigádnických a zpravidla nepříliš dobře finančně ohodnocených prací, které jsou pro matky bez pravidelného hlídání dětí z hlediska času či místa výkonu práce dostupné." Což má negativní dopad na příjmy, ekonomickou situaci a další pracovní možnosti žen po skončení MD/RD.

Je také škoda, že se efektivněji na státní, lokální i podnikové úrovni nevyužilo závěrů z projektů ESF zaměřených na rovné příležitosti žen a mužů na trhu práce (zaměřené na ženy na MD/RD a na ženy s dětmi do 15 let věku), ze kterých jasně vyplynulo, že pro hladší zapojení a návrat na trh práce žen po rodičovské dovolené a pro zaměstnanost žen s malými dětmi, by nejvíce pomohlo rozšíření možností částečných úvazků (např. projekt FIT for FLEXI) a současně možnost hlídání dětí v pracovní době. Je pravdou, že ale opět s podporou grantů z EU, mnoho podniků zřizuje podnikové školky pro děti svých zaměstnanců. Jejich přínos bude možno sledovat v následujících letech, což by bylo opět zajímavé pro výzkumné šetření – jak tato zařízení přijímají rodiče malých dětí a zda nabídka služby podnikové školky hraje roli při výběru zaměstnání.

Také ženy na MD/RD mají v dnešní době více možností, kde získat informace o trhu práce, vznikly organizace na podporu žen/matek, ať už mateřských center, tak neziskových organizací (např. www.genderstudies.cz, http://materskarodicovska.cz, http://www.rc-routa.cz, http://www.pracezeny.cz aj.).

Závěr

Ženy na MD/RD a ženy s dětmi do 15 let věku patří k znevýhodněné skupině obyvatel, jak bylo prokázáno v teoretickém rámci článku. Ve většině případů oproti mužům dobrovolně pozastavují své kariéry a věnují se péči o děti, což je znevýhodňuje při návratu na trh práce i vzhledem k dlouhé rodičovské dovolené českých žen. Tento handicap prohlubují také zaměstnavatelé, kteří nenabízí více částečných úvazků, nízký počet předškolních zařízení a i nízký počet mužů, kteří se výrazněji zapojují do péče o děti.

Z výsledků a statistického vyhodnocení prezentovaného dotazníkového šetření mezi studentkami a absolventkami IVP ČZU jasně vyplynulo, že ženy na MD/RD a ženy s dětmi do 15 let věku mají zájem o služby kariérového poradenství. Dá se tedy předpokládat, že by nabízené služby kariérového poradenství mohly ženy např. v rámci Career centra ČZU využívat. Ženy si také uvědomují nutnost se dále vzdělávat a pracovat na svém osobním rozvoji, jelikož ženy preferují rekvalifikační kurzy a školení soft skills. Což opět vytváří prostor pro možné zavedení kurzů na ČZU s touto tématikou pro ženy na MD/RD a ženy s dětmi do 15 let věku. Pro snadnější návrat na trh práce by ženy uvítaly možnost částečných úvazků, jak je tomu v jiných evropských zemích. V ČR v tomto směru zatím zaměstnavatelé ženám s dětmi tuto možnost často nenabízejí.

Na základě výše popsaných zjištění se dají vyvodit následující doporučení:

- zaměstnavatelé by měli nabízet více flexibilních pracovních úvazků (ať už částečných nebo možnosti práce z domova);
- vysoké školy, neziskové či jiné organizace, které jsou v kontaktu se ženami na MD/RD a s ženami s dětmi do 15 let věku, by měly nabízet možnost kariérového poradenství;
- vysoké školy, neziskové či jiné organizace, které jsou v kontaktu se ženami na MD/RD a s ženami s dětmi do 15 let věku, by měly nabízet možnost dalšího vzdělávání a nabízet kurzy rozvoje soft skills, příp. i možnost rekvalifikace;
- a v neposlední řadě, ženy by měly i na MD/RD stále být v kontaktu s trhem práce, zajímat se o novinky ve svém oboru a zvyšovat tak svoji připravenost na opětovný návrat na trh práce a zvyšovat tím svou hodnotu pro potenciální zaměstnavatele.

Použitá literatura

BIČÁKOVÁ, A. a K. KALÍŠKOVÁ *Od mateřské k nezaměstnanosti: postavení žen s malými dětmi na trhu práce* [online]. Prana: Národohospodářský ústav AV ČR, 2015 [cit. 2016-07-12]. ISBN 978-80-7344-354-2. Dostupné z: http://genderstudies.cz/download/IDEA_Studie_8_2015_Od_materstvi_k_nezamestnanosti.pdf

DUDOVÁ, R. *Partnerský život a slaďování práce a rodiny v páru u žen a mužů v manažerských pozicích* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://www2.soc.cas.cz/promeny/info/cz/25020/Clanky-a-publikace.html

FORMÁNKOVÁ, L. *Jak na slaďování pracovního a soukromého života?* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2015 [cit. 2016-07-12]. ISBN 978-80-7330-276-4. Dostupné z: http://diverzita.soc.cas.cz/sites/diverzita.soc.cas.cz/files/jak_na_sladovani_web.pdf

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 2. vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAŠKOVÁ, H., KŘÍŽKOVÁ, A. a R. DUDOVÁ. *Ekonomické náklady mateřství – co znamená odpovědnost za péči o dítě/děti pro ženy z hlediska jejich pracovního uplatnění a ekonomického postavení* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2015 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://www.soc.cas.cz/publikace/ekonomicke-naklady-materstvi-aneb-co-znamena-odpovednost-za-peci-o-ditedeti-pro-zeny-z

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

Jak odstranit platovou nerovnost mezi ženami a muži v Evropské unii [online]. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2014 [cit. 2016-07-12]. ISBN 978-92-79-36088-6. DOI:10.2838/47586. Dostupné z: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_pay_gap/140319_gpg_cs.pdf a http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/gender-pay-gap/index_cs.htm

JURAJDA, Š., KUCHAŘOVÁ, V. a K. MACHOVCOVÁ et al. *Kariéra | Rodina | Rovné příležitosti: Výzkumy postavení žen a mužů na trhu práce* [online]. Praha: Gender Studies, 2006 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://genderstudies.cz/publikace/publikace.shtml

KAČEROVÁ, E. České matky stárnou. *Statistika a my* [online]. 2014, č. 3 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://www.statistikaamy.cz/2014/03/ceske-matky-starnou

Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost (OP LZZ) 2007–2013 [online]. Praha: MMR ČR, 2016 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://www.dotaceeu.cz/cs/Fondy-EU/Programove-obdobi-2007-2013/Programy-2007-2013/Tematicke-operacni-programy/OP-Lidske-zdroje-a-zamestnanost

Operační program Rozvoj lidských zdrojů (OP RLZ) 2004–2006 [online]. Praha: MMR ČR, 2016 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://www.dotaceeu.cz/cs/Fondy-EU/Programy-2004-2006/Operacni-programy/OP-ROZVOJ-LIDSKYCH-ZDROJU

Operační program Zaměstnanost (OP Z) 2014–2020 [online]. Praha: MMR ČR, 2016 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://www.dotaceeu.cz/cs/Fondy-EU/2014-2020/Operacni-programy

Peněžitá pomoc v mateřství [online]. Praha: ČSSZ, 2015 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://www.cssz.cz/cz/nemocenske-pojisteni/davky/penezita-pomoc-v-materstvi.htm

Počet příjemců rodičovského příspěvku podle pohlaví (sledovaný rok v tisících) [online]. Praha: MPSV, 2015 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/cs/10543

Průměrný věk žen při narození 1. dítěte v letech 1950–2015 [online]. Praha: ČSÚ, 2016, 13. 6. 2016 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/prumerny-vek-zen-pri-narozeni-1-ditete-v-letech-1950-2015

Rodičovský příspěvek [online]. Praha: MPSV, 2015 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: https://portal.mpsv.cz/soc/ssp/obcane/rodicovsky_prisp

STRAŠILOVÁ, G. Nejvíce ohrožené jsou matky s malými dětmi. *Statistika a my* [online]. 2015, č. 1 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://www.statistikaamy.cz/2015/01/nejvice-ohrozene-jsou-matky-s-malymi-detmi

Úhrnná plodnost a průměrný věk matek v letech 1920–2015 [online]. Praha: ČSÚ, 2016 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/32853383/g13007016_2.jpg/47dcb7e8-05f7-491b-a511-1827dbd98675?version=1.1&t=1464603607655

VOHLÍDALOVÁ, M. *Mají muži a ženy v ČR odlišné postoje k práci?* [online]. Gender Sociologie, Sociologický ústav AV ČR, 2006 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://www2.soc.cas.cz/promeny/info/cz/25020/Clanky-a-publikace.html

Životní styl a pohled vzorku žáků mladšího školního věku na výhody a nebezpečí spojené s moderními komunikačními technologiemi

Petr Kachlík[43]

Abstrakt: Byla realizována kvantitativní výzkumná sonda, která si kladla za cíl zmapovat trávení volného času, výhody a nebezpečí související s moderními informačními a komunikačními technologiemi. Pomocí anonymního dotazníku o 20 položkách byl osloven vzorek 150 žáků 1. stupně ze dvou záměrně vybraných základních škol v severomoravském regionu. Polovina dětí tráví svůj volný čas u počítače, třetina na sociálních sítích. I když je zjevná touha respondentů po pobytu venku, třetina sportuje pouze ve škole v hodinách tělesné výchovy. Tři čtvrtiny vzorku mají doma přístup k internetu, 90 % dotazovaného souboru není nijak omezován potenciálně rizikový obsah. Sotva polovina rodičů sleduje, jaké webové stránky jejich děti navštěvují, otázka počítačové bezpečnosti je značně podceňována.

Klíčová slova: bezpečnost, dotazník, internet, počítač, riziko, škola, volný čas, výzkum, zdraví, žák

Lifestyle and the View of a Sample of Primary School Pupils on the Benefits and the Risks Associated to Modern Communications Technologies

Abstract: Quantitative research study was realized with the aim to map out spending the free time, benefits and risks related to modern information and communication technologies. By using anonymous questionnaire of 20 items a sample of 150 students from lower primary of two intentionally selected schools in the North Moravian region was addressed. Half of the children spend their leisure time at the computer, one-third of them on social networks. Although there is an obvious desire of respondents to be outside, one-third of children do sports only at school in physical education lessons. Three-quarters of the sample have an access to the Internet at home, for up to 90% of respondents potentially harmful content is not limited in any way. Barely half of parents monitor what kind of websites their children visit; the issue of cyber security is considerably underestimated.

Key words: safety, questionnaire, Internet, computer, risk, school, leisure time, research, health, web, pupil

[43] Doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Poříčí 9/11, 603 00 Brno, e-mail: kachlik@ped.muni.cz

Úvod

Moderní informační a komunikační technologie (dále ICT) jsou již neoddělitelně začleněny do života jednotlivce i chodu celé společnosti. Poskytují člověku mnohé výhody, s jejich užíváním je však spojena řada rizik technického, zdravotního a sociálního charakteru. Jejich znalost, včasná detekce a účinná obrana patří k prioritám postmoderní informační společnosti od útlého dětského věku, ale i později v různých fázích výchovného a vzdělávacího procesu (Strach, 2008).

Příčiny zejména zdravotních a sociálních rizik užívání ICT úzce souvisejí s rodinným klimatem, způsobem výchovy, mírou rodičovského dohledu a důvěry, klimatem školy a třídy, vrstevnickým vlivem, druhy a možnostmi trávení volného času. Proto je velmi důležité vhodně ovlivňovat děti již na předškolní úrovni a později v období, kdy navštěvují základní a vyšší typy škol. Získané vzorce chování, jejich názory a postoje procházejí „zatěžkávací zkouškou“ především v období dospívání, kdy je téměř přirozený zvýšený sklon odmítat pouhé autoritativní vedení (např. rodičů, učitelů, trenérů, instruktorů, vychovatelů, mistrů odborného výcviku) bez možnosti zpětné vazby (Chomynová, Csémy et al., 2014; Madarasová Gecková et al., 2016).

Aktivity podporujícími zdravý životní styl je vhodné a potřebné zavádět a posilovat již v domácím a školním prostředí, nejdříve jako nespecifickou, od přechodu žáka na druhý stupeň jako specifickou prevenci. V rámci sekundárního vzdělávání zůstává platný koncept specifické prevence, avšak k jeho úspěšné realizaci jsou nezbytné silnější a méně formální nástroje zpětné vazby, dostatek času, pestrost nabídky činností, které žáky nebudou nudit, dokáží je nadchnout a zaujmout (Řehulka et al., 2008; Kopecký, 2011).

Internet je celosvětovým systémem navzájem propojených počítačových sítí, v nichž mezi sebou počítače komunikují. Společným cílem všech lidí využívajících internet je bezproblémová výměna dat. Každý počítač může komunikovat s jiným libovolným počítačem nebo zařízením, které je taktéž připojeno k síti. Za dobu své existence prošel internet mnoha změnami a nadále se vyvíjí. Lze se k němu připojit ze stolního či přenosného počítače, mobilního telefonu, internetové televize či internetového telefonu (Roubal, 2000).

Internet vznikl jako vojenský projekt v 60. letech 20. století v USA. Jednalo se o koncept decentralizované počítačové sítě spojující klíčové vojenské, vládní a akademické instituce, jež by byla schopná přestát i jaderný útok. Po otevření projektu pro veřejnost se do sítě připojily další subjekty – nevládní, komerční, vzdělávací, později i jednotlivci (Kopecký, 2007).

V Československu, později v České republice, byl po politických a ekonomických změnách v roce 1989 zahájen provoz nevládní a nekomerční sítě, od února 1992 se datuje připojení republiky k internetu přes uzel v Linci v Rakousku. Od té doby se podstatným způsobem změnily způsoby, rychlost a kvalita připojení, infrastruktura sítě na našem území se masivně rozšířila, raketově narostl počet uživatelů. Osobní počítač vlastní více než dvě třetiny domácností, téměř 70 % je připojeno k internetu. Nejrozšířenějším způsobem domácího připojení k síti je bezdrátové, nejrozšířenějším komunikačním pojítkem je mobilní telefon (Musil, 2011).

Sociální síť (social network) je novým komunikačním kanálem, pomocí kterého se na internetu sdružují lidé, kteří by se jinak jen obtížně setkávali (Mezrich, 2010). V užším,

moderním a značně převažujícím pojetí se sociální sítí nazývá služba na internetu, která registrovaným členům umožňuje vytvářet osobní či firemní, veřejný či částečně veřejný profil, komunikovat spolu, sdílet informace, fotografie, videa, provozovat chat a další aktivity. Někdy se za sociální síť považují i internetová diskuzní fóra, kde si uživatelé vyměňují názory a poznatky na vybraná témata. Pojem „sociální síť" byl zaveden dlouho před tím, než vznikly současné globální počítačové sítě, a to již v r. 1954 sociologem Barnsomem (Kubeš, 2013).

Za první sociální síť lze považovat projekt SixDegrees spuštěný v roce 1997, kde uživatelé měli možnost vytvořit si svůj osobní profil a seznam přátel a později procházet seznamy přátel svých přátel. V roce 2000 byla služba ukončena. Projekt nebyl příliš úspěšný, protože předběhl svou dobu. Za největší sociální sít lze v současnosti považovat Facebook s více než miliardou aktivních uživatelů. Slouží jako platforma pro vytváření profilů a propojování přátel, dále jako herní server, pro internetová fóra, pro ukládání a sdílení multimédií. Byl založen Markem Zuckerbergem a poprvé spuštěn v únoru 2004 jako komunitní síť pro studenty Harvardovy univerzity. Během krátké doby se rozšířil i na ostatní univerzity, od srpna 2006 je umožněn vstup každému jednotlivci staršímu 12 let (Lauschmann, 2012).

Z dalších velkých *zahraničních* projektů je třeba zmínit tyto:

- *Google+*. Byl založen v r. 2011 jako obdoba sítě Facebook, hlavní rozdíl spočívá v nastavení sdílení přes tzv. kruhy, do nichž si lze rozdělit jednotlivé osoby a sdílet dané věci jen s těmi, pro něž to má přínos nebo se jich to týká (Dočekal, 2012).
- *MySpace*. Vznikl v r. 2003 a slouží jako sociální síť, pro internetové profily lidí, pro ukládání a sdílení multimédií. Jde o druhou nejpoužívanější sociální síť na světě patřící společnosti Specific Media (Záškolný, 2013).
- *Twitter*. Vznikl v r. 2006 a slouží především pro mikroblogy. Má kolem 200 milionů uživatelů, denně se na Twitter přihlásí 50 milionů z nich a napíší kolem 250 milionů příspěvků, tzv. tweetů. Počet českých uživatelů se odhaduje na téměř 80 tisíc, což je ve srovnání s více než 3 miliony uživatelů Facebooku zanedbatelné (Handl, 2013).
- *LinkedIn*. Vznikl v r. 2003, slouží pro internetové profily a pro pracovní životopisy, jde o pracovní sociální síť, mnohým světovým zaměstnavatelům stačí místo životopisu poslat odkaz na profil na LinkedIn, zajímavá je možnost vystavení referencí o podrobnostech spolupráce s kolegy z LinkedIn (Kubeš, 2013).

Z *českých* sociálních sítí a komunitních webů vybíráme:

- *Lidé.cz*. Jde o komunitní web provozovaný portálem Seznam.cz. Slouží jako internetové fórum, pro internetové profily uživatelů, blogy, jako chatovací server, internetová seznamka, pro internetové kurzy, ukládání a sdílení fotografií.
- *Spolužáci.cz*. Projekt nabízí internetové profily, ukládání a sdílení multimédií, chatovací server. Představuje obdobu amerického serveru Classmates, je určen pro spolužáky a bývalé spolužáky, je uživatelsky spojen se serverem Lidé.cz.
- *Líbímseti.cz*. Tento internetový zábavní portál je zaměřen zejména na službu seznamky s ostatními uživateli. Vedle toho nabízí např. hodnocení fotografií,

diskuzní fóra, chat, horoskopy a vlastní magazín Magazin.cz. Portál je vzdáleně podobný americkému projektu MySpace.
- *SitIT.cz.* Portál slouží k propojení vědeckých pracovníků a odborníků z oblasti ICT v ČR, je vyvíjen specialisty z akademického prostředí ve spolupráci s firmou IBM.
- *SportCentral.cz.* Jde o největší databázi sportovišť v ČR, lze vyhledávat spoluhráče a týmy, má vazby na zahraniční zdroje. Pomáhá řešit základní problémy sportovců, týmů, sportovišť a trenérů.
- *ČSFD.cz.* Česko-slovenská filmová databáze byla založena v roce 2001. Zmiňuje herce, režiséry a od roku 2011 také hudební skladatele, kteří se podíleli na vzniku určitého audiovizuálního díla (Martínek, 2013).

S užíváním internetu je neoddělitelně spojena i otázka bezpečnosti. Nevhodný či pro děti a mládež vyloženě rizikový obsah webu lze sice blokovat, ale existují nástroje, které nastavená omezení překonají, a to i bez zvláštních odborných znalostí. Moderní ICT mohou být zneužity k obtěžování uživatelů, k vydírání, napadání, manipulaci, slídění, zneužití důvěrných informací, plánování a realizaci trestné činnosti, šíření škodlivých kódů a ideologií. Prakticky všechny děti mají přístup k internetu (např. doma, ve škole, u kamarádů), běžně se pohybují ve virtuálním prostředí, považují je za přirozené. Uživatelské znalosti získávají především nápodobou a metodou „pokus – omyl“. Při zvládání moderních technických prostředků jim nechybí vyšší úroveň sebevědomí, což často vede k podceňování ochrany sebe sama. O rizicích souvisejících s mobily, počítači a internetem se s dětmi hovoří relativně málo. Děti by se o nich měly přirozeně dozvídat od rodičů a pedagogů, v médiích se takové informace objevují spíše v souvislosti s prozrazenými skandály, málokdy jako součást systematického preventivního působení (Rylich, 2012).

1. Cíle

Hlavním cílem této výzkumné sondy bylo zmapovat využívání nových informačních a komunikačních technologií dětmi 1. stupně základní školy. Ve vzorku bylo sledováno zastoupení volnočasových aktivit, vztah k moderním herním technologiím, dodržování zásad bezpečnosti při pohybu v počítačové síti.

2. Teoretický rámec

V prostředí internetu se vyskytuje celá řada rizik různého typu. Některá ohrožují zejména méně zkušené uživatele, jiná mohou působit na širokou komunitu. Kromě ohrožení technického charakteru (infekce programového vybavení škodlivými kódy, napadení různých prvků ICT) jde zejména o rizika sociální a zdravotní (Vacek, 2011).

2.1 Závažná sociální rizika, s nimiž se může setkat uživatel internetu při pohybu v prostředí mezinárodní počítačové sítě

U populačního segmentu dětí mladšího školního věku bez předchozích životních zkušeností, nedostatečně poučených z prostředí rodiny, školy či zájmových kroužků uvádíme několik zástupců závažných sociálních rizik a jejich stručnou charakteristiku.

Kyberšikana. Lze ji definovat jako online násilí, jehož cílem je úmyslně a opakovaně někomu ublížit nebo ho zesměšnit za použití ICT, kdy se oběť nemůže účinně bránit (Bajerová, 2009). Pachatelé zneužívají chat, sociální sítě, diskuzní fóra, e-mail, webové stránky, blogy, ankety, portály pro prezentaci fotografií a videa. Obětem záměrně vyhrožují, ponižují a zesměšňují je, nadávají jim, zveřejňují jejich choulostivé situace – skutečné či nahrané (Rogers, 2011). V ČR je kyberšikaně vystavena téměř polovina dětí a množství případů neustále narůstá. Není výjimkou, že se oběťmi kyberšikany stávají i pedagogové (Mlčoch, 2009; Tocháček, 2013). Jistou formu fyzické šikany kombinovanou s předchozí domluvou přes sociální sítě či internet obecně představuje tzv. „happy slapping“ („šťastné fackování“). Poprvé se toto chování objevilo v Londýně u skupiny teenagerů a jde o náhodné a nečekané fyzické napadení osoby, které je nahráváno na mobilní telefon, kameru či jiný přístroj. Útočníci se dobře baví a video či fotografie s oblibou sdílejí na internetu (Kohoutek, 2013).

Sexting. Jde o relativně nový fenomén, jehož označení je složeninou ze slov „sex“ a „texting“, tedy elektronické rozesílání textových zpráv, fotografií či videa se sexuálním obsahem. Choulostivé materiály mohou být zveřejněny zejména v případě rozchodu či pomsty partnerovi, mohou sloužit ke kompromitaci a vydírání oběti. Sexting podporuje šíření pornografie dětí a mladistvých, které je celosvětově zakázáno (Kopecký, 2011).

Kybergrooming. Takto je označováno zvlášť nebezpečné jednání osoby, která se snaží zmanipulovat vyhlédnutou oběť (nejčastěji pomocí chatu, SMS zpráv, internetové telefonie) a donutit ji k osobní schůzce. Výsledkem může být sexuální zneužití oběti, fyzické mučení, nucení k terorismu apod. Oběťmi mohou být jak děti, tak dospělí (Davidová, Marešová, 2011).

Kyberstalking a stalking. Znamená zneužívání internetu, mobilních telefonů či jiných ICT ke stalkingu, tedy k pronásledování, slídění. Důvodem bývá především navázání vztahu s obětí, ale také např. pomsta za skutečné nebo domnělé příkoří. V novele Trestního zákoníku je stalking již zařazen mezi kriminální delikty (Kopecký, 2010; Vacek, 2013).

Zneužití osobních údajů. V poslední době došlo k masovému rozšíření obliby sociálních sítí. Jejich uživatelé na sebe často prozrazují důvěrné informace, jež by stěží sdělili blízké osobě při osobním kontaktu. Reálně hrozí zneužití těchto údajů jednotlivci nebo organizovanými profesionálními skupinami. Vypátrání pachatelů nebývá snadné, způsobené škody mohou být vysoké. Ochranou je mít pod kontrolou typy a množství osobních dat, které o sobě uživatelé sítě prozrazují (Vacek, 2011).

Hoax. Termínem „hoax“ lze rozumět falešnou zprávu, mystifikaci, novinářskou kachnu, podvod, poplašnou zprávu, výmysl, kanadský žertík. Jedná se o fámy zveřejněné na internetu, jež jsou obdobou verbálních pomluv. Běžní uživatelé hoaxům často věří a (v dobré víře) jednají podle nich. Mohou je rozesílat dále ve snaze pomoci ostatním, či je považují za pouhý neškodný vtip, odborníci a správci sítí často hoaxy chápou jako nebezpečný jev, kterému je nutno se bránit (Vaníčková, 2009).

2.2 Závažná zdravotní rizika spojená s užíváním ICT

Zdravotní rizika jsou v této oblasti obdobná u dětí i u dospělých osob. Nevhodné uspořádání pracovního místa, osvětlení, umístění monitoru, klávesnice, myši vedou při delší nepřetržité expozici s minimem přestávek k řadě zdravotních obtíží, které se týkají

především zraku, pohybového aparátu, stresu, šířeji též pitného a stravovacího režimu, obezity, chronické únavy, závislostního chování (Nešpor, 2011; Vašáková, Traubová, 2013).

Nevhodné držení těla, používání nevhodného nábytku a dlouhodobá práce u počítače silně staticky namáhají páteř, což vyvolává nejrůznější bolesti v zádech. Přetížení krční páteře mohou signalizovat i nespecifické projevy, jako závratě, bolesti hlavy, žaludeční potíže. Při dlouhodobé práci s nevhodně umístěnou klávesnicí a počítačovou myší je nadměrně namáhán loketní kloub, v souvislosti se stereotypními pohyby ruky hrozí rovněž zánět šlach. Objevuje se bolest doprovázená při pohybu vrzoty a drásoty. Chronické přetěžování drobných kloubů rukou a nohou může též vyústit v gangliom, což je bolestivý útvar vyskytující se nejčastěji na zápěstí, hřbetu ruky, bérci nebo nártu nohy (Hladký, 1995; Král, 2013).

Podle Hladkého (1995) a Krále (2013) si až tři čtvrtiny populace stěžují na potíže se zrakem u počítače, především na zrakovou únavu, neostrost vidění, tlak a pálení v očích, častější záněty spojivek a psychickou nepohodu. Existuje termín „Office Eye Syndrom“, který charakterizuje suché podrážděné oko s nízkou produkcí slz v důsledku specifického mikroklimatu v uzavřených prostorách, působení elektrosmogu, sníženého počtu mrkání. Na zrakovou pohodu má kromě jiného vliv osvětlení pracovního místa, jas, kontrast a obnovovací frekvence monitoru, nastavené rozlišení, charakter sledovaného obsahu (text, jemná grafika).

Nedostatek pohybu při manipulaci s ICT může vést k omezení zdravého růstu a vývoje dětského organismu, vzniku a udržování obezity a ke zvyšování rizik některých kardiovaskulárních a onkologických onemocnění, která se mohou projevit až s dlouholetým zpožděním ve fázi středního dospělého věku. Nedostatek pohybové aktivity a spánku společně s nezdravými pitnými a stravovacími návyky působení těchto rizik urychluje a prohlubuje (nadměrná konzumace kolových a energetických nápojů, mastných, přeslazených či přesolených pamlsků, nedostatek biologicky hodnotných nutrientů, přemíra aditiv, nepravidelná životospráva). Již v dětství platí, že psychická odolnost jedince je též spojena s jeho fyzickými předpoklady, což se projevuje při školní práci, odolnosti vůči zátěži i schopnosti kvalitně relaxovat (Zemanová, Ručková et al. 2001).

U predisponovaných osob může expozice televizi, monitoru a videohrám vyvolávat vyšší výskyt fotosensitivní epilepsie. Nové online herní tituly jsou krvavější, násilnější, složitější a graficky propracovanější, což toto riziko ještě více umocňuje (Nešpor, 2011).

Internet představuje tzv. virtuální drogu, na níž může vzniknout závislost. Její podstata spočívá ve zjištění, že většina lidí už nepotřebuje naplnit své ambice a představy v reálném světě, rezignovali na ně, velmi často jim stačí virtuální prožitek, někdy dokonce jen fantazijní uspokojení (Nešpor, 2000). Fenomén závislosti na ICT je pozorován od konce 80. let 20. stol., nejprve šlo o závislost na počítačích. S příchodem internetu a jeho dostupností pro širokou veřejnost začaly být ICT mnohem více používány a závislost na nich začala mít novou podobu ve formě závislosti na počítačové síti (Vacek, 2011). Nadměrné užívání internetu, které ohrožuje asi 5 % českých dětí, většinou nevyřeší žádné rodičovské zákazy. Rodiče musejí s dětmi především mluvit o jejich aktivitách na síti a pečovat o jejich citové a sociální potřeby v běžném světě (Šmahel, 2002; Vlčková, 2012).

3. Metodologie

Bylo využito metody kvantitativního výzkumu a techniky dotazníku. Anonymní dotazník obsahoval 20 položek. Skládal se ze 4 částí, první byla zaměřena na identifikaci respondenta, druhá na trávení volného času, třetí na manipulaci s počítačem, internetem a herní konzolí, poslední část se týkala potenciálních rizik souvisejících s internetem (Petinisová, 2013). Administrace dotazníků probíhala osobně po dohodě s vedením škol. Žáci a jejich rodiče byli před vyplňováním dotazníku informováni o jeho účelu, měli možnost účast v průzkumu odmítnout, čehož však nikdo nevyužil.

Výzkumný vzorek tvořili žáci 1. stupně ze 2 záměrně vybraných základních škol v oblasti severní Moravy. Kvůli zachování anonymity budou školy dále označovány jako ZŠ1 a ZŠ2. Oslovený vzorek čítal celkem 150 respondentů ve věku 8–12 let. Ze ZŠ1 pocházelo 100 žáků, z toho bylo 48 dívek (48 %) a 52 chlapců (52 %), ze ZŠ2 50 žáků, z toho 27 dívek (54 %) a 23 chlapců (46 %). V celém sledovaném souboru bylo tedy zastoupeno 75 dívek (50 %) a 75 chlapců (50 %).

ZŠ1 je součástí středně velkého městského sídla. Je zařazena do sítě škol podporujících zdraví, kromě běžných v ní můžeme nalézt i třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a sportovní třídy. Škola nabízí žákům výuku několika cizích jazyků, je zapojena do řady evropských projektů.

ZŠ2 je alternativní školou poblíž středně velkého města. Integrují se zde žáci se zdravotním postižením, nejčastěji se specifickými poruchami učení a zrakovými vadami. Vnitřní vybavení a metody výuky odpovídají nejnovějším trendům moderního vyučování a jsou srovnatelné se špičkovými soukromými školami v ČR. Prostředí školy vyniká rodinnou atmosférou a nadstandardní úrovní estetiky.

Sebraná data byla elektronicky zaznamenána a statisticky zpracována pomocí programu EpiInfo, v.6.04en (Dean et al., 1994).

4. Výsledky

Výsledky jsou prezentovány textovým komentářem doplněným u důležitých sledovaných znaků tabulkami absolutních a relativních četností odpovědí podle různých typů třídění.

4.1 Volnočasové aktivity obecně

Třetina dotázaných ze ZŠ2 uvedla, že sportuje v průměru 4–5 hodin týdně oproti ZŠ1, kde téměř 40 % respondentů pěstuje sport méně než 3 hodiny týdně. Vyšší sportovní zátěž na obou školách vykázala téměř čtvrtina vzorku (6–8 hodin), více než 7 hodin týdně sportuje asi desetina žáků. Prakticky třetina hochů i dívek sportuje méně než 3 hodiny týdně, obdobně velká skupina 4–5 hodin týdně. Rozdíly mezi odpověďmi tříděnými dle pohlaví nejsou signifikantní, dívky však věnují usilovným sportovním aktivitám o něco více času než chlapci, viz tabulka 1.

Tabulka 1. Čas trávený sportem v hodinách během týdne (třídění odpovědí podle školy a pohlaví)

Čas věnovaný sportu týdně	Skupiny							
	ZŠ1 (*n* = 100)		ZŠ2 (*n* = 50)		Dívky (*n* = 75)		Chlapci (*n* = 75)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Méně než 3 hodiny	37	37,0	16	32,0	26	34,7	27	36,0
4–5 hodin	31	31,0	18	36,0	24	32,0	25	33,3
6–8 hodin	23	23,0	11	22,0	15	20,0	19	25,3
Více jak 9 hodin	9	9,0	5	10,0	10	13,3	4	5,4

Asi pětina oslovených ze ZŠ1 nenavštěvuje ve svém volném čase žádný ze zájmových kroužků, ze ZŠ2 jde pouze o 2 %, což se týká pouze hochů. Jeden či dva kroužky má na ZŠ1 zapsáno 60 % dotázaných, na ZŠ2 asi 40 %, obdobná je situace při třídění odpovědí dle pohlaví (60 % dívek, 40 % hochů). Více než dva zájmové kroužky navštěvuje na ZŠ1 pětina, na ZŠ2 dvě třetiny dětí, obdobně i při mapování situace mezi dívkami a hochy.

Tři čtvrtiny dotazovaných tráví svůj volný čas sportem, hrou a zábavou s kamarády venku, chlapci poněkud více, viz tabulka 2. Více než polovina souboru se ve volném čase věnuje hře či jiné zábavě na počítači a sledování televize, jde zejména o chlapce. Polovina souboru zmínila, že volný čas využívá též k přípravě do školy, dívky poněkud více. Poslechu hudby se věnuje okolo 40 % souboru.

Tabulka 2. Činnosti, jimiž respondenti tráví svůj volný čas (třídění odpovědí podle školy a pohlaví), bylo možné uvést více aktivit současně

Aktivity	Skupiny							
	ZŠ1 (*n* = 100)		ZŠ2 (*n* = 50)		Dívky (*n* = 75)		Chlapci (*n* = 75)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Sledování televize	60	60,0	25	50,0	32	42,6	53	70,6
Četba knih	48	48,0	28	56,0	41	54,6	35	46,6
Příprava do školy	46	46,0	24	48,0	40	53,3	30	40,0
Zábava na počítači	64	64,0	22	44,0	30	40,0	56	74,6
Sport, zábava venku	75	75,0	35	70,0	50	66,6	60	80,0
Poslech hudby	48	48,0	17	34,0	31	41,3	34	45,3

Pokud by si respondenti mohli vybrat, co by rádi dělali ve svém osobním volnu, dvě třetiny z nich by chtěly být s kamarády venku. Téměř 40 % dívek by zaujala četba, hochů pouze asi 10 %. Hudbu by poslouchala přibližně čtvrtina souboru, zejména dívky. Hře či jiné zábavě na počítači by se hodlalo věnovat téměř 60 % hochů a 20 % děvčat. Sledování televize by oslovilo pětinu dívek a čtvrtinu hochů.

4.2 Využití počítače a hraní počítačových her

Ke hraní počítačových her využívají respondenti zejména osobní počítač, jde o dvě třetiny vzorku s převahou chlapců (90 % vs. 60 % dívek). Přibližně 15 % souboru elektronické hry nehraje, v této skupině jasně dominují dívky (21 % vs. 5 % u hochů). Více než 40 % dotazovaných (15 % dívek, 72 % hochů) vlastní a také kromě počítače používá nějaký typ herní konzole (Xbox, Nintendo, Playstation, Wii).

Tabulka 3 ilustruje množství času strávené týdně u počítače. Několik dětí v souboru (8 % dívek, 4 % hochů) počítač nevlastní. Více než 40 % souboru (52 % dívek, 32 % chlapců) tráví u počítače méně než 2 hodiny týdně, což představuje i nejčastější odpověď. Asi čtvrtina souboru udává dobu 3–5 hodin týdně, desetina 6–8 hodin týdně. Výlučně hoši (7 až 10 %) uvádějí ještě vyšší hodnoty – 16 hodin týdně a více. Obecně děti ze ZŠ2 tráví týdně u počítače méně hodin než žáci ZŠ1.

Tabulka 3. Množství času, který respondenti týdně tráví u počítače (třídění odpovědí podle školy a pohlaví)

Čas strávený týdně u počítače	Skupiny							
	ZŠ1 (*n* = 100)		ZŠ2 (*n* = 50)		Dívky (*n* = 75)		Chlapci (*n* = 75)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Nemám počítač	4	4,0	5	10,0	6	8,0	3	4,0
Méně než 2 hodiny	40	40,0	23	46,0	39	52,0	24	32,0
3–5 hodin	26	26,0	12	24,0	17	22,7	21	28,0
6–10 hodin	7	7,0	9	18,0	8	10,7	8	10,7
11–15 hodin	12	12,0	0	0,0	5	6,6	7	9,3
16–20 hodin	5	5,0	0	0,0	0	0,0	5	6,7
Více než 20 hodin	6	6,0	1	2,0	0	0,0	7	9,3

Žáci z obou sledovaných škol tráví více jak v polovině případů nejvíce času u počítače o víkendu, kdy jsou celý den doma. Zcela obdobná situace je patrná při třídění odpovědí podle pohlaví.

Podle tabulky 4 více než polovina souboru (63 % děvčat, 39 % hochů) hraje počítačové hry méně než 2 hodiny týdně. Dívky tráví hraním počítačových her méně času než hoši, mezi nimiž se vyskytují případy, kdy hrají i více jak 20 hodin týdně. Žáci ze ZŠ2 tráví týdně hraním počítačových her méně času oproti žákům ze ZŠ1.

Tabulka 4. Doba, po kterou respondenti hrají během týdne PC hry (třídění odpovědí podle školy a pohlaví)

Čas strávený týdně hraním PC her	Skupiny							
	ZŠ1 (*n* = 100)		ZŠ2 (*n* = 50)		Dívky (*n* = 75)		Chlapci (*n* = 75)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
PC hry nehraji	5	5,0	6	12,0	9	12,0	2	2,7
Méně než 2 hodiny	44	44,0	32	64,0	47	62,7	29	38,7
3–5 hodin	26	26,0	3	6,0	14	18,7	15	20,0
6–9 hodin	8	8,0	8	16,0	4	5,3	12	16,0
10–15 hodin	5	5,0	0	0,0	0	0,0	5	6,7
16–20 hodin	8	8,0	0	0,0	1	1,3	7	9,2
Více než 20 hodin	4	4,0	1	2,0	0	0,0	5	6,7

Pokud budeme za únosnou považovat mez hraní počítačových her do 5 hodin týdně včetně, dostaneme Tabulku 5. Z ní je patrné, že hoši jsou náruživějšími hráči, stráví více času týdně hraním počítačových her. Rozdíl mezi hochy a dívkami je vysoce statisticky významný ($x^2 = 21{,}91$ a $p < 0{,}001$).

Tabulka 5. Čas trávený hraním počítačových her, mez 5 hodin, třídění odpovědí dle pohlaví

Čas strávený týdně hraním PC her	Skupiny			
	Dívky (n = 75)		Chlapci (n = 75)	
	počet	%	počet	%
0–5 hodin	70	93,3	46	61,3
6 a více hodin	5	6,7	29	38,7

4.3 Internet, jeho využití a rizika

Z tabulky 6 je patrné, že žáci ZŠ2 tráví na internetu relativně méně času než žáci ZŠ1. Z celého souboru asi 40 % využívá internet méně než hodinu týdně, třetina 2–4 hodiny týdně, asi 15 % 5–8 hodin týdně. Polovina dívek a téměř 30 % hochů tráví na internetu dobu do 1 hodiny týdně, třetina dívek a téměř 40 % chlapců 2–4 hodiny, okolo 15 % hochů i dívek 5–8 hodin. V souboru se vyskytly případy, kdy respondenti tráví na internetu podstatně delší dobu, a to zejména hoši.

Tabulka 6. Čas strávený respondenty na internetu během týdne (třídění odpovědí podle školy a pohlaví)

Čas strávený týdně na internetu	Skupiny							
	ZŠ1 (n = 100)		ZŠ2 (n = 50)		Dívky (n = 75)		Chlapci (n = 75)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Nepoužívám internet	0	0,0	3	6,0	1	1,3	2	2,7
Méně než hodinu	36	36,0	23	46,0	38	50,7	21	28,0
2–4 hodiny	40	40,0	12	24,0	23	30,7	29	38,6
5–8 hodin	13	13,0	8	16,0	10	13,3	11	14,6
9–12 hodin	5	5,0	3	6,0	3	4,0	5	6,7
13–20 hodin	5	5,0	0	0,0	0	0,0	5	6,7
Více než 20 hodin	1	1,0	1	2,0	0	0,0	2	2,7

Podle tabulky 7 při pohybu na internetu polovina osloveného souboru hraje hry (40 % dívek a 60 % hochů). Kolem 40 % dětí se věnuje poslechu hudby nebo sledování videa, bez větších rozdílů mezi skupinami. Přibližně 30 % souboru komunikuje s kamarády formou internetové telefonie nebo chatu, desetina si vyřizuje e-maily, dívky poněkud více. Asi třetina souboru (čtvrtina dívek a třetina chlapců) užívá některou ze sociálních sítí, bez podstatného rozdílu mezi sledovanými školami. Tato aktivita není pro část žáků legální, poněvadž podle pravidel registrace lze zřídit účet na sociální síti a povolit jeho aktivitu obvykle pouze uživateli od věku 12 let výše. Někteří žáci tedy při registraci uvádějí záměrně nepravdivé údaje.

Tabulka 7. Nejčastější činnosti, které respondenti provádějí na internetu (třídění odpovědí podle školy a pohlaví), bylo možné uvést více aktivit současně

Činnosti prováděné na internetu	Skupiny							
	ZŠ1 (n = 100)		ZŠ2 (n = 50)		Dívky (n = 75)		Chlapci (n = 75)	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Hraní her	55	55,0	22	44,0	31	41,3	46	61,3
Poslech hudby, sledování videa	40	40,0	19	38,0	30	40,0	29	38,6
Internetová telefonie nebo chat s kamarády	33	33,0	13	26,0	21	28,0	25	33,3
Pohyb na sociální síti	35	35,0	11	22,0	19	25,3	27	36,0
Psaní e-mailů	9	9,0	7	14,0	10	13,3	6	8,0

S výhrůžkami prostřednictvím internetu či SMS zprávy se již setkalo kolem 12 % souboru bez podstatných rozdílů mezi sledovanými školami i odpověďmi hochů a dívek. Prostřednictvím internetu bylo cizí osobou kontaktováno 25 % vzorku ze ZŠ1 a 12 % vzorku ze ZŠ2, 17 % dívek a 24 % chlapců. Rodičovský dohled nad činnostmi prováděnými na internetu přiznalo 45 % souboru bez podstatných rozdílů mezi sledovanými školami, četnost odpovědí se rovněž nelišila mezi chlapci a dívkami. Škodlivé stránky na internetu blokují rodiče 12 % žáků ze ZŠ1 a 19 % žáků ze ZŠ2, 16 % dívek a 12 % chlapců.

Z internetových portálů znají respondenti velmi dobře YouTube (kolem 90 % všech oslovených, 83 % dívek, 95 % hochů) a Hry.cz (kolem 60 % celého souboru, 48 % děvčat, 68 % chlapců). Sociální síť Facebook užívá 65 % žáků (více než polovina dívek a tři čtvrtiny chlapců), Seznamka.cz 15 % souboru (19 % dívek, 9 % chlapců), Lidé.cz desetina oslovených (15 % dívek, 8 % chlapců), Twitter kolem 15 % souboru (5 % dívek, 24 % hochů). Z častěji zastoupených serverů stojí ještě za zmínku Alík (zná jej asi pětina souboru) a Rajče (15 % souboru). Využívání služeb především sociálních sítí je spojeno s registrací, při níž se mj. vyplňuje věk respondenta (např. u Facebooku minimálně 12 let, u Seznamky.cz minimálně 15 let). Opět je zřejmé, že již žáci prvního stupně ZŠ v touze proniknout do oblasti sociálních sítí neuvádějí pravdivě svůj skutečný věk.

Při pohybu v prostředí mezinárodní počítačové sítě vystupuje asi třetina dětí pod svým skutečným jménem, polovina si volí a užívá přezdívku, méně než desetina občas přiznává svoji pravou identitu, občas jen přezdívku. Rozdíly v odpovědích tříděných dle pohlaví nejsou významné. Přibližně polovině rodičů vadí, když jejich děti tráví svůj volný čas pohybem v prostředí internetu, a to bez ohledu na typ školy. Jde spíše o rodiče děvčat (58 %) než chlapců (49 %).

Pokud jde o zdravotní potíže spojené s užíváním moderních technologií, polovina souboru (třetina děvčat a dvě třetiny hochů) neměla dosud žádné problémy. Přibližně čtvrtina uváděla bolesti hlavy, 7 % bolesti rukou, v obou případech poněkud častěji u dívek. Bolesti zad přiznalo 19 % souboru (31 % dívek, 7 % hochů) a bolesti očí téměř 30 % žáků (36 % dívek, 20 % hochů).

5. Diskuse

Získaná data nepředstavují výsledky reprezentativního výzkumného šetření, je tedy třeba s uvedenými zjištěními z nich vyplývajícími zacházet opatrně. Přesto jsou z nich zřejmé

jisté rizikové trendy týkající se nadužívání ICT, podceňování osobní i elektronické bezpečnosti, vyšší míry důvěry při komunikaci s neznámými osobami, uvádění nepravdivých údajů při registraci do sociálních sítí.

K dobrým způsobům, jak minimalizovat rizikové momenty při pohybu na internetu, patří dohodnutí jasných pravidel mezi rodiči a dětmi (doba používání, prohlížený obsah, surfování společně s dítětem, důsledné mazání citlivých dat). Dítě by rozhodně nemělo věřit každé informaci, kterou z internetu získá, nikomu poskytovat své osobní údaje, fotografie (zejména intimní), sdělovat hesla k různým službám (mail, sociální sítě, fotoalba), reagovat na hrubé a urážlivé podněty, domlouvat si schůzku přes internet bez informování blízké osoby (rodiny, učitele, vedoucího kroužku, spolužáků). V případě, že dítě narazí na šokující obsah webových stránek, je vhodné jejich okamžité opuštění a svěření se důvěryhodné dospělé osobě. Je třeba nezapomínat na důkladnou ochranu proti virům a dalším škodlivým kódům (Eckertová, Dočekal, 2013).

Na ochranu uživatelů před riziky spojenými s pohybem na internetu a s manipulací s moderními výdobytky ICT existuje řada projektů, např.:

- *Safer Internet* (Národní centrum bezpečnějšího internetu). Jde o neziskové nevládní sdružení založené v r.2006. Jeho cílem je přispívat k bezpečnějšímu užívání internetu, moderních ICT, k osvojování etických norem v online komunikaci, předcházení a snižování možných sociálních rizik spojených s jejich užíváním. Sdružení je členem celoevropské sítě národních osvětových center bezpečnějšího internetu, spolupracuje s mezinárodní sítí horkých linek.
- *Bezpečný internet*. Projekt, který vznikl s cílem poukázat na mnohá rizika spojená s používáním internetu, a také na způsoby, jak se jim účinně bránit. Oslovuje různé cílové skupiny uživatelů, názornými příklady pomáhá vytvářet správné návyky internetové bezpečnosti. Projekt není vázán na produkty žádných společností a zcela zdarma poskytuje rady, návody i zkušenosti provozovatelů nejnavštěvovanějších internetových služeb.
- *E-Bezpečí*. Je to celorepublikový projekt zaměřený na prevenci, vzdělávání, výzkum, intervenci a osvětu spojenou s rizikovým chováním na internetu a souvisejícími fenomény. Je realizován Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s dalšími organizacemi. Základním východiskem činnosti je terénní práce, přednášková činnost, preventivní vzdělávací akce. Přednášky a besedy s využitím multimédií mapují jak konkrétní nebezpečné jevy, tak možnosti prevence a obrany proti útočníkům. Mezi cílové skupiny projektu patří žáci a studenti, učitelé, metodici prevence sociálně patologických jevů, policisté, manažeři prevence kriminality, vychovatelé, pracovníci OSPOD a v neposlední řadě také rodiče. Kromě vzdělávacích akcí jsou realizována také pravidelná celorepubliková výzkumná šetření zaměřená na rizikovou komunikaci v online prostředí, provozována online poradna, vydávána řada zajímavých tiskovin.
- *E-Nebezpečí pro učitele*. Patří k projektům zaměřeným na vzdělávací aktivity pro učitele všech typů škol, kteří potřebují získat nové znalosti a dovednosti v oblasti rizikového chování spojeného s využíváním ICT, zejména internetu a mobilních telefonů. Nabízí všem pedagogům základních a středních škol působících na území Olomouckého kraje vynikající jednodenní certifikovaný prezenční kurz

s následným e-learningovým vzděláváním. Veškeré vzdělávací aktivity (včetně studijních materiálů) jsou zcela zdarma (Kopecký, 2010; Rylich, 2012).

Závěr

Výzkumné šetření si kladlo za cíl zmapovat, jak respondenti ve vybraném vzorku tráví svůj volný čas a zda jsou seznámeni s možným nebezpečím, které na ně může číhat na internetu.

Bylo zaznamenáno velké množství dětí, které tráví svůj volný čas na počítači (více než polovina dotázaných). Za varující lze považovat také výsledek, kdy třetina oslovených sportuje týdně méně než 3 hodiny, tito respondenti pravděpodobně sportují pouze ve škole v hodinách povinné tělesné výuky. Dále je třeba považovat za velmi alarmující fakt, že třetina dotázaných svůj volný čas tráví na sociální síti, kde musí být uživatelem při registraci potvrzeno, že je starší 12 let. Ze šetření přitom vyplývá, že starších 12 let je pouze desetina dotázaných. Děti tedy na internetu vědomě lžou, aby získaly přístup ke stránkám, které pro ně nejsou věkově určené, na druhé straně téměř 40 % z nich zveřejňuje na sociální síti své skutečné osobní údaje.

Jako pozitivní zjištění se jeví, že děti chtějí trávit více času se svými kamarády venku, což v dotazníkovém šetření uvedly dvě třetiny oslovených. Tři čtvrtiny dotázaných mají doma přístup k počítači, jenž. často využívají jak ke hraní her, tak k brouzdání po internetu. Rodiče však tento počítač nejsou schopni náležitě zabezpečit. Prakticky téměř 90 % vzorku má zcela volný přístup k jakémukoli obsahu na internetu, poněvadž rodiče neučinili žádné opatření k blokaci problematických stránek. Aktivity svých dětí na počítači a na internetu sleduje 45 % rodičů, více než polovině z nich vadí, když děti tráví své osobní volno na internetu.

Problematice vztahu dětí a internetu se věnuje méně pozornosti v porovnání s nebezpečími, která na děti na síti mohou číhat. Internet je fenoménem pro mladou generaci, starší lidé často nemají zkušenosti ani představy, jak mocný může být, a proto jeho vliv mohou podceňovat. Při osvětě a prevenci je tedy velmi důležité zaměřit se zejména na rodiče a vysvětlit jim, jaká opatření lze učinit ke zvládnutí možných rizik spojených s manipulací ICT. Existuje řada volně dostupných nástrojů, které pomáhají děti před nebezpečími virtuálního světa chránit.

Bezpečností na internetu je rovněž důležité zabývat se ve školách. Podávat dětem pravdivé informace o možnostech i rizicích internetu, na modelových příkladech jim přibližovat možné způsoby ochrany. Bylo by vhodné zařadit výuku ICT již na prvním stupni ZŠ, zlepšit vybavení škol a využití ICT během školní docházky. Zvládání ICT klade vysoké nároky nejen na žáky, ale též pedagogy, kteří s nimi musejí být schopni pracovat a vhodně je začleňovat do vyučovaných předmětů.

Budou-li žáci seznámeni s otázkami bezpečnosti při manipulaci s ICT, může jim jejich ovládnutí přinést mnoho radosti, zábavy i poučení, vzbudit jejich touhu po dalším vzdělávání a posílit jejich pozici na trhu kvalifikovaných pracovních sil. Informace už nebudou představovat neužitečnou záplavu, ale bude je možno efektivně filtrovat, třídit a využívat.

Použitá literatura

BAJEROVÁ, M. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009, 147 s. ISBN 978-80-7367-611-7.

DAVIDOVÁ, V. a S. MAREŠOVÁ. *Nebezpečné jevy na síti: projekt v rámci školní prevence žáků II. stupně „Bezpečně na síti"* [online]. 2011 [cit. 2011-11-30]. Dostupné z: http://www.schola-viva.cz/ stary_web/docs/bns2s.pdf

DEAN, A. G. et al. *The Epi info manual: version 6.02. A word processing, database and statistics system for public health on IBM-compatible microcomputers*. London: Brixton Books, 1994, 470 s. ISBN 9781873937211.

DOČEKAL, D. *Google+* [online]. 2012 [cit. 2012-12-21]. Dostupné z: http://www.lupa.cz/autori/daniel-docekal

ECKERTOVÁ, L. a D. DOČEKAL. *Bezpečnost dětí na internetu: rádce zodpovědného rodiče*. Brno: Computer Press, 2013, 224 s. ISBN 978-80-251-3804-5.

HANDL, J. *Twitter* [online]. 2013 [cit. 2013-03-01]. Dostupné z: http://www.tyinternety.cz/author/jan-handl

HLADKÝ, A. *Škodí počítač našemu zdraví ?* Praha: CODEX Bohemia, 1995, 103 s. ISBN 80-901-6838-8.

CHOMYNOVÁ, P. a L. CSÉMY et al. *Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD). Výsledky průzkumu v České republice v roce 2011*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2014, 214 s. ISBN 978-80-7440-101-5.

KOHOUTEK, R. *K teorii a praxi redukování agresivity a šikanování* [online]. 2013 [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: http://rudolfkohoutek.blog.cz/1108

KOPECKÝ, K. *Moderní trendy v elektronické komunikaci*. Olomouc: Hanex, 2007, 98 s. ISBN 978-80-85783-78-0.

KOPECKÝ, K. *Nebezpečné komunikační praktiky spojené s využíváním ICT* [online]. 2011 [cit. 2011-10-15]. Dostupné z: http://prezentace.e-bezpeci.cz

KOPECKÝ, K. *Stalking a kyberstalking: nebezpečné pronásledování*. Olomouc: Net University, 2010, 14 s. ISBN 978-80-254-7737-3.

KRÁL, J. *Počítače a zdraví* [online]. 2013 [cit. 2013-01-20]. Dostupné z: http://www.ics.muni.cz/bulletin/articles/413.html

KUBEŠ, R. *Sociální sítě* [online]. 2013 [cit. 2013-03-01]. Dostupné z: http://technet.idnes.cz/socialni-site-nejsou-jen-facebook-podivejte-se-i-na-ty-ceske-p4e-/sw_internet.aspx?c=A091017_234210_tec_reportaze_vse

LAUSCHMANN, J. *Znáte 5 + 1 největších sociálních sítí?* [online]. 2012 [cit. 2012-04-30]. Dostupné z: http://cdr.cz/clanek/nejvetsi-socialni-site-dneska

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*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, 68 s. ISBN 978-80-971997-2-2.

MARTÍNEK, T. *České sociální sítě a komunitní weby* [online]. 2013 [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: http://www.webcesky.cz/ceske-socialni-site-a-komunitni-weby

MEZRICH, B. *Miliardáři z Facebooku: jak vznikl Facebook: příběh o sexu, penězích, genialitě a zradě*. Brno: Computer Press, 2010, 256 s. ISBN 978-80-251-2823-7.

MLČOCH, Z. *Počítače a internet* [online]. 2009[cit. 2009-08-26]. Dostupné z: http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/pocitace-internet/strana-2

MUSIL, M. *Vývoj internetového připojení* [online]. 2011 [cit. 2011-09-14]. Dostupné z: http://www.novinky.cz/2006

NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál, 2000, 152 s. ISBN 80-7178-432-X.

NEŠPOR, K. *Počítače a počítačové hry: 26 cest, jak přemoci „závislost" na Internetu* [online]. 2011. [cit. 2011-12-07]. Dostupné z: http://www.drnespor.eu/ addictcz.html

PETINISOVÁ, T. *Děti a internet: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2013, 112 s. Vedoucí práce Petr Kachlík.

ROGERS, V. *Kyberšikana: pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. Praha: Portál, 2011, 97 s. ISBN 978-807-3679-842.

ROUBAL, P. *Informatika a výpočetní technika pro střední školy: praktická učebnice*. Brno: Computer Press, 2010, 112 s. ISBN 978-80-251-3227-2.

RYLICH, J. *Internetová bezpečnost* [online]. 2012 [cit. 2012-11-21]. Dostupné z: http://www.ikaros.cz/bezpecnost-deti-na-internetu

STRACH, J. Jak připravit žáky a jejich rodiče na nebezpečí plynoucí z rozvoje telekomunikací a zejména internetu. In: ŘEHULKA, E. (Ed.). *Prevence závislostí ve škole*. Brno: MSD, 2008, s. 72–77. ISBN 978-80-7392-077-7.

ŠMAHEL, D. Dospívající v prostředí internetu – reálná a virtuální identita. In: PLAŇAVA, I. a PILÁT, M. *Děti, mládež a rodiny v období transformace*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 260–271. ISBN 80-86598-36-5.

TOCHÁČEK, D. *Chovají se děti na internetu a v mobilních sítích bezpečně?* [online]. 2013 [cit. 2013-04-10]. Dostupné z: http://www.uss.upol.cz/vojtech-regec/file/vybrane-aspekty-vyuzitia-ICT.pdf

VACEK, J. *Počítače, internet a další technologie u dětí a dospívajících: rizika a jejich prevence* [online]. 2011 [cit. 2011-01-15]. Dostupné z: http://www.karlovarsky.cz/NR/rdonlyres/9C24E422-260B-4BB6-AE1B-A8BE790A915F/0/Vacek.pdf

VACEK, J. *Závislostní chování na internetu a jeho léčba* [online]. 2013 [cit. 2013-04-21]. Dostupné z: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2009_6_281_289.pdf

VANÍČKOVÁ, E. *Interpersonální násilí na dětech*. Praha: Úřad vlády ČR, 2009, 37 s. ISBN 978-807-4400-018.

VAŠÁKOVÁ, J. a J. TRAUBOVÁ. *Počítače jsou fajn, ale mohou i za nemoci či špatné známky dětí* [online]. 2013 [cit. 2013-04-10]. Dostupné z: http://ona.idnes.cz/pocitace-jsou-fajn-ale-mohou-i-za-nemoci-ci-spatne-znamky-deti-p5v-/deti.aspx?c=A110830_164756_deti_job

VLČKOVÁ, E. *Závislost na internetu* [online]. 2012 [cit. 2012-10-21]. Dostupné z: http://poradna.adiktologie.cz/article/zavislost-na-internetu

ZÁŠKOLNÝ, J. *MySpace* [online]. 2013 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: http://www.socialnisite.123abc.cz/myspace

ZEMANOVÁ, P. a Z. RUČKOVÁ et al. *Jak si zachovat zdraví u počítače*. Praha: Computer Press, 2001, 114 s. ISBN 80-7226-546-6.

Poděkování

Autor si dovoluje poděkovat paní Mgr. Tereze Petinisové za pomoc při sběru dat a realizaci výzkumného šetření na vybraných školách.

Drop-out a jeho vysokoškolský kontext v aplikovaném výzkumném projektu*

Martin Kaleja[44], Eva Zezulková[45]

Abstrakt: Prezentovaný text svým charakterem poukazuje na jeden z palčivých problémů vysokoškolského vzdělávání v České republice, kterým je otázka neúspěšného ukončení studia ze strany instituce z důvodu neplnění studijních povinností nebo na vlastní žádost studenta. Autoři uvádějí klíčový kontext sledovaného fenoménu ve vztahu k ČR a konkrétní VŠ, jehož záměrem je demonstrovat praktické aspekty aplikovaného výzkumu, majícího význam v mnoha strukturálních kategoriích v prostředí vysokých škol či univerzit. Na příkladu jedné kvalitativně orientované studie chtějí poskytnout náhled na cíleně systemizovanou podobu prevence neúspěšnosti, jíž obsahem je pedagogická intervence zaměřená na podporu rovných příležitostí v terciárním vzdělávání. Dlouhodobé pedagogické, rozvojové a výzkumné zkušenosti autorům umožňují zdůraznit, že výše uvedená podpora studia může být optimálně korigována (s ohledem na podmínky univerzity, příslušný studijní obor, individualitu studenta atp.) na základě pregnantně definovaných výzkumných závěrů aplikovaného výzkumného projektu.

Klíčová slova: student, neúspěšnost ve vzdělání, vysoká škola, statistika, podmínky studia, student se specifickými potřebami, modifikace podmínek studia

Drop-out and its Higher Education Context in an Applied Research Project

Abstract: The presented text has a basic aim to highlight one of the pressing problems of higher educational system in the Czech Republic, which is the question of unsuccessful graduation due to the decision of an institution or at own request of a student. The authors present the key context of the phenomenon in relation to the Czech Republic and the particular university with the aim to demonstrate some specific aspects of applied research project, which has a great importance in many structural dimensions in higher educational system. The qualitatively oriented study wants to demonstrate a pedagogical intervention as a concrete form of mechanism of equal opportunities. The authors have long-term pedagogical experience, and also experience in development and research field of higher education of students with specific educational needs. They want to emphasize that the support for the target groups of students can be optimally corrected (with respect to the

[44] Doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D., Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Centrum empirických výzkumů, Bezručovo náměstí 14, 746 01 Opava, e-mail: Martin.Kaleja@fvp.slu.cz
[45] Doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D., Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Varenská 40a, 701 00 Ostrava, e-mail: Eva.Zezulkova@osu.cz

* Příspěvek vznikl v rámci řešení výzkumného projektového záměru s názvem *Indikátory determinující neúspěšnost studentů terciárního vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě (24/ISIP/2016)*, realizovaného na Slezské univerzitě v Opavě.

conditions of universities, the relevant field of study, individualities of students, etc.), if the final research findings are correctly and exactly defined.

Key words: student, success in higher education, university, statistics, study conditions, student with special educational needs, modification of study conditions

Úvod

Programy terciárního a odborného vzdělávání odpovídajícím způsobem podle souhrnného hodnocení Evropské komise (EK) o stavu České republiky za léta 2014 a 2015 nenaplňují potřeby trhu práce. Česká republika v obecném měřítku ve srovnání s jiným členskými státy EU významně nenaplnila v uplynulých letech stanovená doporučení Evropské komise, která se mimo jiné týkala *zvýšení inkluzivnosti a kvality ve vzdělávání, budování rovnosti v systému vzdělávání, zatraktivnění učitelského povolání a efektivizace systému výzkumu a inovací.* Tato témata, jež stojí v hlavičce doporučení EK se bezprostředně dotýkají názvu našeho prezentovaného sdělení a mají též přímou souvislost s projektovým záměrem, realizovaným na Slezské univerzitě v Opavě (SU), jehož charakter indikuje aplikovaně orientovaný výzkum s metodologickými náležitostmi, které budou objasněny v textu níže. SU je veřejnou univerzitou a řešitelský tým sdílí žádoucí angažovanost v intervenci vyrovnávání rovných příležitostí v oblasti terciárního vzdělávání, budování kvalitního vzdělávání a v racionální integraci výzkumných zjištění pro efektivizaci systému praxe. S těmito parametry byl konstruován zmiňovaný výzkumný projekt s názvem *Indikátory determinující neúspěšnost studentů terciárního vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě (24/ISIP/2016).* Očekávané výzkumné nálezy mají dle řešitelského týmu ujasnit, jaké jsou bariéry na straně univerzity, na straně studenta, případně zda existují bariéry na třetí straně, jež determinují neúspěšnost ve vlastní vzdělávací trajektorii studentů příslušných studijních oborů na konkrétní vysoké škole. Dále se očekává, že výzkum ukáže, jaké dosavadní mechanizmy k podpoře úspěšného dokončení studia jsou skutečně úspěšné, které fungují, které méně a proč, ale také se počítá s tím, že výzkumné nálezy poukáží na ty mechanizmy, jež na SU zcela absentují, nebo měly by být významně posíleny.

1. Vysokoškolské vzdělávání a kontext drop-out

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání[46] byla vypracována a vydána UNESCO v roce 1976. V roce 1997 byly na Generální konferenci UNESCO v Paříži schváleny změny týkající se vzdělání. Klasifikace ISCED z roku 1997 má 7 úrovní vzdělávání (0 až 6), které mohou mít vnitřní členění A až C. Úroveň ISCED 5 a ISCED 6 v našich podmínkách představuje vysokoškolské vzdělání srovnatelné s jinými zeměmi. V České republice jako v jiných zemích existuje již od roku 2001 strukturované třístupňové vysokoškolské vzdělávání. Úroveň tak vyjadřuje dosažený stupeň vzdělání. Prvním stupněm vzdělání je bakalářské studium, druhým stupněm vzdělání je navazující magisterské studium, včetně nestrukturovaného magisterského studia a třetím – nejvyšším stupněm vzdělání – je doktorské studium. Počet aktivních studentů na všech stupních vysokoškolského studia

[46] International Standard Classification of Education, ve zkratce ISCED.

u nás každoročně dlouhodobě rostl. V roce 2001 bylo evidováno zhruba 203 500 studentů a v roce 2010 jich bylo již 396 300. Nejvyšší zastoupení představuje první stupeň (62 % studentů), následuje druhý (22 % studentů), magisterské nestrukturované studium[47] (10 % studentů) a studenti doktorského studia představují celkem 6 % ze všech studentů evidovaných v roce 2010 (Studenti a absolventi, 2011).Vysokoškolské vzdělávání se realizuje ve formě prezenční, kombinované i distanční. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Statistické výstupy, 2016) prostřednictvím svého analyticko-statistického odboru deklaruje, že v uplynulém kalendářním roce Česká republika vykazovala celkem 326 909 vysokoškolských studentů v aktivním studiu. V roce 2014 jich bylo 347 096 a v roce 2013 ještě více – 367 898, z čehož je patrná klesající tendence.

Terciární vzdělání v ČR je poskytováno státními (2), veřejnými (26) a soukromými (44) vysokými školami. Získá-li vyšší odborná škola příslušnou akreditaci pro daný studijní obor vysokoškolského stupně vzdělání, může poskytovat v daném oboru vysokoškolské vzdělání[48]. Akreditaci všem vysokým školám uděluje dle platných legislativních předpisů Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Akreditační komise, kterou od září 2016 podle nových právních předpisů nahrazuje Národní akreditační úřad s novými kompetencemi, je nezávislá rada, která se zabývá kvalitou vzdělávání odpovídající vysokoškolské úrovni a za tímto účelem provádí komplexní vyhodnocení vzdělávací, vědecké, výzkumné a umělecké nebo další tvůrčí činnost vysokých škol. (Mission Statement, 2013)

Možnosti terciárního vzdělávání vyplývají ze zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů. Od 1. září 2016 se bude chod tohoto stupně vzdělávání řídit novelou vysokoškolského zákona (zákon č. 137/2016 Sb.). Vzdělávací podmínky a požadavky na studenta reflektují poslání vysoké školy ve smyslu vrcholného centra vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti, mající klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti. Podmínkou přijetí k vysokoškolskému studiu do bakalářského a nestrukturovaného magisterského studia je dosažení úplného středního nebo úplného středního odborného vzdělání, přičemž jsou zároveň od studenta očekávány potřebné akademické způsobilosti v klíčových kompetencích v oblastech učení, řešení problémů, v oblasti komunikace, v oblasti sociální a personální, občanské a kompetence k podnikavosti.

Problematikou neúspěšnosti studentů ve všech třech stupních terciárního vzdělávání a souvisejícími okolnostmi se v českém kontextu výzkumně setkáme poměrně málo. Není dostatek výzkumných konceptů, dílčích studií, které by v hojné míře poukazovaly na rozsah dopadů v různých oblastech kvality života člověka, které tento fenomén s sebou přináší. Kontextuálně neúspěšnost musí být reflektována s perspektivou objektivní a subjektivní, případně smíšenou s ohledem na tu, která vznikla sekundárně, resp. symptomaticky. Odborné zdroje (Hraba, Hulík, Tesárková, 2015; též Individuální projekty, 2016) poukazují na terminologické označení sledovaného jevu – „drop-out“, přičemž se odkazují na dokumenty OECD (Education at a Glance, 2015) a Eurydice (Crosier et al., 201). Zdůrazňují, že daný termín má v odborných kruzích variabilní významy, a to jak ve vztahu k typu a stupni předčasně ukončeného studia, tak i v charakteru sběru, způsobu zpracování a vyhodnocování statistických ukazatelů.

[47] Zachováno u vybraných oborů, např. všeobecné lékařství, učitelství pro 1. stupeň ZŠ.
[48] Zpravidla se jedná o první stupeň.

Publikace v obecném měřítku zdůrazňují, že stav ve smyslu slova „drop-out“ by měl být interpretován na úrovni studijních programů. V posuzovaném kontextu se musí zohlednit skutečnost, zda ten, který v daném období má studium ukončeno neúspěšně, po dobu tří jdoucích let za sebou opět studium nezahájí. V takovém případě nenáleží do předmětné cílové skupiny. (Education and Training, 2013) Veřejně dostupné dokumenty MŠMT ČR (Statistické výstupy, 2016) ukazují, že ti, kteří v roce 2007 terciární studium zahájili, byli zahrnuti do statistického republikového šetření. Výsledky jsou prezentovány v následující tabulce.

Tabulka 1. Výsledky statistiky MŠMT ČR k „drop-out“ za období 2007–2015

	Úspěšní studenti	Neúspěšní Studenti	Studenti stále Ve studiu
Bc. Studium	64,9 %	31,4 %	3,7 %
Mgr. studium	64,7 %	28,5 %	6,8 %
nMgr. Studium	86,9 %	12,1 %	1,1 %
doktorské studium	35,9 %	43,7 %	20,4 %

Zdroj: Statistické výstupy a analýzy (2016)

2. Drop-out Slezské univerzity ve výzkumném problému

Slezská univerzita v Opavě (dále SU) je tvořena čtyřmi fakultami a jedním vysokoškolským ústavem. Všechny součásti nabízejí studium ve třech stupních vysokoškolského vzdělání. Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě nabízí profesně i akademicky orientované studijních obory. Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné se se svými studijními programy a obory zaměřuje na sféru marketingu, managementu, specializuje se také na oblast sociální politiky a veřejné správy. Nejmladší součástí SU je Fakulta veřejných politik v Opavě. Její absolventi v rámci své získané kvalifikace mohou nalézt uplatnění v sektoru veřejných služeb a v sektoru pomáhajících profesí. Dalším univerzitním subjektem je Matematický ústav v Opavě. Jeho postavení je rovnocenné se všemi ostatními součástmi SU. Terciární vzdělávání uskutečňuje v programu matematika. Univerzita v roce 2014 nabízela celkem 63 studijních programů, z nichž 9 představovala doktorská studia. Celkem 9 studijních programů se uskutečňovalo v anglickém jazyce. V příslušném roce SU vykazovala 314 akademických a vědeckých pracovníků, kteří přicházeli do kontaktu celkem s 6 547 studenty (srov. Výroční zpráva, 2015, 2014, 2013, 2012).

Tabulka 2. Přehled základních výzkumně rámcových statistických hodnot SU v Opavě

	2012	2013	2014
Nabízené akreditované studijní obory	63	66	63
Studenti	7 952	7 579	6 547
Absolventi	2 087	2 018	1 842
Neúspěšní studenti	2 079	1 904	2 093

Zdroj: Výroční zpráva (2012, 2013, 2014)

V souvislosti s výše uvedenou tabulkou prezentující počty nabízených akreditovaných studijních oborů napříč všemi součástmi univerzity, počty aktivních studentů a již absolventů a zejména však vysokými počty neúspěšných studentů vznikl motiv pro výzkumný záměr s cílem objasnit okolnosti spojené s tímto fenoménem výhradně v prostředí SU. Již ve fázi zrodu motivu výzkumného záměru bylo jasné, že bude třeba počítat s nejen kategoriemi uvedených počtů v tabulce, ale také s dalšími kategoriemi (některé nám nemusely být zatím známy), které jsme spojovali s řadou determinujících faktorů v různých variacích. Uvádíme příklady variací determinujících faktorů:

- *osobnost pedagoga a jeho kompetence* ve vztahu k realizované výuce,
- *osobnost studenta a jeho přístup ke studiu* ve vztahu k jeho strategiím učení,
- *studovaný obor, jeho oblíbenost, náročnost, uplatnitelnost*, a to ve vztahu ke skutečnosti, zda student měl reálnou představu o tom, na který obor se jako uchazeč hlásil,
- *další variace faktorů* zasahujících do sledovaného „drop – out“, ke kterým jsme připsali všechny aspekty, jež svým charakterem nenáleží ke třem výše uvedeným skupinám faktorů a zastávají významnou roli v kontextu otázek úspěšného ukončení studia.

Autor příspěvku v současnosti realizuje na kmenovém pracovišti tříletý výzkumný záměr, jehož realizace se bezprostředně dotýká indikátorů determinujících neúspěšnost studentů SU. Výzkumná orientace směřuje především ke kritické analýze indikátorů negativně determinujících objektivní neúspěšnost studentů SU v Opavě, kteří v době realizace projektu (2016–2018) přecházejí do stavu neaktivních studentů z důvodu objektivních či subjektivních motivů ukončení studia. Analýze budou rovněž podrobeni aktivní studenti z období 9/2008 až 8/2015, jimž bylo studium univerzitou ukončeno pro nesplnění studijních povinností, nebo kteří ve sledovaném časoprostoru ukončili studium neúspěšně. Podmínkou k zařazení studentů z období 9/2008 až 8/2015 do kategorie „drop-out“ je skutečnost, že od neúspěšného ukončení studia 3 roky jdoucí po sobě nezahájili studium za účelem získání příslušné kvalifikace (viz výše v textu). Prostřednictvím aplikace smíšeně organizovaných výzkumných schémat se řešitelský tým zaměřuje na již předem zmapované oblasti zkoumaného fenoménu. Jejich cílem je exaktně a v intencích platných metodologických standardů definovat, charakterizovat, kvantifikovat a provádět exploraci souvislostí zasahujících do řešené otázky. Výzkumné kroky jsou konstruovány do tří elementárních realizačních fází:

- specifikace cílové skupiny výzkumu, vymezení výzkumného rozsahu ve vztahu k cílové skupině a její diverzifikaci, zajištění podmínek realizace výzkumu, pilotáž/raport,
- sběr empirických dat, zpracování a optimální volba analýzy získaných dat zohledňující charakteristiku předchozí fáze,
- definování koncipovaných a možně aplikovatelně uchopitelných výzkumných zjištění.

Extrahovaná reálná zjištění budou sloužit v souladu se standardy aplikovaného výzkumu pro praktickou implikaci poznatků do chodů a obsahů dotčených studovaných předmětů, studijních oborů, resp. studijních programů, případně pro sestavení celoplošně přijatého univerzitního metodického doporučení pro vysokoškolskou pedagogickou práci s cílovou skupinou studentů (obecně, nebo také ve vztahu k problematickým aspektům sledovaného

jevu). Také díky své argumentační dikci naleznou uplatnění ve zdůraznění potřeby rozšířit dosavadní rozsah kompetencí garantů studijních oborů, garantů předmětů v rámci studijních plánů, pedagogických poradců studijních oborů nebo mohou upozornit na vytváření absentující příp. aktualizaci stávající nabídky poskytování služeb univerzitním pracovištěm, jehož agenda zasahuje do pedagogicko-psychologického poradenství, případně jiné pedagogicky orientované intervence v této oblasti.

3. Poradenství studentům se specifickými potřebami jako prevence drop-out

V následné části příspěvku prezentujeme cílenou (speciálně)pedagogickou intervenci zaměřenou na poradenství v oblasti prevence studijní neúspěšnosti, abychom explicitně deklarovali jednu z funkčních variant vytváření rovných podmínek v terciárním vzdělávání. Na příkladu jedné kvalitativně orientované studie si klademe za cíl demonstrovat konkrétní podobu prevence neúspěšnosti v terciárním vzdělávání. Obsahem studie je krátká deskripce studenta se specifickými potřebami (též SSP), klíčové principy v rámci poradenského procesu včetně pedagogických doporučení a závěrů z konkrétního poradenského setkání. V této souvislosti je nutné zdůraznit, že klíčové principy v rámci poradenského procesu důsledně respektují funkční východiska, při nichž není rozhodující samotná diagnóza (např. lékařská), ale její praktický dopad na pracovní a komunikační postupy, které je nutné volit během studia či výzkumu na vysoké škole. Studenta s konkrétním typem postižení jsme v tomto případě vyselektovali zcela záměrně. Kontextuální a kauzální okolnosti popisované studie náleží k výzkumnému záměru[49], který jsme koordinovali v uplynulých letech na jiném univerzitním pracovišti, tudíž legitimně jej prezentujeme jako uzavřené. Našim záměrem je tak ve vztahu k zcela nové koncepci projektu na dotčené univerzitě ukázat prakticky uchopitelné a zejména s důrazem na podporu úspěšnosti studia studentů (uchazečů) efektivní využití výzkumných nálezů pregnantně formulovaného výzkumného schématu.

Dlouhá léta se výzkumně, rozvojově a též pedagogicky angažujeme do oblasti terciárního vzdělávání. Jednou dominantní cílovou skupinou se v našich výše uvedených oblastech zájmu stávají studenti se specifickými potřebami. Diagnóza studenta se dotýká narušené komunikační schopnosti, jež koresponduje se specializačním zaměřením (s ohledem na vnitřní oborovou diferenciaci) spoluautorky, která současně zastává na kmenovém univerzitním pracovišti pozici fakultního koordinátora pro SSP, ale také pozici specialisty – diagnostika při Centru Pyramida, v rámci kterého studenti a uchazeči o studium mohou nalézt podporu ve své vzdělávací trajektorii.

Student: 20 let, muž, v 1. stupni pregraduální přípravy na XF XU, studijní obor radiologický asistent. Na základě procesu funkční diagnostiky byl student s narušenou komunikační schopností (*těžká vada řeči – chronická forma balbuties*) zařazen do kategorie E (*dle platné typologie MŠMT*).

[49] Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, reg. č. CZ.1.07/2.2.00/29.0006 (hlavní řešitel Martin Kaleja, spoluřešitelka Eva Zezulková).

3.1 Klíčové principy v poradenském procesu

Mezi klíčové principy v poradenském procesu lze zařadit:

- humanisticky orientované poradenství, zaměřené na analýzu vnitřních a vnějších podmínek studia,
- zásady konstruktivistického rozhovoru s orientací na překážky studia a faktory neúspěšnosti,
- zásady reflektování, hodnocení podmínek, pojmenování aktuálních potřeb,
- objektivně nastavená konfrontace studijního plánu příslušného studijního oboru, podmínek studia dílčích disciplín a reálných možností studenta.

3.2 Účel poradenského setkání

Student si objednal poradenské sezení, neboť vzhledem k psychické zátěži, napětí a stresu při studiu eskalují projevy chronické řečové vady. Aby mohla vysoká škola uspokojovat nároky, vznášené studenty se specifickými potřebami, vznáší sama na studenta nárok, aby si osvojil pracovní postupy, jimiž bude pak v co největší možné míře kompenzovat své pohybové, smyslové či kognitivní postižení. Poradenský proces proto spočívá jednak v posouzení *minimálních kompetencí* studenta se specifickými potřebami jednak v popisu těchto potřeb ve vztahu ke studiu s dominantním cílem, zda je uskutečnitelný po stránce formální i obsahové korektní průchod studijním oborem a dosažení potřebného studijního, případně pracovního nebo výzkumného cíle. Cílem poradenské setkání bylo posouzení specifických potřeb studenta v daném akademickém roce za účelem návrhu podpůrných opatření k překonávání bariér a rizik ve vzdělávání s ohledem na stupeň, formu a obsah studia a požadavky studia, včetně zohlednění profilu absolventa.

3.3 Posouzení minimálních kompetencí

Student je způsobilý v sebeobsluze (*schopnosti zabezpečit si základní potřeby*) a mobilitě (*schopnosti přesunu z místa na místo, orientace v prostředí*). Způsobilosti studenta v oblasti sociální a mluvní komunikace (*pozitivní sebeprezentace, prezentace způsobů zvládání vlastního postižení, navazování a udržování kontaktů, vlastní iniciativa v překonávání předsudků, schopnost umět požádat o pomoc, ale také ji odmítnout, úroveň a srozumitelnost verbální komunikace, forma a druh používaného jazyka, prezentace a obhájení vlastních názorů*) jsou v důsledku zdravotního postižení narušeny a k úspěšnému dosažení studijních cílů je nutné nastavit systém podpůrných opatření. Kompetence v oblasti informatické a technické gramotnosti umožňují studentovi využití speciálních adaptivních technologií a zajišťují maximální nezávislost na individuální asistenci.

3.4 Identifikace specifických potřeb studenta

Specifické důsledky chronické balbuties:

- Individualizovaný vzorec chování s vyhýbavými triky a evidentní nadměrnou námahou.
- Projevují se fáze silnějšího a slabšího zakoktávání, které závisí na stresu, zátěži a celkové mentální a fyzické disponovanosti.

- Sebekritické myšlení, emocionální zainteresovanost na koktavosti, vývoj neurotických symptomů, zoufalství, pocity méněcennosti nebo naopak agresivity.
- Koktavost je vnímána jako příčina snížené šance uplatnění na trhu práce.
- Projevy logofobie, anxiozity.
- Narušené koverbální chování – vyhýbání se zrakovému kontaktu, synkinézy[50], nepřirozená mimika.
- Vegetativní symptomy (*s vyústěním do vegetativních dysfunkcí různého stupně – včetně arytmií, návalů tepla apod.*).
- Frekvence a stupeň dysfluencí stoupá v korelaci s komplexností a významem informace, která má být sdělena (*tzv. epicentra dysfluence*).

3.5 Pedagogická doporučení

Pedagogická doporučení ve vztahu ke studentovi s chronickou koktavostí vyplývají z výše uvedených specifických důsledků a jsou finálním výstupem aktivní účasti studenta na poradenském procesu, práce fakultního koordinátora, specialisty – diagnostika[51], případně garanta studijního oboru nebo také vyučujícího příslušného předmětu, u kterého je relevantní předmětná podpora, eventuálně zohlednění specifika postižení studentka. To vše vždy za předpokladu, že poskytnutá podpora a zohlednění nepředstavuje snížení nároků na úspěšné absolvování předmětu nebo studia. Tato agenda náleží výhradně do kompetenčního rámce specialisty – diagnostika. Ten zodpovídá za vymezení pedagogických doporučení.

Konkrétní pedagogická doporučení:

- Nevystavovat studenta časovému tlaku a opakovaným verbálním atakům.
- Neuplatňovat vůči studentovi zrychlený řečový vzor, poskytovat vhodný vzor klidného, uvolněného, ale ne extrémně pomalého (!) řečového projevu.
- Dodržovat následující zásady při komunikaci:
    - udržovat zrakový kontakt i v momentě zakoktání (*neodvracet zrak – jde o negativní signál jejich selhání*),
    - poskytovat dostatek času na dokončení připraveného sdělení (naznačte i vy koverbálním chováním, že na něj máte dostatek času),
    - nedokončovat mluvu místo něj (*nevíte, jaký je jeho záměr*), ale bez vnějších znaků netrpělivosti počkat, až student překoná neplynulost a mluvu dokončí sám,
    - zaměřit svoji pozornost více na obsah sděleného (*co říká*), než na samotnou realizaci mluvy (*jak to říká*),
    - nesnažit se korigovat řeč studenta – neopravovat studenta, nepřerušovat „dobře míněnými radami“ (*např. aby mluvil plynule, správně dýchal, nacvičoval nějaké slovo nebo hlásku apod.*) – může to být vnímáno jako ponižující (student s chronickou koktavostí už toho mnoho vyzkoušel).

[50] Pohyb sdružující se s volným pohybem za vzniku tzv. souhybu.

[51] Obě pozice dle vnitřních univerzitních předpisů může vykonávat jedna a tatáž osoba, je-li jmenována děkanem fakulty za fakultního koordinátora a zároveň jmenována vedoucím centra podpory SSP a uchazečům o studiu za diagnostika – specialistu (Směrnice rektora, 2013).

- Objeví-li se náznak výsměchu studentovi s koktavostí, je nutné ostatní studenty vychovávat k toleranci vůči odlišnostem – někdo koktá, jiný má potíže s matematikou, je extrémně vysoký nebo naopak apod.
- Existují problémy, na které nelze dát zcela jednoznačnou odpověď či doporučení a je nutné řešit je individuálně podle specifických potřeb studenta:
  - při osobní konzultaci prodiskutovat se studentem způsoby chování/komunikace, které mu pomáhají (*můžete tak zjistit, kdy má student „horší dny", ve kterých mu mluvení působí největší obtíže*), někteří studenti nechtějí ohleduplný přístup před větším kolektivem, spontánně spolupracují a nejsou primárně zaměřeni na plynulost svého řečového projevu, u jiných je vybudován v důsledku dlouhotrvající řečové neplynulosti pocit méněcennosti a potřebují se sami rozhodnout, kdy promluví;
  - domluvit se, zda máte ostatní studenty informovat o vhodných přístupech ke studentovi s koktavostí (pak je vhodné toto provést bez jeho přítomnosti) nebo ne.
- Ostatní studenti nesmí mít pocit, že studenta s koktavostí zvýhodňujete.
- Modifikovat podmínky plnění předmětu (např. umožnit písemnou formu zkoušky) nejen studentovi s koktavostí, ale všem studentům.
- Zásadní podmínkou uplatňování výše uvedených přístupů je pedagogický takt.

3.6 Závěry poradenského procesu

Pedagogická doporučení budou dle potřeby aktualizována. Vyučující předmětů v rámci studijního plánu byli podle potřeby seznámeni se zásadami komunikace se SSP. Student je s poradcem v pravidelném osobním i e-mailovém kontaktu. Je seznámen se studijním plánem daného studijního oboru. Ví, jaké jsou možnosti z hlediska potřeby modifikace výukových a hodnotících metod v konkrétních předmětech studijního plánu. Režijní univerzitní opatření zná, bude kontaktovat fakultního koordinátora, ten sjedná schůzku s garantem oboru za účelem modifikace podmínek studia, které by umožňovaly studentovi po stránce formální i obsahové korektní průchod studijním oborem a dosažení očekávaných studijních výsledků. Další poradenské sezení bude realizováno na žádost studenta.

Závěr

Problematika „drop-out" v oblasti terciárního vzdělávání je tématem, kterému by odborná veřejnost měla věnovat značnou pozornost. Odborných zdrojů k danému tématu, objasňujících celou řadu souvisejících skutečností, je velmi málo. V podmínkách České republiky dosud neexistuje dostatek výzkumných studií, které by umožnily nahlédnout do jádra problému. Jedná se přitom o problém, jenž se v prostoru ČR dotýká poměrně vysokého procenta populace v terciárním vzdělávání s různou socio-edukativní charakteristikou, zasahuje do otázek rovných příležitostí a významně tak determinuje kvalitu života všech dotčených osob. Tyto bio-psycho-sociální a i celá řada jiných okolností, vážících se na řešenou oblast, by akademické a stejně tak prostředí školské politiky měla podstatně více reflektovat. Výzkumné projektové záměry v intencích terciárního vzdělávání by měly především inklinovat k aplikovaným schématům a jejich zjištění by pro samotnou

praxi měla mít podobu hmatatelnou, proveditelnou a *zcela jistě by měla zohledňovat paradigmata současných koncepcí sociálně-vědních výzkumů* (viz Kaleja et al., 2015). Výzkumné výsledky by měly jasně ukazovat na optimalizaci podmínek v rámci pregraduální přípravy a v obsahu jejich reflexe by měly stát klíčové variace faktorů bezprostředně působících na procesy vzdělávání, s dopadem ovlivňující uplatnitelnost absolventů na trhu práce.

Použitá literatura

CROSIER, D. et al. *Eurydice brief: modernisation of higher education in Europe: Access, retention and employability* [online]. Europe, 2015 [cit. 2016-01-07]. ISBN 978-92-9201-652-4. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/thematic_reports_en.php

Doporučení pro doporučení Rady k národnímu programu reforem České republiky na rok 2015 a stanovisko Rady ke konvergenčnímu programu České republiky [online]. Brusel: Evropská komise, 2015, 13. 5. 2015 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: www.ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/csr2015_czech_cs.pdf

Education and training in Europe 2020. Responses from the EU member States [online]. Brusel: Evropská komise, 2013 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/thematic_reports_en.php

Education at a Glance 2015: OECD Indicators [online]. Europe: OECD, 2016 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en

HRABA, J., V. HULÍK a H. K. TESÁRKOVÁ. *Problematika neúspěšných ukončení vysokoškolského studia (drop-outs) v českém kontextu* [online]. Praha: KREDO, 2015 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://kredo.reformy-msmt.cz/download/w-13-3/KREDO_prezentace_150313_2_Hulikova-Tesarkova-Hulik-Hraba.pdf

Individuální projekty národní pro oblast terciárního vzdělávání, výzkum, vývoje a inovací [online]. 2016 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://kredo.reformy-msmt.cz/vystupy-projektu

KALEJA, M. et al. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Centrum empirických výzkumů FVP SU, 2015, 115 s. ISBN 978-80-7510-167-9

Mission Statement [online]. Praha: Akreditační komise ČR, 2013[cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.akreditacnikomise.cz/cs/mission-statement-.html

Pracovní dokument útvaru Komise: zpráva o České republice 2015 [online]. Brusel: Evropská komise, 2015, 26. 2. 2015 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: www.ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_czech_cs.pdf

Pracovní dokument útvarů Komise: zpráva o České republice 2016 [online]. Brusel: Evropská komise, 2016, 26. 2. 2016[cit. 2016-01-07]. Dostupné z: www.ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_czech_cs.pdf

Přehled vysokých škol v ČR [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013[cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/prehled-vysokych-skol

Směrnice rektora č. 195/2013, podpora uchazečům a studentům se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.pyramida.osu.cz/obr/smer_rek-2013195.pdf

Statistické výstupy a analýzy [online]. Praha: MŠMT ČR, 2016 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi

Studenti a absolventi vysokých škol v roce 2010 [online]. Praha: Český statistický úřad, 2011 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_vysokych_skol_v_cr_celkem/$File/1_VS_studenti_celkem_11.pdf

Výroční zpráva o činnosti Slezské univerzity v Opavě za rok 2012 [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.slu.cz/slu/cz/dokumenty/vyrocni-zpravy-a-dlouhodoby-zamer

Výroční zpráva o činnosti Slezské univerzity v Opavě za rok 2013 [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2014 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.slu.cz/slu/cz/dokumenty/vyrocni-zpravy-a-dlouhodoby-zamer

Výroční zpráva o činnosti Slezské univerzity v Opavě za rok 2014 [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2016 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.slu.cz/slu/cz/dokumenty/vyrocni-zpravy-a-dlouhodoby-zamer

Výroční *zpráva o činnosti Slezské univerzity v Opavě za rok 2015* [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2016 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: http://www.slu.cz/slu/cz/dokumenty/vyrocni-zpravy-a-dlouhodoby-zamer

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). *Sbírka zákonů*. 1998, roč. 1998, částka 39, s. 5388–5419.

Zákon č. 137/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb. *Sbírka zákonů*. 2016, roč. 2016, částka 53, s. 2490–2546.

Sexuální výchova v rodině: nesmazatelný odkaz orientační rodiny

Lenka Kamanová[52]

Abstrakt: Empirická studie se zaměřuje na tématiku sexuální výchovy v rodině, konkrétně pak na to, jakým způsobem ovlivňuje orientační rodina matky sexuální výchovy v její prokreační rodině. Vzhledem k cíli studie byla použita kvalitativní metodologie, nástrojem sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor, který byl realizovaný s 27 respondentkami, matkami. Základním kritériem při výběru vzorku byl fakt, že matka má alespoň jedno dítě ve věku 12–19 roků. V rámci analytických kroků bylo užito otevřené kódování a dále byla použita metoda konstantní komparace a analytické indukce. Z výsledky studie vyplývá, že výrazný vliv na podobu sexuální výchovy v prokreační rodině matky má podoba sexuální výchovy v orientační rodině matek, zejména pak její obraz a způsob, jakým matky onu realizaci vnímaly. Z analýzy dat vyplývá, že negativní či pozitivní prožitek je odvozen od úspěchu či neúspěchu v prožité sociální roli, ne jen od přítomnosti či nepřítomnosti sexuální výchovy. To, jak se v sociálních rolích vycházejících ze sexuální podstaty osobnosti, matky osvědčily, je zásadní pro hodnocení sexuální výchovy v rodině. Postoj k prožité sexuální výchově vede k nastavování vlastního výchovného modelu.

Klíčová slova: sexuální výchova v rodině, orientační rodina, sociální role, sexuální scénář

Sex Education in the Family: An Indelible Heritage of Family of Orientation

Abstract: Presented empirical study is aimed towards the topic of sexual education within a family, specifically how mother affects the sexual education at her family. Considering the main goal of the study, the qualitative methodology was used, the semi-structured interview was conducted with 27 subjects. The main criterion for choosing the subjects was the fact, that the subjects is a mother of at least one child between 12 and 19 years of age. The analysis consisted of the open coding, constant comparison and analytic induction. The results of the study revealed that the sexual education in child's family of orientation is strongly influenced by the sexual education in mother's family, more specifically how the sexual education was perceived by the mother during her childhood. The analysis also showed, that negative or positive experience is influenced not only by the presence or absence of sexual education, but also by the success or failure in fulfilling the social role. The way the mothers fulfilled their social role based on the sexual nature of the personality is crucial for evaluating sexual education in family. The attitude towards experienced sexual education leads to setting their own educational model.

[52] Mgr. Lenka Kamanová, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 616 00 Brno, e-mail: lenka.kamanova@mendelu.cz

Key words: Key words: sex education in the family, family of orientation, social status, sexual script

Úvod

Příspěvek se věnuje problematice sexuální výchovy v rodině, konkrétně pak kontextu orientační rodiny matky, která realizuje sexuální výchovu v rodině prokreační. V současných odborných diskusích se vedou spory o původu sexuality a sexuálního chování, zda jsou vrozené či získané. Výchozím předpokladem práce s oporou o sociálně-kognitivní pedagogické teorie (Bertrand, 1998) je fakt, že sexuální chování je získané. Z toho vyplývá, že je lze výchovným působením ovlivňovat. Pokud bychom souhlasili s názory sociobiologů na tuto problematiku, bylo by bezpředmětné se zabývat výchovným působením rodičů na sexuální chování svých dětí. V současném pedagogickém chápání edukační reality není škola jediným prostředím, kde probíhá výchova. Přirozeným prostředím pro výchovu je rovněž rodina.

1. Cíle empirické studie

Příspěvek je jeden z výstupů dizertačního projektu, který se zabývá realizací sexuální výchovy v rodině, respektive tím, jak matky realizují sexuální výchovu v rodině. Samotnou sexuální výchovu pak vnímám jako dynamický proces, který je složen z dílčích situací, jehož hlavními aktéry jsou rodiče a jejich děti. *Cílem tohoto příspěvek je popsat, jakým způsobem ovlivňuje realizaci sexuální výchovy v rodině orientační rodina matky.*

2. Teoretický rámec

Poohlédneme-li se po euroamerických výzkumných studiích z minulého století, zjišťujeme, že výrazněji se téma sexuální výchovy v rodině začalo v pedagogickém výzkumu rozvíjet od 80. let. Podle výsledků studií z 80. a z první poloviny 90. let se dozvídáme, že v rodině se v té době objevovala nepříliš rozvinutá sexuální výchova přímo směřovaná k dětem (Kisker, 1985; Fischer, 1987; King, Parisi, O'Dwyer, 1993). Když se podíváme na současné euroamerické a české výzkumné studie z této oblasti je patrné, že vzrostla míra sexuální výchovy v rodině oproti 80. a 90. rokům (Dilorio, Kelley, Hockenberry-Eaton, 1999; Sprecher, Harris, Meyers, 2008; Weiss, Zvěřina 2009; Turner et al., 2011; Šilerová, 2013; Widman et al., 2014).

Jak situaci ohledně sexuální výchovy reflektují samotní rodiče? Z výzkumu Weavera et al. (2002) se dozvídáme, že 95% rodičů (studie zahrnovala 4 000 rodičů dětí ve školním věku), souhlasí s tím, že sexuální výchova by se měla odehrávat v obou prostředích, tedy ve škole i v rodině. Tato data nám ukazují, že rodiče vnímají rodinu jako prostředí, kde by sexuální výchova měla probíhat. Z výzkumu Wyckoffa et al. (2008) se dozvídáme, že většina rodičů z výzkumného vzorku přistupovala pozitivně ke své roli edukátorů v sexuální oblasti. Byli tedy připravení a ochotní realizovat sexuální výchovu. Ale z dalších výzkumů zjišťujeme, že to není až tak jednoznačné. Z výzkumu Beyersové et al. (2008), se dozvídáme, že celá jedna třetina respondentů nezažila v rodině žádnou sexuální výchovu.

King a Lorusso (1997)[53] hovoří dokonce o 60 % studentů, kteří nikdy s rodiči neměli alespoň smysluplnou diskusi o sexuální tématice. I z dalších euroamerických výzkumů vyplývá, že mnoho rodičů nerealizuje sexuální výchovu či diskuse o sexuální tématice, nebo jen velmi málo (Dilorio, Kelley, Hockenberry-Eaton, 1999; Sprecher, Harris, Meyers, 2008; Jerman, Constantine, 2010; Turner et al., 2011; Byers, 2011; Fogarty, Wyatt, 2011; Widman et al., 2014). Jinými slovy, z výzkumů kvalitativní i kvantitativní povahy se dozvídáme, že rodiče si myslí, že by sexuální výchova měla probíhat v rodině a rodiče jsou ve většině případů ochotní být sexuálními edukátory. Jak ale taková sexuální výchova v rodině vypadá a zejména čím je ona podoba ovlivněna?

První skupina faktorů, které působí na podobu sexuální výchovy, je spojena *s demografickými ukazateli* vztaženými k rodině, dle Raffaelliho, Bogenschneidera a Flooda (1998), se jedná o věk dětí, věk rodičů, složení domácnosti, úroveň vzdělání rodičů, zaměstnanecký status matky. O vlivu pohlaví dítěte mluví rovněž Jerman a Constantine (2010), kteří upozorňují také na věk dětí. Z jejich výzkumu vyplývá, že čím jsou děti starší, tím roste počet témat, které se s dětmi probírají.

Jedním z vlivů, který významně ovlivňuje podobu sexuální výchovy v rodině, je sexuální výchova rodičů v jejich orientační rodině (Fischer, 1987; King, Lorusso, 1997; Lehr et al. 2005; Miller et al. 2007; Byers et al. 2008). U rodičů, kteří měli významnou diskusi o sexu se svými rodiči, je mnohem více pravděpodobné, že budou mít rovněž se svými dětmi významné diskuse o sexu. Byersová et al. (2008) tvrdí, že rodiče, kteří obdrželi sexuální výchovu od svých rodičů, mají pocit, že mají více znalostí z této oblasti, díky tomu, cítí větší jistotu, když předávají znalosti z této problematiky dál. Rovněž tito rodiče dle jejich výsledků vnímají sexuální výchovu jako mnohem důležitější než ti rodiče, kteří nezmínili, že u nich sexuální výchova probíhala.

Z realizovaných výzkumů je též zjevné, že podoba sexuální výchovy v rodině je ovlivněna úrovní *znalostí rodičů* z dané problematiky. Pokud se rodiče mají patřičné znalosti, cítí se mnohem více komfortněji, jsou tak otevřenější a komunikují více témat (Byers et al., 2008; Jerman, Constantine, 2010; Byers, Sears, 2012).

Výrazně ovlivňuje podobu sexuální výchovy v rodině *vztah rodičů se samotnými dětmi*, což potvrzují předešlé výzkumy (Mueller, Powers, 1990; Dittus, Gordon, 1996). Adolescenti, kteří popisují svůj *vztah* s alespoň s jedním z rodičů jako vřelý a podpůrný, mnohem pravděpodobněji odsunou zahájení sexuální aktivity na pozdější dobu a méně pravděpodobně budou realizovat častý pohlavní styk.

3. Metodologie

Pro účely výzkumu byl využit kvalitativní výzkumný přístup. Hlavní metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Tazatelské schéma bylo v první fázi výzkumu využíváno důsledněji. V dalších fázích rozhovoru již bylo schéma jen základní orientační bod pro vedení rozhovoru. Rozhovory probíhaly u participantek doma, v neformálních prostorách (kavárny či restaurace) a u dvou participantek probíhal rozhovor na jejich přání v jejich kanceláři. Zaznamenané rozhovory mají délku 50–120 minut. Jádro rozhovoru je ve většině případů v rozmezí 40–80 minut.

[53] Výzkumu se zúčastnilo celkem 580 vysokoškolských studentů, kteří se narodili vyrůstali v USA a kteří navštěvují univerzitu v New Orleans.

Data byla sbírána ve čtyřech fázích v průběhu roků 2011–2014, a to s ohledem na postup průběžné analýzy dat. Vzorek byl sestavován graduálně, přičemž jsem užila dvou specifických postupů při vzorkování, a to tzv. vhodných a typických typů případů (Švaříček, Šeďová, 2007). Základním kritériem při výběru vzorku byl fakt, že matka má alespoň jedno dítě ve věku 12–19 roků. Pro účely tohoto příspěvku pracuji s daty od 27 participantek. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon či telefon a následně přepsány. Pro účely toho příspěvku bylo využito otevřené kódování a dále byla použita metoda konstantní komparace a analytické indukce. Jelikož se jedná o velmi citlivé téma, kladla jsem velký důraz na etiku výzkumu.

4. Výsledky

Vezmeme-li v úvahu tvrzení Laumanna a Gagnona (1995), můžeme říci, že podoba sexuální výchovy je ve své podstatě odvozena od tzv. sexuálních scénářů, podle kterých lidé jednají. Tyto scénáře jsou kulturně a historicky podmíněné a postupně se proměňují. Určují nám, s kým a kde bychom měli mí pohlavní styk, také jakou by měl mít pohlavní styk podobu a proč jej děláme. Na základě provedené analýzy dat můžeme říci, že sexuální scénáře jsou vytvářeny na úrovni společenské, rodinné a individuální. Sexuální výchovu v rodině můžeme definovat jako proces předávání tří druhů sexuálních scénářů – společenského, rodinného a vlastního. Společenský a rodinný sexuální scénář zásadně působí na vlastní sexuální scénář (individuální rovina), tedy realizovanou sexuální výchovu v prokreační rodině matky. Zásadní význam pro matčinu realizaci sexuální výchovy má rodinný sexuální scénář, ve kterém ony vyrůstaly, konkrétně pak jaký obraz měl rodinný sexuální scénář a jaké postoje k němu matky zaujímají.

4.1 Obraz rodinného sexuální scénáře

V rozhovorech s participantkami se můžeme setkat se třemi podobami sexuální výchovy v orientačních rodinách matek – nerealizovaná, minimalistická realizace a realizovaná sexuální výchova prostřednictvím otevřenosti a společného sdílení.

V případě **nerealizované sexuální výchovy** participantky tvrdí, že v rodině žádná sexuální výchova neprobíhala. V rodinách, kde převažovala tato podoba sexuální výchovy, se participantky nesetkaly s rodičovským zájem o jejich sexualitu či sexuální chování, jak můžeme vidět např. na výpovědi Marty: *„Mamka se mě nikdy nezeptala, kdy jsem dostala první měsíčky ani(,) … jako jestli potřebuju vložky, absolutně nic(.) Antikoncepci jsem si kupovala sama(,)… jo(')(.) O ničem jako, co bysme se bavily, o nějakým sexu, spaní nebo tak(,)…tyhle věci absolutně nic(.)“* Matky během svého dětství a dospívání nezaznamenaly žádnou známku zájmu ze strany matky a ani otce. Témata sexuality, sexuálního života a chování byly tabuizovány, o čemž vypovídá např. Věra: *„Ale já jsem se od svejch rodičů o sexuální výchově nikdy nic nedozvěděla … Slovo sex, já si myslím, že se to tam snad dodneška nahlas neřeklo, … Ale hhm, tam to bylo všechno tabuizovaný. Tam se nikdy o ničem takovým nemluvilo.“* Otázkou je, do jaké míry byla témata rodiči tabuizována záměrně či v důsledku zastávání konceptu přirozenosti, kdy sexuální styk je považován za přirozenou součást život a přirozeně jej umí každý, jinak by lidstvo vymřelo. K zodpovězení této otázky, ale nemáme adekvátní data. Výpovědí participantek k tomuto tématu mají jen

charakter názorů na motivace rodičů participantek, což nemůžeme považovat za dostačující.

Vezmeme-li ale v úvahu výpovědi participantek, zjistíme, že mají tendenci neustále přisuzovat volbu rodičů k situaci tehdejší společnosti. Odkazují k tehdejším sociálním normám, které byly ve společnosti nastaveny. V kontextu naší problematiky můžeme říci, že přístup rodičů byl de facto ovlivněn sexuálním scénáři platnými v té době. Pokud připustíme, že část rodičů volila záměrnou tabuizaci, lze vyvodit, že rodiče volili tuto cestu z toho důvodu, že v představách rodičů byly sex i plození dětí legitimizovány výhradně v manželství. Takové představy o pohlavnímu styku a plození potomků odpovídají sexuálnímu scénáři typickému pro dobu tradiční (srov. Možný, 2006). Vzhledem k tomu, že sex i plození dětí dle sexuálního scénáře odpovídajícímu době tradiční probíhaly výhradně v manželství, nebylo třeba dcery a syny připravovat na sociální role s tím spojené – partner/partnerka, svobodná matka apod. Mateřství bylo spojováno výhradě s rolí manželky. Participantky tak vůbec nebyly připravovány na roli partnerky. Proč by rodiče připravovali na role, které jsou vztažené až k manželství a tudíž za dívku odpovídá manžel? S tímto obrazem sexuální výchovy se můžeme setkat u většiny participantek.

Ve výpovědích participantek lze identifikovat sexuální výchovu, kterou můžeme považovat za **realizovanou**, ale jedná se o její **minimalistickou podobu**, co do četnosti výchovných situací a charakteru výpovědí, kdy byl rodiči podáván spíše negativní obraz sexuálního života, nebo se výchovné situace soustředily jen na nutné obeznámení se sexuální problematikou. Častým příkladem, který participantky popisovaly, byla událost první menstruace. U této podoby sexuální výchovy se matky dcer nevyptávaly, zda již menstruaci mají, neprojevovaly ani jiný způsob zájmu o danou událost. Provedly jen krátké zaškolení, a to s odkazem na událost, která se stala a která byla vázána na svěření se dcery. Rodiče se orientovali zejména na **zákazy či zastrašování svých dětí**. Tato podoba sexuální výchova má výrazný negativní charakter, jak vidíme u Heleny: *„…protože já sem nechodila ani na zábavy. Nic. Já sem nikam nesměla, jo. Protože když sem jako chtěla jít vždycky někam, tak to zase byla Jindřiška…, protože se musela vdávat, prostě že: Nikam nepude. Ještě to dopadne jak s Jindrou a co bude. … třeba když sem někam chtěla jít, takže jako nikam nepudu, protože to dopadne jako s Jindrou…* U participantky Heleny se můžeme setkat s příkladem, kdy zákazy vznikaly z obav z nechtěné sociální role matky. Pro zdůraznění rodiče ještě používali negativní příklad sestry participantky, která se získala sociální roli, se kterou se její rodiče a ani ona neztotožnili. V rodině Heleny převládal přechodový sexuální scénář typický pro přelom doby tradiční a moderní, kdy sociální role matky byla legitimizována výhradně v manželství, avšak legitimizace pohlavního styku mimo manželství nebyla verbalizována. Získání sociální role matky mimo manželství neodpovídalo sociálním normám a pro rodiče to znamenalo společenské pohoršení vyplývající z porušení platných sociálních norem. Podobný příklad nacházíme i u participantky Marty, která popisuje zakazování dovolené, a to z obavy otěhotnění: *„Co je jediný, jakože nechtěl mě pustit(,) …pustit v šestnácti na čundr, že bych mohla otěhotnět jo ale(.) Ale jak by se to mělo stát(,) …to už mi neřekli(.)“* Sexuální výchova dle slov Marty neprobíhala. Jediné, co jí kdy rodiče k sexuální tématice sdělili, byl právě zákaz vedený obavou z nechtěné sociální role.

U participantky Heleny se můžeme setkat i s negativní reakcí rodičů v případě zájmu o sexuální tematiku, protože rodiče měli obavu ze zveřejnění porušení sociálních norem: *„No to, že si třeba vlastně s nama nikdy nepovídali vo ničem. Tak měla sem i někdy třeba*

ty světlý chvilky, že sem si chtěla s mamkou popovídat, tak nějak sem si s ňou jednou sedla a říkám: Tak v kolika ses vdávala, tam byla svatební fotka, tak mě to taky. Já nevím zrovna, v který třídě sem byla, tak v šestý, sedmý. A kdy ses tak vdávala a kolik ti bylo a to, a do toho přišel ten taťka a teď úplně… mamka mu tak řekla, že se na todle ptám. A proč se na to nemám ptát. Neptej se na to. Jo. A úplně tak jakoby se zlou. Jo. No a potom až-až seš dospělá, tak zjistíš, že se musela ta mamka vdávat. A to ale prostě přece na tom vůbec nic není, jako.“ Negativní reakce ze strany otce byla vedena snahou tabuizovat téma, které považoval za nevhodné při diskusích se svými dětmi, zejména z důvodů dodržení společenských norem. U citací Marty a Heleny je patrná intervence otce. U této podoby sexuální výchovy se objevovaly výchovné zásahy otce jen v případě obav z nechtěné sociální role. Užívali přitom zastrašování či inklinovali k negativnímu vyobrazování pohlavního života. Uznávaná byla jen forma předmanželské kohabitace, která byla jen krátkým přechodovým obdobím před uzavřením sňatku. Výraznější sexuální výchova neprobíhala, ale na základě analýzy dat je zjevné, že negativní vyjádření vůči sexuální aktivitě dětí, či její zakazování, neprobíhalo. Toto téma bylo výrazně tabuizované. Z toho můžeme usuzovat, že sex byl legitimizován mimo manželství, avšak rodiče na něj neupozorňovali z důvodů obav z nechtěného mateřství.

U menší části participantek byla **realizována sexuální výchova,** a to **prostřednictvím společného sdílení a otevřenosti**. S takovou podobou sexuální výchovy se setkáváme např. u Jany, která tuto podobu odvozuje také od dobrého vztahu s matkou, tedy stavu otevřenosti a sdílení: *„Jo. No my sme s mamkou měly jako hodně dobrej vztah, jako že-že já sem se jí svěřovala skoro se vším a řešily sme spolu vždycky všechno. A jako to, že mě připravovala, jako-jako holku, jako na ten budoucí život, tak to bylo docela takový, jako že jsme řešily toho, to hodně, no. To se to probíralo u nás hodně, no.“* Sexuální výchova byla spojována s výchovou k roli, s přípravou na život, na to, co nás čeká. Neodlučitelně spojené s určenými způsoby chování a jednání, s určitou podobou sexuálního scénáře. Sexuální scénář odpovídal době moderní. Z rozhovorů jednoznačně vyplývá legitimizace pohlavního styku mimo rodinu, ale nelegitimizace plození dětí mimo rodinu. Realizovaná sexuální výchova směřovala zejména k prodloužení sociální role partnerky/milenky a oddálení sociální role manželky a matky. Participantky popisovaly vlastní iniciativu matek. Jana se setkávala s iniciativou matky a jejím utvrzováním se v roli důvěrnice: *„No já sem dostala měsíčky myslím, že v pátý tříd, taky v jedenácti. A to fakt si, to si pamatuju, že první fakt sem šla za mamkou, jako jo. A mamka vždycky, aji-aji třeba když sem šla dom ze školy a: No,už(?) … „ a když něco, tak ať za ňou hned přijdu, že to budeme řešit spolu jako.“* Matky díky svěřování doufaly, že se tak předejde nežádoucím problémům, které by mohly vzniknout právě s nesvěření. Každý problém se dá vyřešit, ale musí se o něm vědět. Největší obavy tedy pramenily ze zamlčení.

4. 2 Postoj k prožitému rodinnému sexuálnímu scénáři

Pro podobu sexuální výchovy v prokreační rodině matek je podstatné ne jen to, jak vypadala sexuální výchova v jejich orientační rodině, ale zároveň to, jakým způsobem ji samy participantky prožívaly. U participantek nacházíme deklarované negativní či pozitivní hodnocení sexuální výchovy v orientační rodině.

U participantek, které pozitivně hodnotí prožitou sexuální výchovu, se setkáváme se dvěma variantami. Část participantek **hodnotí pozitivně nerealizaci** sexuální výchovy

v jejich orientační rodině, i když sexuální výchova dle výpovědí participantek neprobíhala. Např. Kristýna mluví o tom, že je za to ráda, že si nedovede představit, že by se na toto téma s rodiči bavila. Důvodem pro její postoj jsou špatné vztahy s rodiči, které pramení z konkrétních příčin, a to z alkoholismu otce a chování matky z toho pramenící. U těchto matek se neobjevovaly negativní pocity spojené s absencí sexuální výchovy. Můžeme u nich zaznamenat spíše pocity vděku za to, že s nimi o sexuálních tématech doma nemluvily, protože ony samy by si to vzhledem ke vztahům s rodiči ani nepřály. Participantky prožitý model sexuální výchovy pozitivně hodnotí, souhlasí s ním, vítaly jej a vidí jej jako naprosto funkční. Jejich pozitivní hodnocení prožité sexuální výchovy pramení z úspěšnosti tohoto modelu a z absence pocitu neúspěchu. Úspěšností mám na mysli nepřítomnost pocitů trapnosti z nedostatku informací. U těchto participantek nevznikalo zdrojové vakuum, protože měly dostatečně širokou zdrojovou základu v případě, školy, kamarádů či knih. Mimo rodinné zdroje tedy byly funkční a efektivní. Participantky ani nezmiňovaly ochuzení, který vznikal u participantek, které negativně hodnotí prožitou sexuální výchovu. Díky dostatečnému množství informací se pak u participantek neobjevovalo získání nechtěné sociální role v podobě sociální role matky, která by vznikla při nechtěném těhotenstvím. U těchto participantek tedy nedošlo k narušení jejich reprodukčních strategií.

Všechny participantky, které zažily ve své orientační rodině realizaci sexuální výchovy, **hodnotí její podobu pozitivně**. Jako zásadní je popisován dobrý vztah s matkou a důvěra: *„Joo, tak jako my se s mamkou měly vždycky dobrej vztah(.) Jo(.) Tak my jsme se právě takhle vo tom bavily(,)... jako že třeba teďkom(,) ... mamce jsme mohly všechno říct jo(.) Dycky(.) Jako vo klukách, jako jestli jsme spolu nespali(.) Jako vždycky všecko(.)“* Podstatný byl zejména zmiňovaný pozitivní vztah s matkou.

Část participantek **negativně hodnotí prožitou sexuální výchovu**. Negativní hodnocení se objevovalo u těch matek, které neprožily sexuální výchovu v rodině nebo jen její minimalistickou podobu. Ve výpovědích participantek lze identifikovat tabuizování sexuální tématiky. Z výpovědí participantek je patrná křivda, která jim byla učiněna ze strany rodičů. Participantky přípravu na život v podobě sexuální výchovy vnímaly jako povinnost rodičů. Věra dokonce svůj pocit ochuzení v pozdějším věku verbalizovala a vyčítala matce její přístup: *„Tam se nikdy o ničem takovým nemluvilo. A když už jsem se o tom začala já konečně bavit a to už mně bylo myslím jedna dvacet let, když jsem přišla a vyčítala jsem mamce, že teda todle zanedbala, tak ona mamka byla ze mě dost zoufalá. Pak naznala, že teda jako mně neměla co říct, protože sama o tom neměla žádnou představu, pojetí, ponětí. Neměla to sama kde uchopit. Já už jsem to slyšela několikrát. Její omluvou jako za to, že mě nevystrojila do života a já jsem se toho dožadovala dodatečně. Byla knížka, která se jmenovala Co nám matka říct nemohla a otec neuměl, nebo vobráceně. A tam bylo přesně řečeno v prvních pár kapitolách tydlety knížky, že nemůžeme očekávat od svejch rodičů, kteří byli vychovávání tehdy, aby nás učili něco, co oni sami neumí. To není možný.“* Přístup matky Věru značně ranil, ale z výpovědi je patrné, že i přesto se snaží najít důvod pro jednání matky a má tendenci omlouvat její jednání. Dokonce se při omlouvání matky zaštiťuje externími kanály, kterým je v jejím případě kniha. Participantky rovněž omlouvaly jednání matek tím, že byla jiná doba.

Matky zmiňovaly negativní pocity, které prožívaly, právě díky absenci sexuální výchovy v rodině. Věra například popisuje její šok, když dostala menstruaci, protože ona o ní nebyla informovaná: *„Já jsem je dostala menzes, ...u Kašpárků na kadibudce vo*

zabíjačce. U babičky Kašpárkový. V dřevěný boudě jsem zjistila, že teda jako zabíjačka funguje úplně všude zvlášť u mě(') … Ale já jsem, já jsem se lekla, co jsem najednou vo tý zabíjačce potkala. A to jsem si myslela fakt jako hrůza, panika…" I u Heleny nacházíme příklad popisování menstruace, kdy u ní absentovalo jakékoliv poučení a ona nevěděla, o co se jedná. Ocitla se v situaci, na kterou nebyla vůbec připravená. Výpověď participantky zároveň dokládá i bezvýznamnou sexuální výchovu ve škole, protože přicházela v době, kdy již Helena poučení nepotřebovala: *„Já když sem dostala první měsíčky, tak já sem-já sem ani s tím, mě je to líto, že sem se třeba ani tý babičce nesvěřila, ale prostě ne. Já sem dostala měsíčky na táboře, to si pamatuju, ale prostě tak nějak aji, ani kamarádek sem se prostě tehdy nezeptala, nebo to. A my jsme to, sem to dostala v pátý třídě a to se ještě neprobíralo."* U těchto participantek se objevovalo zdrojové vakuum, které vedlo k vlastní iniciativě při vyhledávání informací, nebo se jim dostávalo poučení od starších sourozenců či kamarádů, jak popisuje Helena: *„Spíš no vod kamarádek, něco nebo to a prostě tak celkově sem byla na to sama. Ale to byla, si myslím, že celá naše generace byla dost taková zaostalá. Třeba, já sem si ještě v osmý třídě představovala, že děti se rodí tak, že se rozřizne břicho. Jako protože…vůbec* T:/ No jasně. *I1:/ Ale je pravda, že třeba v tý vosmý třídě sme něco v tý škole probírali, ale jinak sem prostě byla úplně zaostalá prostě."* Ve výpovědích participantek se hojně objevovala externalizace, která spočívala v omlouvání rodičů s odkazováním na jinou dobu. Ve výpovědi jsem se setkala i s obhajováním absence sexuální výchovy z toho důvodu, že matku samotnou v tomto směru také nikdo nevychovával.

V konkrétní rodině vždy jedna z podob výrazně převládá, jedná se víceméně o stabilní obraz rodinné sexuální výchovy, který byl v průběhu dětství a dospívání dcer neměnný. Drobné proměny podob byly narušeny jen mimořádným událostmi v životě rodiny.

Výše popsané rodinné odkazy ovlivňují výchovný model, který matky aplikují ve své prokreační rodině. Na základě analýzy můžeme říci, že participantky praktikují ve vztahu k prožitému rodinnému sexuálnímu scénáři vlastní sexuální scénář v rodině prokreační. U participantek jsme se setkaly s deklarovaným vědomým rozhodnutím kopírovat výchovný model rodičů, či jej repasovat, nebo si zvolit jinou cestu.

Přistup rozdílný od toho, co prožily, tedy **jinou cestu**, volily ty matky, které popisovaly absenci sexuální výchovy v rodině, nebo její minimalistickou podobu. Participantky, které nezažily svěřování se a důvěru mezi matkou a zažívaly nepříjemné pocity vznikající z tabuizování témat či absence sexuální výchovy. Jako podstatný se jeví rovněž moment úspěchu v sociální roli plynoucí ze sexuální podstaty osobnosti.

S volbu **kopírování** výchovného modelu rodičů se setkáváme u participantek, které zažívaly příjemné pocity spojené s výchovným modelem rodičů, nebo u kterých absentovaly pocity nepříjemné. Tento přístup volily ty participantky, které zažily nerealizovanou sexuální výchovu, nebo ty, které zažily realizovanou sexuální výchovu. Modely rodičů obstály, byly funkční, tudíž nebyl důvod pro změnu přístupu. Podstatné je, že matky obstály ve své sociální roli partnerky či matky. Volba **repasování**, nebo-li inovace, se objevoval u matek, které zažily minimalistickou formu realizované sexuální výchovy nebo, které zažily realizovanou sexuální výchovu. Byly to ty matky, které zažívaly nepříjemné pocity pramenící z absence sexuální výchovy. Tyto matky zažily úspěch v sociální roli. Inovace výchovného modelu matky vedla ke zvýšení míry sexuální výchovy nebo k jejímu charakteru – např. u matek stále trvá snaha oddálit sociální roli matky, ale děje se tak bez zastrašování a s důrazem na vedení k prodlužování sociální role partnerky.

Ty participantky, které pozitivně hodnotí prožitou sexuální výchovu, pak volí cestu kopírování či repasování prožitého výchovného modelu ve své prokreační rodině. Ty participantky, které negativně hodnotí prožitou sexuální výchovu, se pak snaží ve své prokreační rodině proměnit prožité výchovné modely.

5. Diskuse a závěr

Z analýzy dat vyplývá, že negativní či pozitivní prožitek je odvozen od úspěchu či neúspěchu v prožité sociální roli, ne jen od přítomnosti či nepřítomnosti sexuální výchovy. To, jak se v sociálních rolích vycházejících ze sexuální podstaty osobnosti, matky osvědčily, je zásadní pro hodnocení sexuální výchovy v rodině. Matky, které zmiňovaly, že se musely vdávat, kvůli neplánovanému těhotenství, což hodnotí negativně, neuspěly ve své sociální roli a spojují ji s nedostatečnou sexuální výchovou. Matky, které nezažily sexuální výchovu v rodině, ale byly úspěšné v sociální roli, hodnotí nerealizaci sexuální výchovy pozitivně. Postoj k prožité sexuální výchově vede k nastavování vlastního výchovného modelu. V tom spočívá onen nesmazatelný rodinný odkaz.

Na základě výsledků analýzy dat lze souhlasit s jinými realizovanými výzkumy, které zmiňují, že orientační rodina má významný vliv na podobu sexuální výchovy v prokreační rodině (Fischer, 1987; King, Lorusso, 1997; Lehr et al., 2005; Miller et al., 2007; Byers et al., 2008). Z výzkumů rovněž vyplývají podobné výsledky jako u Byersové et al. (2008). Matky, které zažily sexuální výchovu ve své orientační rodině, vnímaly sexuální výchovu jao velmi důležitou. Ve shodně s jinými výzkumy můžeme konstatovat, že výrazně ovlivňuje podobu sexuální výchovy v rodině vztah rodičů se samotnými dětmi, což potvrzují předešlé výzkumy (Mueller, Powers, 1990; Dittus, Gordon, 1996).

Jsem si vědoma, že určité limity mají realizované rozhovory, a to v důsledku proměn mých rolí výzkumníka. Účastníci výzkumu byli vybíráni záměrně i nezáměrně, z řad mých známých, známých mých známých, metodou sněhové koule, náhodným oslovením potencionálních participantek při osobním či pracovním setkání, v případě, že splňovaly daná kritéria. Rovněž jsem se snažila pro získání širokého spektra osobních charakteristik participantek – rozdílnost ve věku, počtu dětí, pohlaví dětí, vzdělání, místa bydliště, náboženství apod.

Je zjevné, že ve výzkumu šlo jen o úhel pohledu samotných matek a nelze popsat zcela reálnou situaci, která se odehrává v daných rodinách v oblasti sexuální socializace. Výsledky rovněž nelze zobecňovat. Jsem si rovněž vědoma, že vzhledem k citlivosti probíraného tématu existuje riziko uzavřenosti participantek a v důsledku toho nezískání kvalitních dat. Tuto poznámku rovněž najdeme u výzkumníků, kteří se této problematice sexuální socializace věnují (Jerman, Constantine, 2010; Lefkowitz, 2002). I když jsem se snažila vytvářet příjemné prostředí při rozhovoru a navodit otevřenou komunikaci, je třeba reflektovat to, že participanti mají skrytá místa. Nalije-li si každý kvalitativně orientovaný výzkumník čistého vína, je zjevné, že jistým limitem každé jeho výzkumné práce je samotná analýza dat, zejména v případě subjektivity samotného výzkumníka. Ač snahou každého z nás je udělat maximum pro snížení oné subjektivity, je jasné, že stále existuje.

Použitá literatura

BYERS, E. S., H. A. SEARS a A. D. WEAVER. Parent's reports of sexual communication with chidlren in kindergarten to Grade 8. *Journal of Marriage and Family*. 2008, roč. 70, č. 1, s. 80–96.

BYERS, S. E. Beyond the Birds and the Bees and Was It Good for You? Thirty Years of Research on Sexual Communication. *Canadian Psychology*. 2011, roč. 52, č. 1, s. 20–28.

DILORIO, C., M. KELLEY a M. HOCKENBERRY-EATON. Communication about sexual issues: Mothers, fathers, and friends. *Journal of Adolescent Health*. 1999, roč. 24, s. 181–189.

FISCHER, T. D. Family communication and the sexual behavior and attitudes of college student. *Journal of Youth Adolescence*. 1987, roč. 16, č. 5, s. 481–495.

FOGARTY, K. a C. H. WYATT. *Communicating with Teens about Sex: Facts, Findings, and Suggestions*. University of Florida, 2011.

JACCARD, J., P. DITTUS a V.V. GORDON. Parent-adolescent congruency in reports of adolescent sexual behavior and in communications about sexual behavior. *Child Development*. 2000, roč. 69, č. 1, s. 247–261.

JACCARD, J., D. DODGE. a P. DITTUS. Parent-adolescent communication about sex and birth control: A conceptual Framework. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2002, roč. 97, s. 9–41.

JERMAN, P. a N. A. CONSTANTINE. Demographic and Psychological Predictors of Parent-Adolescent Communication About Sex: A Representative Statewide Analysis. *Journal Youth Adolescence*. 2010, roč. 39, č. 10, s. 1164–1174.

KING, B a M. J. LORUSSO. Discussions in the Home About Sex: Different Recollections by Parents and Children. *Journal of Sex & Marital Therapy*. 1997, roč. 23, č. 1, s. 52–60.

KING, B. M., L. S. PARISI. a K. R. O'DWYER. College sexuality education promotes future discussions about sexuality between former student and their children. *Journal Sexual Education Therapy*. 1993, roč. 19, s. 285–293.

KISKER, E. E. Teenagers talk about sex, pregnancy, and contraception. *Family Planning Perspectives*. 1985, roč. 17, č. 2, s. 83–90.

LAUMANN, O. E. a J. H. GAGNON. A sociological perspective on sexual action. In: PARKER, R. G. a H. GAGNON (Eds.). *Conceiving sexuality: Approaches to sex research in postmodern world*. New York/London: Routledge, 1995.

LEFKOWITZ, E. S. a E. STOPPA. Positive sexual communication and socialization in the parent-adolescent context. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2006, roč. 112, s. 39–55.

LEHR, S. T. et al. Predictors of father-son communication about sexuality. *Journal of Sex Research*. 2005, roč. 42, s. 119–129.

MACDOWALL, W. et al. Learning about sex: Results From Natsal 2000. *Health Education & Behavior*. 2006, roč. 33, č. 6, s. 802–811.

MILLER, K. S. et al. Barriers and facilitators to maternal communication with preadolescents about age-relevant sexual topics. *AIDS and Behavior*. 2007, roč. 13, s. 365–374.

MUELLER, T. E., L. E. GAVIN a A. KULARNI. The association between sex education and youth's engagement in sexual intercourse, age at firs intercourse, and birth control use at first sex. *Journal of Adolescent Health*. 2008, roč. 42, č. 1, s. 89–96.

SPRECHER, S., G. HARRIS a A. MEYERS. Perceptions of Sources of sex education and targets of sex communication: Sociodemographic andd cohort effects. *Journal of Sex Research*. 2008, roč. 45, č. 1, s. 17–26.

ŠILEROVÁ, L. *Mladí lidé a informace o sexualitě – informační potřeby a informační zdroje: výsledky kvalitativního výzkumu*. Ostrava: Cat Publishing, 2013, 40 s. ISBN 978-80-905386-0-3.

ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 378 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TURNER, S. M. et al. Associations between sexually experienced adolescents' sources of information about sex and sexual risk outcomes. *Sex Education,* 2011, roč. 11, č. 4, s. 489–500.

WEISS, P. a J. ZVĚŘINA. *Sexuální chování v ČR: srovnání výzkumů z let 1993, 1998, 2003 a 2008*. 2009.

WIDMAN, L. et al. J. Sexual communication between early adolescents and their dating parents, and best friends. *Journal of Sex Research*. 2014, roč. 51, č. 7. s. 731–741.

WEAVER, A. D. et al. Sexual health education at school and at home: Attitudes and experiences of new Brunswick parents. *Canadian Journal of Human Sexuality*. 2002, roč. 11, č. 1, 19–31.

Akceptácia bohoslovcov predstavenými kňazského seminára

Ján Knapík[54]

Abstrakt: Autor článku skúma ako sa cítia byť akceptovaní rímskokatolícki bohoslovci predstavenými kňazského seminára. Výskumný problém bol skúmaný pomocou výskumnej metódy hĺbkového interview, ktoré je hlavnou výskumnou metódou fenomenologickej analýzy. Na základe analýzy získaných výskumných údajov sú v závere článku odporúčania týkajúce sa rozšírenia pedagogicko-psychologickej spôsobilosti predstavených kňazského seminára tak, aby boli kompetentní formovať budúcich kňazov.

Klíčová slova: bohoslovci, predstavení kňazského seminára, akceptácia

Acceptance of Seminarians by Seminary Superiors

Abstract: The author examines how Latin-rite seminarians feel accepted by seminary superiors. The research problem has been studied using a research method of in-depth interview, the main research methods of phenomenological analysis. At the end of the article, based on the analysis of collected research data, there are presented recommendations regarding extending pedagogical-psychological competence of the seminary superiors so that they are competent to form future priests.

Key words: seminarians, seminary superiors, acceptance

Úvod

Napriek značnej otvorenosti dnešnej spoločnosti, je život bohoslovcov zastretý tajomstvom a to nielen pre laickú verejnosť. V slovenskej odbornej literatúre akoby táto skupina ani neexistovala. Sčasti je to spôsobené ešte stále pretrvávajúcim triednym antagonizmom, ktorý sme si priniesli ako neblahé dedičstvo z čias socialistického režimu. Napriek určitej pozitívnej snahe v tomto smere, ešte stále sme nedokázali odstrániť atmosféru vzájomného implicitného odsudzovania a odmietania, ktorá ovplyvňuje vzťahy medzi religiózne založenými ľuďmi a ostatnými. Zdá sa však, že podstatnejším dôvodom neskúmania života bohoslovcov je značná uzavretosť tejto skupiny vysokoškolských študentov. Preto si myslíme, že nové poznatky o tejto malej, ale špecifickej skupine vysokoškolských študentov môžu prispeiť k jej lepšiemu poznaniu a rešpektovaniu v spoločnosti.

Seminárny poriadok je v kňazskom seminári presne stanovený. Odrážajú sa v ňom všeobecné princípy výchovy budúcich kňazov stanovené Kongregáciou pre katolícku výchovu, ale aj slovenské špecifiká. Dodržiavanie seminárneho poriadku je vyžadované a kontrolované. Za vážne porušenie seminárneho poriadku môže byť bohoslovec vylúčený z kňazského seminára na určitý čas alebo definitívne.

[54] PhDr. Mgr. Ján Knapík, PhD., Katolícka univerzita, Teologická fakulta, Katedra spoločenských vied, Hlavná 89, 041 21, Košice, Slovensko, e-mail: jan.knapik@ku.sk

Na čele kňazského seminára stojí *rektor*, ktorého menuje diecézny biskup. Zástupcom rektora je vicerektor. Rektorovými pomocníkmi sú *špirituáli*, ktorí majú na starosti takzvané *vnútorné fórum*. Dohliadajú na duchovný život bohoslovcov – modlitba, slávenie svätej omše, vysluhujú im sviatosť zmierenia (ľudovo spoveď) a pripravujú im texty na rozjímanie. Keďže spovedné tajomstvo je absolútne (spovedajúci kňaz nemá žiadnu možnosť prezradiť obsah spovede – teda konkrétne hriechy a osobu, ktorá ich vykonala) a jeho porušenie sa trestá exkomunikáciou samým právom, špirituáli sa nezúčastňujú na poradách vedenia, na ktorých sa hodnotia konkrétni bohoslovci. Rovnako nevyjadrujú svoje stanovisko k rozhodnutiam vedenia kňazského seminára v prípade, že má byť niekto vylúčený z kňazského seminára. Dôvodom je, že nesmú byť použité informácie zo sviatosti zmierenia.

Prefekti zodpovedajú za takzvané *vonkajšie fórum*. Dohliadajú na vonkajšiu disciplínu bohoslovcov. Kontrolujú dodržiavanie seminárneho poriadku, správanie bohoslovcov, ich študijné výsledky. Spolu s rektorom rozhodujú o vylúčení bohoslovca z kňazského seminára alebo dávajú biskupovi odporúčanie, aby bohoslovca vysvätil za kňaza. Všetci predstavení kňazského seminára (rektor, vicerektor, špirituáli, prefekti) sú kňazi.

1. Ciele

Cieľom výskumu bolo preskúmať a popísať nakoľko sa participanti cítia byť akceptovaní predstavenými kňazského seminára. Základná výskumná otázka, logicky, znela: Ako sa participant cítil byť akceptovaný predstavenými, ktorí ho vedú v kňazskom seminári? Táto základná výskumná otázka sa prejavila v špecifických výskumných otázkach, v ktorých sme skúmali, ako participanti hodnotia správanie predstavených voči vlastnej osobe, ako vnímajú komunikáciu predstavených.

2. Teoretický rámec

Odborná pedagogická literatúra používa rôzne prístupy pri skúmaní vplyvu vysokoškolského prostredia na vysokoškolských študentov, ale nestretli sme sa s tým, žeby sa v týchto prácach venovala pozornosť malej a špecifickej skupine vysokoškolských študentov – bohoslovcom. V súčasnosti je na Slovensku v piatich kňazských seminároch viac ako 200 bohoslovcov, ktorí tvoria menej ako 0,2 % podielu všetkých vysokoškolských študentov v dennej forme štúdia. Čo do počtu je to takmer zanedbateľná skupina, ale to neplatí, čo sa týka spoločenského vplyvu.

Do roku 1989 platil v Československu *numerus clausus* – počty bohoslovcov boli obmedzené štátom. Po roku 1989 nastalo oživenie záujmu o kňazské povolanie, a zároveň boli do kňazských seminárov prijatí uchádzači, ktorých štátna moc považovala za „ideologicky nevhodných“. Počet novokňazov na Slovensku kulminoval v roku 1997, kedy ich bolo vysvätených viac ako 150. Do roku 2005 sa pohyboval počet novokňazov ročne od 70 do 100 a v posledných piatich rokoch je to približne 40.

Slovenská odborná literatúre sa problematiku edukačného vplyvu kňazského seminára na bohoslovcov takmer nevenuje (výnimkou je práca Škurlu, D. *Ľudská formácia budúcich kňazov*). Je to spôsobené niekoľkými príčinami: bohoslovci žijú „skrytí“ za múrmi kňazských seminárov; dostať sa do tejto komunity je pre výskumníkov z externého prostredia problematické; sú počtom takmer prehliadnuteľní a svoju úlohu zohráva aj

doteraz neprekonaný antagonizmus medzi veriacimi a neveriacimi, ktorý sme si doniesli ako dedičstvo z obdobia socialistického režimu.

Zahraničná odborná literatúra skúma rôzne aspekty života bohoslovcov. Napríklad v Poľsku sú to predovšetkým témy dôležité pre pastoráciu povolaní – sociologické analýzy, formy a metódy pastorácie kňazských povolaní, motívy, predstavy, religiozitu a kultúrno--intelektuálne kvality bohoslovcov. V anglicky písanej odbornej literatúre sa venuje veľa pozornosti kňazstvu – psychologické, sociologické a pastoračné pohľady. Podstatne menej prác sa zaoberá výlučne bohoslovcami.

3. Metodológia

Na skúmanie zvolenej problematiky sme zvolili fenomenologickú analýzu, ktorá je súčasťou kvalitatívneho výskumného dizajnu, pretože najlepšie vyhovuje nášmu výskumnému zámeru – vstúpiť do vnútorného sveta jedinca (Miles, Huberman, 1994, s. 8), aby sme porozumeli významom, ktoré prisudzuje skúmanému fenoménu (Hendl, 2005, s. 128).

Cieľom výskumu bolo preskúmať a popísať nakoľko sa participanti cítia byť akceptovaní predstavenými kňazského seminára. Základná výskumná otázka, logicky, znela: Ako sa participant cítil byť akceptovaný predstavenými, ktorí ho vedú v kňazskom seminári? Táto základná výskumná otázka sa prejavila v špecifických výskumných otázkach, v ktorých sme skúmali, ako participanti hodnotia správanie predstavených voči vlastnej osobe, ako vnímajú komunikáciu predstavených.

3.1 Výber výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku v našom výskume tvorili 8 participanti (celý ročník) – bohoslovci piateho ročníka kňazského seminára. Vybrali sme najstarších bohoslovcov, ktorý majú povinnosť bývať v kňazskom seminári, pretože majú najviac skúsenosti s predstavenými a zároveň môžu plasticky vnímať zmeny vlastných názorov a postojov k skúmanej problematike a zároveň majú najviac skúseností s rôznymi pedagógmi. Pri výbere participantov sme použili princíp kritériového výberu (Gavora, 2006, s. 65) – skúmané osoby majú zhodnú životnú skúsenosť a tou je päťročná skúsenosť s formáciou v kňazsko seminári.

3.2 Zhromažďovanie dát

Na zber dát sme použili kvalitatívny rozhovor – hĺbkové pološtruktúrované interview. Prvé stretnutie s možnými účastníkmi výskumu bolo informačné. Predstavili sme im zámer a vysvetlili sme, prečo by sme chceli takýto výskum realizovať. Zároveň sme ponúkli možnosť, aby sa na výskume zúčastnili ako skúmané osoby. Rozhovory sa odohrávali v priestoroch kňazského seminára. V úvode stretnutia sme sa venovali bežnej komunikácii, ktorá nesúvisela s témou výskumného rozhovoru, ale bola zameraná na vytvorenie príjemnej atmosféry. Súčasťou úvodnej časti rozhovoru bolo aj uistenie o tom, že ich identita zostane v anonymite. Čo znamená, že vo výskumnej správe, ani iných výstupoch z výskumu sa neobjavia žiadne osobné údaje, ktoré by mohli viesť k identifikácii

participanta (Miovský, 2006, s. 284). V závere úvodnej časti stretnutia sme si pýtali výslovné dovolenie nahrávať rozhovor. Po jeho udelení sme začali zaznamenávať interview.

3.3 Spracovanie dát a analýza dát

Všetky nahraté rozhovory sme prepísali. Na spracovanie zaznamenaného materiálu sme použili otvorené kódovanie, ktoré je najjednoduchšou kódovacou technikou (Ezzy, 2002, s. 52). Už v priebehu kódovania sme sa snažili triediť jednotlivé kódy do väčších celkov – do kategórií. Definitívnu podobu nadobudla kategorizácia (Strauss, Corbinová, 1999, s. 45) až po dokončení kódovania a rekódovaní, v ktorom sme niektoré kódy zlúčili do iných, pretože sme rovnaký obsah označili inými kódmi. Alebo sme časť kódov vyčlenili z pôvodného zadelenia, pretože pod jedným kódom sa nachádzali dátové úryvky s rôznymi významami.

Na analýzu získaných dát sme použili techniku „vyloženia kariet". Postačujúco vyhovuje nášmu zámeru popísať, ako participanti vnímali akceptáciu zo strany predstavených kňazského seminára. Nie všetky kategórie obsiahnuté v kategorizovanom zozname kódov boli zaradené do výslednej analýzy. Pri výbere sme zohľadňovali predovšetkým skutočnosť, ako sa vzťahujú k našej výskumnej otázke (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 222).

Citácie z rozhovorov použité v článku sú uvedené v kurzíve, nie sú jazykovo ani štylisticky upravované. Sú uvedené tak, ako sme ich zaznamenali, aj s nespisovnými výrazmi. Keďže sme sa rozhodli neuvádzať ani fiktívne mená participantov, za každou citáciou je kód, napríklad 3RK4 – prvé číslo označuje číslo strany rozhovoru, z ktorej sme citovali. Skratka RK znamená rímskokatolícky bohoslovec, posledné číslo je poradovým číslom rozhovoru.

4. Akceptácia bohoslovcov predstavenými kňazského seminára

Vzťahy bohoslovcov s predstavenými kňazského seminára sú veľmi dôležité. Od nich sa odvíja to, do akej miery sa naplnia očakávania, ktoré má cirkev voči budúcim kňazom. Rektor, vicerektor, špirituáli a prefekti stelesňujú formačné úsilie katolíckej cirkvi.

Z výpovedí participantov vyplýva, že ich postoj voči predstaveným je značne kritický. Nebol taký na začiatku štúdia. Prichádzajúci prváci majú o predstavených ideálne predstavy, ktoré pochádzajú zo života v domácich farnostiach, kde kňazov poznajú väčšinou ako starostlivých otcov. Nezriedka je kňaz v domácej farnosti takým silným príkladom, že mladý muž zatúži byť tiež kňazom. Je to stav očarenia z idealizovaného kňazského života, v ktorom nemajú miesto naliehavé otázky kňazského celibátu, problémy tej časti pastorácie, ktorá je verejnosti skrytá (pastoračná starostlivosť o rozvedených, chorých a duchovné sprevádzanie zomierajúcich).

Čo spôsobuje, že sa v priebehu piatich rokov bohoslovec stane tvrdým kritikom predstavených kňazského seminára? Vo výpovediach participantov – rímskokatolíckych bohoslovcov sme identifikovali niekoľko kódov, ktoré aspoň čiastočne vysvetľujú túto zmenu postoja.

Príchod do kňazského seminára znamená okrem iného, že bohoslovec je dennodenne v kontakte so svojimi predstavenými. Povolanie kňaza, ktoré predtým pozoroval len

zobďaleč, má zrazu ako na dlani a môže ho detailne sledovať so všetkými pozitívami aj negatívami. Okrem toho mení kňazský seminár aj pozíciu kňaza voči bohoslovcovi. Zatiaľ čo kňaz v domácej farnosti je v úlohe toho, kto povzbudzuje a odpúšťa, v kňazskom seminári je kňaz – predstavený, predovšetkým ten, kto vyžaduje dodržiavanie všetkých nárokov kladených na budúcich kňazov. S tým je spojená aj povinnosť upozorňovať na nedostatky a sankcionovať.

Začínajúci bohoslovec má tendenciu vidieť v predstavených kňazského seminára svojho kňaza z domácej farnosti. Má voči nim vysoké očakávania, ale postupne spoznáva chyby predstavených. *V prvom ročníku to bolo ideálne, človek vnímal predstavených – špirituála, rektora ako ideálnych ľudí. Potom sa to postupne začalo kaziť, v úvodzovkách. Začali sa odkrývať bežné ľudské veci. Ale úsudok o ľuďoch som si utváral sám. Čo sa týka ich chýb, tak s niektorými som sa musel jednoducho vyrovnať, s tým, že tak to je a nikto nie je dokonalý a ideálnosť je ideál. A aký to vo mne vyvolávalo pocit alebo reakciu? Niekedy aj sklamanie, že človek verí, spoľahne sa na kňaza a teraz..., ale nebolo to nejaké veľké zranenie, ale bežné veci, čo človek niekedy povie nedopatrením alebo si neuváži, čo povie. Niekedy som mal s tým väčší problém sa vyrovnať, niekedy menší, ale väčšinou sa to všetko dalo zvládnuť.* (2-3RK1)

Tak trocha opakom postupného spoznávania chýb predstavených je nenaplnenie prvotných očakávaní, ktoré začínajúci bohoslovec vkladal do predstavených. *Je to tak, že som čakal viac otcovstva a neuvedomoval som si vtedy, že sa veľa očakáva od nás a od nášho chcenia. Bol som v tom, že prichádzam niekam, kde sa mi budú venovať a veľa so mnou budú rozprávať a budú ma povzbudzovať a ja pôjdem jak pretekár a stále takto chránený v tomto prostredí, ale naopak, až neskôr po krízach som pochopil, že ja musím štartovať, ja musím... Dokonca až do takého štádia to došlo, čo si svojím spôsobom držím stále, že aj napriek predstaveným a ich kvalitám, napriek tomu, akí sú, mám ísť stále za cieľom, do kňazstva. Čiže to sa zmenilo od tej prvotnej predstavy a túžby, že by som tu mal nejakého duchovného otca, za ktorým by som s radosťou prišiel, a tak... sa to prevrátilo až do takej miery, že si chránim svoje ideály pred predstavenými. Až tak by som povedal. Nemám tu kňazský vzor...* (1RK6) Sklamanie z toho, ako to funguje v kňazskom seminári, bolo v tomto prípade extrémne silné. Nespôsobilo rezignáciu bohoslovca, naopak aktivovalo jeho vlastnú snahu ísť za stanoveným ideálom kňazstva napriek chybám predstavených.

Silným faktorom v odbúravaní ideálnych predstáv je správanie predstavených, ktoré, podľa vyjadrení participantov, nedostatočne rešpektuje názor a osobnosť bohoslovca. *Málokedy som na tých poradách vnímal priestor, že je niekto ochotný ma vypočuť. Rozprával som s druhákmi, lebo som bol druhácky duktor, že čo by chceli, ich pripomienky, návrhy alebo čokoľvek. Oni mi to všetko napísali, mal som jednu A štvorku. To som prečítal a chcel som to trochu okomentovať. Napríklad som povedal, druháci majú veľa písomných prác, a preto majú takúto požiadavku... Ešte som ani nedokončil vetu a už som bol stopnutý, že to nie sú požiadavky, že to sú prosby, a že to sa musíme vyjadrovať správne. Medzitým ubehlo päť minút, potom som povedal, že druháci majú takého prosby, ktoré by chceli predostrieť, dočítal som poznámku, ale keď som to chcel okomentovať, hneď som bol ako keby obratý o slovo a už pán rektor predniesol svoje protiargumenty. Odchádzal som z týchto porád s nervami. Načo som tam, keď som nemal možnosť ani vyjadriť sa. Teda, nikto nebol ochotný ma počúvať. A niečo podobné je aj na rektorských konferenciách.* (7RK1)

Tomuto postupu predstavených sa bohoslovci prispôsobili a vytvorili si vlastnú stratégiu na aspoň čiastočné dosiahnutie svojich požiadaviek. *Áno, informácie sa odovzdajú bohoslovcom, toto všetko sa musí urobiť, ale nejaká možnosť vyjadriť sa, respektíve, žeby človek mal aj pocit, že je prijatý, že si povie svoj názor, tak toto tu chýba v niektorých veciach. Je to aj o tom, ako človek komunikuje s predstavenými, nakoľko ich pozná, nakoľko je schopný podať to vhodne, len podľa mňa to potom vedie k dvojtvárnosti alebo k rozštiepenosti, že človek potom špekuluje. Je to také politizovanie, ako to povedať, aby som dosiahol toto… Chlapci sú vychovávaní aj na fakulte k tomu, že špekulujú a je to také zákerné. Ako čo povedať, aby som dosiahol svoje. Nie je to na otvorenej, úprimnej úrovni, že mám takýto názor na túto vec a…* (7RK1) Vyššie uvedené dátové úryvky z výskumných rozhovorov núkajú otázku nakoľko sa na katolíckych univerzitách praktizuje jeden z troch hlavných princípov katolíckej univerzity – princíp reciprocity (Zamagni, 2012, s. 72) [55]. V minulosti boli univerzity *communitas docentium et studentium*, spoločenstvá profesorov a študentov. Je nemožné udržať v dlhšom časovom horizonte ducha komunity bez reciprocity (Zamagni, 2012, s. 70). A tak konštatujeme, že vyššie uvedený problém by bolo osožné skúmať aj z pohľadu dodržania základných princípov katolíckej univerzity.

Kritický postoj starších bohoslovcov voči predstaveným kňazského seminára v kombinácii s ich zlým príkladom výrazne zasiahol do socializačného procesu začínajúcich bohoslovcov. Najlepšie sme to mohli pozorovať v prístupe niektorých starších bohoslovcov k povinnostiam a seminárnemu poriadku. Verbálne vyjadrenia starších bohoslovcov smerovali skôr k tomu, že začínajúci bohoslovci majú dodržiavať seminárny poriadok a že určité výkyvy si v tomto smere môžu dovoliť, až keď budú starší. *Čo sa týka vzťahu so staršími, ja som cítil autoritu voči nim alebo taký ten vnútorný postoj, že som si musel dávať pozor, čo a ako poviem, nešpekulovať, neriešiť niektoré veci. Napríklad, prečo oni seminárny poriadok nedodržujú…* (1RK1) Bohoslovec – prvák prichádza do prostredia, v ktorom správanie sa časti starších bohoslovcov vykazuje rozpor. Verbálna podpora seminárneho poriadku je sprevádzaná jeho praktickým porušovaním aj v dôležitých otázkach. Starší bohoslovci nie sú dobrým príkladom pre mladších – „kazia“ ich. *Staršie ročníky, v tom čase pre mňa štvrtáci, piataci aj diakoni tu bývali, to bolo také rutinérstvo, také možno aj v mojich očiach vtedy do neba volajúce pohoršenia – nejaké srandy, nábožné vtipy, toto ma úplne…, že jak je to možné? Očakával som, že štvrtáci, piataci budú sa desať centimetrov nad zemou vznášať. A možno aj neláska, čakal som, že som v raji a všetci musia byť ako v raji.* (1RK6)

Absolvovanie pastoračného ročníka ponúka skúsenosť s iným modelom výchovy katolíckych kňazov. Po návrate z pastoračné ročníka bohoslovec konfrontuje novú skúsenosť s doterajšou praxou v jeho domovskom kňazskom semináři a oprávnene sa pýta, prečo sa to inde dá aj inak, a tu nie. *…mám aj skúsenosť z iných seminárov, keď som bol krátky čas v zahraničí, tak tam to bolo viac voľnejšie a viac na zodpovednosti toho študenta. Uvedomil som si zodpovednosť, že ak chcem ráno fungovať, tak musím ísť skôr spať. Primerane tomu si musím zadeliť čas.* (2RK4) Podľa výpovedí participantov je problémom pri konfrontácii nových skúseností s terajšou praxou v kňazskom semináři postoj predstavených, ktorý je postavený na princípe – tu je to tak a treba to rešpektovať. Bez diskusie, bez vysvetlenia, len s odôvodnením, že to tak musí byť. Pritom bohoslovci na

[55] Podľa Stefana Zamagniho medzi tri hlavné princípy katolíckej univerzity patria princíp generativity, reciprocity a svojvoľnosti (gratuitousness).

pastoračnom ročníku zažili aj iný prístup cirkevných predstavených. *...určité veci mi prídu smiešne, pretože nikto z nás tu nie je 15-ročný chlapec, s ktorým by sa cvičilo ako s nesvojprávnym alebo ešte horšie. Ale každý je tu dospelý chlap, ja tu patrím ešte medzi tých mladších, lebo sú tu chlapi, ktorí už majú jednu vysokú školu vyštudovanú, sú tu chlapci, ktorí boli vo svete a... Ja napríklad, som sa viac opovážil kritizovať, keď som bol na pastoračnom ročníku mimo Slovenska. Taktiež som sa opovážil kritizovať viac kvôli tomu, že som bol aj na mobilite, tak pracovnej aj študijnej. Mohol som porovnávať partikulárnu cirkev a seminár tu a vonku, kde, keď sa niečo povedalo, tak sa diskutovalo. Napríklad keď nejaký bohoslovec prišiel a povedal, že niečo je zlé a vysvetlite, prečo toto musíme robiť, tak ak predstavený nedokázal vyargumentovať, že toto sa robí preto, tak to padalo a nerobilo sa to.* (4RK2) Alebo sa niečo robilo práve preto, že to cirkevný predstavený vedel argumentačne podložiť tak dôveryhodne, že to prijali aj ostatní. *Ja som tam bol v komunite kapucínov a tam, aj keď guardián domu povedal niečo a my sme mu povedali, či to je najsprávnejší názor, nech to vyargumentuje, napríklad večerné koncerty, ktorým sa malo pomôcť bezdomovcom v* (názov mesta). *A to znamenalo, že do objektu kláštora, ktorý bol klauzurovaný, pustiť ľudí, ktorí prídu na koncert. A on mal pripravené argumenty a na základe toho to prešlo. (...) On bol zato, že pustiť. Boli starší bratia, ktorí povedali nie. On vyargumentoval, obstál, tak nebolo dôvodu, prečo nie.* (4RK2) Tu sme narazili na otázku „globalizácie“ cirkvi. Nielen oblasť ekonomiky, kultúry, ale aj cirkvi je silne ovplyvňovaná rýchlou výmenou skúseností z rôznych oblastí.

Z výpovedí participantov v skupine rímskokatolíckych bohoslovcov vyplýva, že kritický postoj voči predstaveným kňazského seminára bol spôsobený:

- spoznávaním chýb predstavených;
- zlým príkladom starších bohoslovcov v kombinácii s ich kritickým postojom voči predstaveným kňazského seminára;
- skúsenosťou z pastoračného ročníka, ktorá ponúka iný model výchovy kňazov.

5. Diskusia

Z vyjadrení participantov – rímskokatolíckych bohoslovcov – vyplýva, že ich prvotná úcta až obdiv voči predstaveným kňazského seminára sa postupne zmenili na extrémne kritický postoj. Prekvapilo nás, že rovnakú zmenu postoja voči predstaveným (prvotný obdiv sa postupne zmenil na kritický postoj) sme zaznamenali aj vo výpovediach participantov so zreteľnou tendenciou zmierlivo hodnotiť ľudí a okolnosti. Skutočnosti, ktoré sa podieľali na zmene postoja, prichádzali postupne počas štúdia: spoznávanie chýb predstavených; zlý príklad starších bohoslovcov v kombinácii s ich kritickým postojom voči predstaveným kňazského seminára; skúsenosť z pastoračného ročníka, ktorá ponúkla iný model výchovy kňazov. Svoju úlohu v zmene postoja voči predstaveným kňazského seminára zohrali aj neoficiálne pravidlá, ktoré si bohoslovci medzi sebou vytvorili. Je to bohoslovecká subkultúra, ktorá obsahuje (okrem skutočností, ktoré sú indiferentné vo vzťahu k seminárnej formácii, napríklad vlastný slovník) aj pravidlá, ktoré buď ignorujú oficiálne zásady a požiadavky formácie bohoslovcov v kňazskom seminári, alebo idú proti ním. Napríklad starší bohoslovci si vyhradzujú právo nezúčastňovať sa všetkých povinných aktivít, vyhradzujú si právo sedieť pri stolovaní s tými, ktorých si vyberú, napriek tomu, že by mali stolovať postupne so všetkými bohoslovcami. Predstavení, samozrejme, dokážu tieto nepísané pravidlá rozpoznať a vo chvíli, keď sa proti nim postavia, sú bohoslovcami

vnímaní ako ich „nepriatelia“. Bohoslovci dávajú najavo, že to je ich svet a očakávajú, že bude predstavenými kňazského seminára rešpektovaný. V niektorých prípadoch bol postoj bohoslovcov voči predstaveným kňazského seminára až nepriateľský. V krajných prípadoch považovali predstavených kňazského seminára za „nutné zlo“, cez ktoré sa treba preniesť. Zároveň bol tento postoj poznačený silnou nedôverou.

Výraznou výčitkou rímskokatolíckych bohoslovcov bolo tvrdenie, že ich predstavení nemajú „otcovský“ prístup. Chýbala im komunikácia založená na snahe pochopiť bohoslovca a zároveň mu trpezlivo vysvetľovať opodstatnenosť krokov predstavených. Namiesto toho počúvali normy, ktoré treba dodržať a upozornenie, že ak ich nebudú plniť, budú sankcionovaní. Rímskokatolícki bohoslovci mali dojem, že ich predstavení s nimi nezaobchádzajú ako s dospelými ľuďmi.

Zmeny zaznamenané u našich participantov sú výsledkom spolupôsobenia vysokej školy, mimoškolských vplyvov a osobnostného dozrievania, ktoré sú typické pre mladých ľudí prináležiacich k sociálnej skupine vysokoškolských študentov. Náš výskum nám neumožňuje určiť pomer jednotlivých činiteľov ani poradie dôležitosti.

Medzi bohoslovcami sme zaznamenali aj skutočnosti, ktoré sú podľa nás natoľko závažné, že si vyžadujú ďalšie skúmanie a adekvátnu analýzu, aby sme zistili, či ide predovšetkým o správanie typické pre adolescentné obdobie, alebo či charakteristické črty tohto vývinového obdobia zmenili do nami zistenej podoby vplyvy kňazského seminára a teologickej fakulty. Ide o silnú kritiku predstavených kňazského seminára bohoslovcami a o vytváranie vlastných pravidiel – bohosloveckej subkultúry.

Každá z vyššie spomenutých skutočností je hodná hlbšej analýzy, než ponúkla naša práca a zaslúži si mimoriadnu pozornosť zo strany diecéznych biskupov, ktorí menujú predstavených kňazských seminárov a majú hlavnú zodpovednosť za ich smerovanie, ale aj zo strany vedenia fakulty.

5.1 Kritický prístup bohoslovcov

Enormne kritický prístup rímskokatolíckych bohoslovcov voči svojim predstaveným mohol byť umocnený aj hierarchicko-autoritatívnym štýlom komunikácie predstavených s bohoslovcami. Podľa výskumu uskutočneného v identickom čase ako sa konal náš výskum a v rovnakom kňazskom seminári, z ktorého pochádzajú nami skúmaní participanti (Škurla, 2013, s. 170), až 41 % bohoslovcov kňazského seminára si myslí, že málo efektívna formácia je spôsobená nezájmom predstavených kňazského seminára o bohoslovcov. Chladný, až úradnícky prístup predstavených, ktorému chýba prvok duchovného otcovstva, a neochota predstavených zdôvodňovať v otvorenej diskusii s bohoslovcami rôzne nariadenia a podobu seminárneho poriadku, živia presvedčenie bohoslovcov, že sú predstavenými nedostatočne akceptovaní. Navyše tento štýl komunikáte nepodporuje rozvíjanie kritického myslenia bohoslovcov (Kosturková, 2013, s. 219), ktoré by mohlo prispieť k zrelšiemu hodnoteniu konania predstavených bohoslovcami. Konštatujeme, že namiesto vzájomného konštruktívneho výchovného pôsobenia je to boj dvoch strán. Výpovede participantov nasvedčujú, že predstavení kňazského seminára nedokážu úspešne pomáhať bohoslovcom pri zvnútorňovaní ich vonkajších motívov. Nedostatočnou komunikáciou, neúspešnou snahou o vytvorenie pozitívneho vzťahu s bohoslovcami a nekompromisným vyžadovaním dodržiavania stanovených noriem minimalizujú možnosť naplniť zásadu aktívneho spolupôsobenia

vychovávateľa s vychovávaným (Ďurič et al., 1988, s. 207). Táto námietka nevyhnutne evokuje otázku, aké majú predstavení kňazského seminára pedagogické a psychologické vzdelanie a aké sú ich skúsenosti v oblasti praktickej výchovy. Všetci predstavení majú pedagogickú spôsobilosť na vyučovanie náboženskej výchovy na základných a stredných školách, ktorú získali štúdiom na teologickej fakulte. Domnievame sa, že vedenie bohoslovcov ku kňazskému povolaniu v tak špecifickej vysokoškolskej pedagogickej inštitúcii, akou je kňazský seminár, si vyžaduje ďalšiu špeciálnu pedagogicko-psychologickú prípravu. Predstavení kňazského seminára predsa nevyučujú náboženstvo. Ich poslanie má iné ciele, omnoho širší záber a ďalekosiahlejšie dôsledky v porovnaní s vyučovaním náboženskej výchovy. Nedokážeme indikovať, či hierarchicko-autoritatívny štýl predstavených kňazského seminára je výsledkom zámeru alebo neschopnosti viesť edukačný proces demokratickým spôsobom.

Záver

Na základe týchto zistení navrhujeme odporúčania, ktoré by mohli byť prínosné nielen pre formáciu bohoslovcov v kňazských seminároch, ale snáď aj pre skvalitnenie edukačného procesu na vysokých školách.

Je nevyhnutné, aby sa v príprave vysokoškolských pedagógov kládol výrazne väčší dôraz na realizáciu profesijného štandardu univerzitného učitel (Slavík, 2006, s. 27), v ktorom sú vymedzené a definované jednotlivé skupiny kompetencií. Spomedzi nich považujeme za najdôležitejšie pri príprave nových vysokoškolských pedagógov didaktické, psychodidaktické a komunikačné kompetencie, ktoré sú nateraz prehliadané.

Vyššie sme prezentovali zistenie, že predstavení kňazského seminára nemajú adekvátnu pedagogicko-psychologickú spôsobilosť na výchovné pôsobenie v kňazskom semináři. *Pontificia Universita Gregoriana* v Ríme ponúka dvojročný študijný odbor zameraný na prípravu osôb, ktoré majú formovať budúce duchovné povolania v kňazskom a rehoľnom stave. Študijný program zastrešuje *Centro Interdisciplinare per la Formazione dei Formatori al Sacerdozio e alla Vita Consacrata,* vo voľnom preklade Interdisciplinárne centrum pre prípravu osôb, ktoré formujú kňazské a rehoľné povolania. Všetci predstavení kňazských seminárov by mali absolvovať tento alebo podobný postgraduálny kurz.

V neprospech predstavených kňazského seminára hovorí aj minimálny vekový rozdiel s bohoslovcami, čo do určitej miery obmedzuje autoritu predstavených. Do kňazského seminára by mali byť vyberaní na pozície predstavených skúsení a osvedčení kňazi, ktorí svojím doterajším dostatočne dlhým pôsobením, morálnymi a intelektuálnymi kvalitami vzbudzujú prirodzený rešpekt a sú zároveň „prototypom“ budúcich kňazských povolaní.

Prehodnotenie doterajšieho systému formovania bohoslovcov je otvorenou a živou témou zatiaľ iba v západnej Európe. Doma našu ostražitosť v tomto smere otupujú nateraz uspokojivé počty bohoslovcov v kňazských seminároch. Odporúčame začať otvorenú diskusiu všetkých zainteresovaných strán o tom, nakoľko terajší profil absolventa kňazského seminára reaguje na aktuálne podmienky slovenskej spoločnosti, prehodnotiť doterajší model formácie k povinnému celibátu a koncipovať základné požiadavky formácie v kňazských seminároch, ktoré môžu v budúcnosti vyústiť do tvorby modifikovanej alebo novej koncepcie výchovy budúcich katolíckych kňazov.

Použitá literatúra

ĎURIČ, L., J. GRÁC a J. ŠTEFANOVIČ. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1988, 331 s.

EZZY, D. *Qualitative analysis: practice and inovation*. London: Routledge, 2002, 182 s. ISBN 0-415-28126-1.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996, 130 s. ISBN 80-85931-15-X.

GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006, 239 s. ISBN 80-88904-46-3.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

KOSTURKOVÁ, M. Učenie sa kritickému mysleniu a možnosti jeho implementácie vo vyučovacom procese. In: ZAHATŇANSKÁ, M. a M. DUPKALOVÁ. *Vybrané kapitoly z teorie výchovy*. Prešov: FHPV PU, 2013, s. 218–227. ISBN 978-80-555-0941-9.

MILES, M. B. a A. M. HUBERMAN. *Qualitative data analysis*. 2. vyd. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994, 317 s. ISBN 0-8039-4653-8.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006, 310 s. ISBN 80-247-1362-4.

SLAVÍK, M. Rozvoj kompetencí vysokoškolských učitelů. *Academia*. 2006, roč. 18, č. 2, s. 25–27.

STRAUSS, A. a J. CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠKURLA, D. *Ľudská formách budúcich kňazov*. Košice: Vienala, 2013, 240 s. ISBN 978-80-8126-070-4.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZAMAGNI, S. La universidad y el Tiempo. In: *Identidad y Misión de las Entidades Católicas. Actas del Congreso Mundial de Universidades Católicas*. Ávila: UCAV, 2012, s. 69–75. ISBN 978-84-15300-20-5.

O potrzebie przygotowania nauczycieli do pracy z klasą w świetle polskich badań

Maria Kocór[56]

Streszczenie: Kształcenie kadry pedagogicznej to wciąż ważny i aktualny temat. To dziś problem, zadanie i wyzwanie dla szkół wyższych w Polsce i nie tylko. W podjętym temacie autorka krótko charakteryzuje kierowanie klasą i jego problemy. Podejmuje próbę krytycznego spojrzenia na jej stan na podstawie badań prowadzonych wśród uczniów i nauczycieli. Z podjętych badań wynika potrzeba lepszego przygotowania nauczycieli do kierowania klasą oraz budowania autorytetu i pozytywnego klimatu wychowawczego. Jest to niezmiernie ważne, aby wszystkim chciało się uczyć, pracować i współpracować oraz współtworzyć bardziej przyjazną dla wszystkich szkołę.

Słowa kluczowe: szkoła, klasa, uczeń, nauczyciel, kierowanie klasą, samorzad uczniowski

About the Need for Better Preparation of Teachers to Work with Class in the Light of Polish Research

Abstract: Education of the pedagogical staff is still an important and current issue. It represents today's problem, task and challenge for universities not only in Poland. Within the selected topic the author briefly characterizes class management and its problems. He attempts to look critically at the state of research conducted amongst students and teachers. Results of the study show the need for better preparation of teachers and student of teaching for class management and building authority and a positive educational climate. It is extremely important for everyone to want to learn, work and collaborate and co-create a more welcoming environment at all types of schools.

Key words: school, class, student, teacher, class management, student council

Wprowadzenie

Szkoła to wciąż jedno z ważnych środowisk wychowawczych człowieka, choć oprócz rodziny w dużej mierze na plan pierwszy wysuwają się media elektroniczne w tym komputer, telefonia komórkowa i oczywiście Internet. Dlatego też współczesny człowiek pragnie od szkoły czegoś więcej niż tylko zapamiętywać i czytać podręczniki, wypełniać zadania i testy. Szkoła ma bowiem instytucjonalny charakter i określoną strukturę, organizację działań, są w niej prawa i obowiązki, przepisy, normy a także oceny, egzaminy, lekcje, dzwonki, dzienniki, sprawozdania. Szkoła to także jej podmioty, to system społeczny i międzyludzkie stosunki na płaszczyźnie : uczeń – nauczyciel czy uczeń – uczeń i odwrotnie. Trudno też pominąć inne ważne podmioty, do których należą rodzice jako partnerzy. Najbliższym dziecku klimatem wychowawczym i miejscem bezpośrednich oddziaływań w szkole jest

[56] dr Maria Kocór, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, ul. Ks. J. Jałowego 24, 35-959 Rzeszów, Poland, e-mail: mariakoc@vp.pl

klasa jako grupa uczniów na siebie oddziałujących, pełniących w niej określone role i zajmujących różne pozycje – osób mniej lub bardziej lubianych i akceptowanych, ale też odtrącanych i separowanych. Wpływ na to mają różne czynniki: wygląd, ubiór, stan zdrowia, zamożność, osiągane stopnie, cechy charaktery-odwaga, poczucie humoru, odpowiedzialność.

W tym bardzo złożonym środowisku i zastanym klimacie ma odnaleźć swoje miejsce i autorytet wychowawczy nauczyciel, któremu przydzielono kierowanie i opiekę nad klasą. Pełnienie roli wychowawcy klasy nie jest łatwe, bo ilu jest ilu jest uczniów tyle potrzeb i problemów. Dlatego też dobry wychowawca zna każdego ucznia i ma z nim bezpośredni indywidualny kontakt. Zna jego możliwości i ograniczenia, a także środowisko, choć aby je znać należy umieć badać i poznawać. Niewątpliwie wychowawca klasy powinien się z uczniem prawidłowo komunikować, umieć go wysłuchać, z nim podyskutować, udzielić wsparcia i pomocy kiedy sobie nie radzą, ale też wspierać w rozwoju i ujawniać drzemiący w uczniach potencjał, uczyć prospołeczności, rozwijać umiejętność prowadzenia dialogu i współpracy, prowadzenia negocjacji i mediacji w sporach i konfliktach. To trudne role i zadania, do których nie jest wystarczająco przygotowany nauczyciel, a nierzadko i brak mu czasu na bezpośredni z uczniem kontakt, bo musi wiele notować, obliczać, dokumentować.

Te i inne wątpliwości, które opisuję czy też sygnalizuję w innych publikacjach skłoniły mnie do napisania artykułu na temat potrzeby lepszego przygotowania współczesnych nauczycieli do pracy wychowawczej i kierowania klasą, do troski o jej pozytywny klimat, ład i dyscyplinę w klasie. W pierwszej kolejności zatem zostaną przedstawione jej ważne modele.

1. Kierowanie klasą i modele dyscypliny

Skuteczne kierowanie pracą klasy i poszczególnych uczniów zaczyna się już od pierwszego dnia pobytu w szkole. Ważne jest dobre wrażenie na samym początku pracy wychowawczej. Nauczyciel może na przykład zaplanować pierwszego dnia przeprowadzenie najlepszej lekcji w roku. Powinien też wspólnie z młodzieżą ustalić reguły, które mają obowiązywać w klasie i konsekwencje ich nieprzestrzegania. Należy zorganizować zajęcia służące wzajemnemu poznaniu się uczniów. Decydujące znaczenie w kierowaniu klasą ma organizacja czasu przeznaczonego na naukę i odpoczynek uczniów. Na dobre samopoczucie uczniów w klasie wpływają warunki techniczno-materialne, w tym wyposażenie sali lekcyjnej (układ ławek, meble, oświetlenie, pomoce dydaktyczne, itp.) Rozwijając samodzielność uczniów należy uwzględniać ich predyspozycje i zainteresowania. Wtedy wychowawca zamiast sterować zachowaniem uczniów motywuje do samodzielnego i dojrzałego oraz twórczego i satysfakcjonującego kierowania nim (Edwards, 2006, s. 494; Kocór, 2010).

Ogółem powszechnie znane są następujące style kierowania zespołem uczniowskim:

1. Styl *autokratyczny* polegający na wymaganiu podporządkowania się kierownikowi (nauczycielowi-wychowawcy), bez odwoływania się do opinii podwładnych;
2. Styl *demokratyczny* ma miejsce, gdy w planowaniu, realizowaniu i kontrolowaniu pracy klasy bierze udział młodzież, ponosząc współodpowiedzialność za uzyskiwane jej rezultaty;

3. Styl *liberalny* pozostawia uczniom swobodę i jest w istocie wyrzeczeniem się kierowania klasą i pracą uczniów przy pełnej swobodzie działania (Okoń, 1987, s. 124).

Z pedagogicznego punktu widzenia najbardziej pożądanym stylem kierowania klasą, adekwatnym do obecnych realiów i wymogów społecznych wydaje się styl demokratyczny. Nauczyciele o tym typie kierowania zespołem uczniowskim mogą realizować wiele celów edukacyjnych, zgodnych z założeniami ładu demokratycznego. Przede wszystkim będą mogli przygotować młode pokolenia do demokracji i przez demokrację. Z tego względu zagadnienie dyscypliny w klasie szkolnej coraz częściej jest zastępowane motywowaniem uczniów do nauki i pracy nad sobą, dialogiem, partnerstwem i współpracą (Kocór, 2010, s. 20–21).

Ogółem w pedagogice rozróżnia się trzy podejścia do dyscypliny w klasie szkolnej:

- podejście behawioralne, które na plan pierwszy wysuwa modyfikowanie zachowań;
- podejście humanistyczne skłaniające się ku technikom skutecznego porozumiewania się;
- podejście systemowe, które stara się rozwikłać problem dyscypliny sytuując go w kontekście całego systemu szkolnego (Krzywisz-Rynkiewicz, Nowicki, 1996). Nie ma w nim jednej opcji, ale kilka naraz.

Wyróżniono siedem modeli kreowania ładu w klasie: asertywny, zadaniowy, modyfikacji zachowania i modele oparte na: zarządzaniu i kierowaniu grupą, akceptacji, sukcesie ucznia (Zob. Edwards, 2006; Murawska, 2003). Z reguły nauczyciel reaguje na zachowania uczniów w klasie w sposób: nieasertywny, nieprzyjazny lub asertywny.

Styl nieasertywny cechuje nauczyciela, który często grozi wyciągnięciem wobec uczniów konsekwencji, aby następnie zatrzymać się przed spełnieniem tych gróźb. Styl nieprzyjazny stosuje wychowawca, który odnosi się do uczniów w sposób ubliżający, robi obraźliwe uwagi i często traci panowanie nad sobą, upokarza uczniów. Natomiast *styl asertywny* jest typowy dla nauczyciela jasno komunikującego swoje potrzeby i emocje, który akcentuje uczniom obowiązki, ograniczenia i egzekwuje ich przestrzeganie.

Stosowanie dyscypliny asertywnej wymaga:

- stworzenia pozytywnych relacji uczeń – nauczyciel;
- określenia zasad lub swoich wymagań;
- rejestrowania przypadków niewłaściwego zachowania;
- stosowania kar, aby wymusić przestrzeganie przez uczniów obowiązków;
- wprowadzenia w życie systemu pozytywnych konsekwencji;
- zadbania o wsparcie rodziców.

Istotne jest by dyscyplina asertywna wprowadzana była w sposób spójny i konsekwentny (Murawska, 2003, s. 105). To system, w którym konsekwentnie wymierza się kary za naruszanie reguł. Gdy uczniowie nie przestrzegają ich i źle się zachowują się, zwiększa się surowość kary. W razie utrzymywania się niepożądanych zachowań nauczyciel organizuje spotkania z dyrektorem lub rodzicami. Oprócz ustalania reguł i stosowania kar, nauczyciele winni korzystać z systemu nagród by zachęcić uczniów do prawidłowego zachowywania się. Najlepiej stosować nagrody i kary w dobrych proporcjach mówi E. Murawska (2003, s. 125).

Relacje między uczniami i nauczycielami zależą codziennej wymiany komunikatów werbalnych. Z transakcją rozbieżną lub skrzyżowaną mamy do czynienia, gdy między uczestnikami interakcji zachodzi konflikt. Konflikty pojawiają się często, gdy dzieci prowadzą z nauczycielami gry behawioralne. Służą one kompensowaniu ich poczucia „bycia nie w porządku". Dochodzą one do wniosku, że są „nie w porządku", gdy nie udaje się im uzyskać poczucia akceptacji. Spowodowane jest to faktem nieotrzymania przez nie sygnałów aprobaty. Gdy uczniowie są źle traktowani, może się w nich mocno ugruntować poczucie bycia „nie w porządku". W sytuacji krzywdzącego traktowania mogą uwierzyć, że sami są „w porządku", a „nie w porządku" są wszyscy inni. W interakcjach z uczniami nauczyciel ma pamiętać o aprobacie. Korzyści ze zrozumienia *analizy transakcyjnej* i opanowania umiejętności reagowania na innych z pozycji *dorosłego* mogą też odnieść sami uczniowie. Analizowanie transakcji to rozpoznawanie stanów ego: rodzica, dziecka i unikanie transakcji rozbieżnych, czyli konfliktów. E. Berne i T. Haris tłumaczą ten model dyscypliny w świetle czterech pozycji życiowych: „Nie jestem w porządku, a ty jesteś w porządku; „Nie jestem w porządku i ty nie jesteś w porządku"; „Jestem w porządku, ale ty nie jesteś w porządku"; „Jestem w porządku i ty jesteś w porządku" (Edwards, 2006, s. 184–185). Zadaniem wychowawcy jest uczenie analizowania transakcji, czyli wymiany informacji, uczuć, gestów.

W modelu dyscypliny, opartej na *modyfikowaniu zachowania* uczniów przyjmuje się, że wychowawca motywuje do prawidłowych zachowań i wzmacnia je przez świadomą zaplanowaną działalność oraz ogranicza i eliminuje postawy nieakceptowane, które zaburzają pracę klasy. Zdarza się też nieświadome ugruntowywanie złych zachowań uczniów. Behawioryści uważają, że nagminne zachowania negatywne są często pozytywnie wzmacniane nie tylko przez rówieśników, ale przez dorosłych – wychowawców. Ciągle upominanie i karcenie dzieci i młodzież, którzy zachowują się nieodpowiednio wzmaga bunt i łamanie norm społecznych, gdyż brak pozytywnej diagnozy i motywacji do samokontroli. Częste stosowanie kar jest oznaką ich nieskuteczności, skoro zachowania złe się powtarzają. Modyfikacji zachowań uczniów służy system nagród i kar. Wzmocnienie zwiększa częstość i siłę danego czynu, zaś kara z założenia je ogranicza lub eliminuje. Jednak o tym, czy działanie ma charakter kary decydują reakcje, jakie ona wywołuje. Konieczne jest zatem analizowanie wpływu kary nauczyciela na zachowania (Edwards, 2006, s. 73–74).

Kierowanie klasą za pomocą nagród i kar nie mają szans powodzenia. Często bowiem kary wywołują bunt, agresję i przemoc wobec innych. Większość przestępców doświadczyło niewłaściwego, surowego karania. Mając to na uwadze wychowawca klasy powinien unikać kontrolowania i dyrygowania, lecz motywować uczniów do samoregulacji zachowań, wspieranej przez bliskie wzajemne kontakty. Prawidłowe relacje i odpowiedni klimat wychowawczy panują, gdy nauczyciele wyrażają akceptację wobec uczniów i nie stwarzają „barier" poprzez: rozkazywanie, pouczanie, krytykowanie, grożenie, etykietowanie, gdyż powodują one, że uczniowie będą unikać rozwiązywania problemów (Edwards, 2006, s. 216).

Mimo, że pochwały są powszechnie akceptowane i zachęca się do ich udzielania, to jednak często nauczyciele chwalą uczniów, aby zyskać ich podporządkowanie. Trzeba jednak ich motywować do rozumienia swoich przeżyć i problemów, podejmowania samodzielnych, przemyślanych decyzji - bez nadmiernej ingerencji z zewnątrz i narzucania im swojej woli. Wychowawca musi też uświadomić sobie czy dany problem „należy" do

niego, czy do uczniów. Może pomóc uczniom rozwiązywać ich problemy, stosując aktywne słuchanie. Wiąże się to z wyjaśnianiem przekazywanych przez uczniów komunikatów bez ich oceniania. Uczniowie muszą uwierzyć, że wychowawca nie tylko ich rozumie, ale i akceptuje. Powinien informować uczniów, co czuje w związku z ich zachowaniem i, jakie skutki ono powoduje.

Kiedy stosowanie komunikatów typu „ja" nie przynosi oczekiwanych rezultatów, nauczyciel może zachęcać uczniów do udziału w rozwiązywaniu problemów w klasie. Zostają one zbadane, potem ustala się i ocenia zaproponowane rozwiązania (Edwards, 2006, s. 216). To tzw. dyscyplina rozsądna oparta na demokratycznych zasadach oraz regułach chroniących zdrowie i bezpieczeństwo uczniów. Wskazują uczniom, jak respektować prawa oraz potrzeby innych i jak przejąć odpowiedzialność za własną naukę i pracę nad sobą. Potrzebne są też reguły, które chronią mienie osobiste i szkolne. Gdy uczniowie łamią reguły, muszą ponieść za to konsekwencje, które mają walor edukacyjny – pokazują właściwy sposób zachowania się w szkole. Uczniowie powinni być chronieni przed dyskryminacją. Mogą jednak zostać pozbawieni praw, gdy naruszają interes szkoły. Uczeń oskarżony o nierespektowanie ustalonych zasad ma zapewnione prawo do właściwych procedur prawnych. Tworzy się sądy działające na kilku poziomach, które mają analizować przypadki (Edwards, 2006, s. 295).

Kierowanie klasą powinno bardziej opierać się na tworzeniu reguł klasowych i uczeniu ich. Uczniowie biorąc czynny udział w ustalaniu reguł i procedur postępowania w klasie, będą bardziej chętni do ich przestrzegania. Poza tym prawidłowa organizacja pracy wychowawczej pozwala na lepszą kontrolę nad klasą. Układ miejsc siedzących ma też umożliwić wychowawcy szybki dostęp do każdego ucznia. Nauczyciele powinni chwalić uczniów za to, co zrobili prawidłowo; podpowiadając im następny krok, który muszą zrobić, aby wykonać zadanie. W ten sposób mogą skuteczniej kontrolować klasę, aktywność uczniów i ich efekty.

W przypadku trudności pracy z klasą, nauczyciele muszą umiejętnie ustalać granice i stosować *trening odpowiedzialności*. Ustalanie granic polega na wykonaniu przez nauczyciela sekwencji posunięć, które mają ograniczyć zakłócenia w lekcji. Za pomocą wzroku i bezpośredniej bliskości wywiera on na uczniów presję w celu zahamowania złego zachowania. Kolejne kroki w ustalaniu granic podejmuje, gdy uczniowie nie reagują na poprzednie działanie. W treningu odpowiedzialności otrzymują pewną ilość czasu na ulubione zajęcia dla całej grupy, który mogą roztrwonić, jeśli zachowują się nieodpowiednio. Program zajęć dowolnych umożliwia uczniom udział w ulubionych, indywidualnych i grupowych zajęciach edukacyjnych, takich jak gry i konkursy (Edwards, 2006, s. 321).

Niezależnie od wskazanych modeli, skuteczne kierowanie klasą zależy od kompetencji zawodowych i społecznych, autorytetu i osobowości wychowawcy klasy, od stosowanych metod, sposobu komunikowania się z klasą, współpracy z rodzicami i umiejętności radzenia sobie z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze (Por. Kocór, 2010, 2012).

2. Metodologia i cel prowadzonych badań

W niniejszym artykule zostaną przedstawione wyniki badań empirycznych na temat stosunku do dyscypliny w klasie głównych podmiotów szkoły uczniów i nauczycieli. Nie była to zbyt liczna próba badawcza, gdyż w jej skład wchodziło 120 uczniów i 150

nauczycieli szkoły podstawowej i gimnazjalnej z województwa podkarpackiego. Badania zostały przeprowadzone w 2009 roku za pomocą sondażu diagnostycznego i techniki ankiety. Zastosowany kwestionariusz składał się z pytań zamkniętych, półotwartych, jak i otwartych.

Celem badań było poznanie stosunku uczniów i nauczycieli do tego, co dzieje się w klasie i na lekcji, jak nauczyciel postępuje i, jak radzi sobie z klasą, ale i, jak uczniowie nań reagują. Przyjęłam bowiem założenie, że oni są najlepszymi obserwatorami życia szkolnego, jak też ich własne spostrzeżenia, doświadczenia i punkty widzenia potrzebne są do konfrontacji.

Badani uczniowie mieszkali zarówno w mieście, jak i na wsi. Młodzież ta miała dobre i bardzo dobre wyniki w nauce. Wskazywała też raczej miłą atmosferę w swojej szkole i klasie. Zdecydowana większość uczniów deklarowała, że w klasie czuje się dobrze, a nawet bardzo dobrze. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele oceniali szkołę jako bezpieczną i spokojną.

Badaniami objęłam też nauczycieli z wieloletnim doświadczeniem w pracy. Najwięcej było nauczycieli kontraktowych i mianowanych. Co piąty uczący odbywał staż zawodowy lub był dyplomowany. W wyborze zawodu kierowali się oni zamiłowaniem i chęcią pracy z młodzieżą. Zdecydowana większość nauczycieli była usatysfakcjonowana pracą w szkole.

Kwestionariusze ankiet skierowane były do obu grup respondentów i zawierały pytania dotyczące m. in.: stylów kierowania klasą szkolną, rozumienia dyscypliny w klasie i problemów związanych z jej utrzymaniem, sposobów ich rozwiązywania i postulatów zmian.

Inne bliskie podjętej tematyce badania empiryczne dotyczyły funkcjonowania wychowawcy klasy w ocenie uczniów i nauczycieli, które prowadziłam kilka lat temu na dość dużym terenie i próbie badawczej. Jak funkcjonuje współczesny wychowawca klasy i, jak oceniają go wychowankowie? Jak jest jego samoocena oraz, czy istnieją różnice w opiniach o wychowawcy klasy ze strony obu podmiotów – uczniów i nauczycieli? Pytania te stały się inspiracją do przeprowadzenia w latach 2008–2009 badań w różnych typach szkół miejskich i wiejskich na terenie województwa podkarpackiego za pomocą testu twierdzeń na temat różnych zachowań i cech wychowawcy klasy, które oceniali badani w skali pięciostopniowej.

Badaniami objęto 188 nauczycieli i 900 uczniów różnych typów szkół z Podkarpacia. Jedna czwarta młodzieży to uczniowie szkół podstawowych i niemal tyle samo - licealnych. Co trzeci to gimnazjalista, a co szósty chodził do technikum. Byli to uczniowie mieszkający w mieście i na wsi. Zdecydowana większość z nich miała dobrą sytuację materialną. Co trzeci z miał ojca i matkę z wykształceniem średnim. Jednak więcej matek ukończyło studia wyższe.

Biorąc zaś cechy społeczno-demograficzne nauczycieli, to badano głównie kobiety w różnym wieku i o różnym stażu pracy w szkole. Największy odsetek stanowiły osoby w wieku 40-50 lat. Nieco mniej było nauczycieli 30–40-letnich. Była to doświadczona kadra. Większość pracowała wiele lat w szkole. Co drugi nauczyciel był dyplomowany, a co czwarty mianowany. Jedną czwartą próby stanowili nauczyciele stażysta i kontraktowy (Kocór, 2012).

3. Wyniki badań i dyskusja

Zebrany materiał dowodzi, że w badanych szkołach dominuje demokratyczny styl pracy dydaktyczno-wychowawczej, gdzie przestrzegane są prawa i wolności uczniów, ma miejsce dialog i współpraca, rozumienie potrzeb i problemów młodzieży, itd. Byli jednak uczniowie (co ósmy badany) skarżący się na autokratyczną postawę uczących, którzy wydają rozkazy, polecenia, stawiają rygorystyczne wymogi, stosują metody podające i odgórną kontrolę.

Nauczyciele zapytani o rozumienie dyscypliny w klasie odpowiadali w dość zróżnicowany sposób. Oprócz skojarzeń: *cisza, spokój, ład i porządek*, na które wskazywał co czwarty badany, definiowano dyscyplinę jako respektowanie wspólnie ustalonych zasad postępowania, a częściowo jako wykonywanie poleceń nauczyciela i *kulturę wypowiedzi* uczniów na lekcji. Duża zgodność istniała w opiniach wychowanków, którzy kojarzyli ją z porządkiem i spokojem na lekcji często wywołanym rygorystycznym, *krzykliwym* podejściem nauczyciela autokraty. Około trzy czwarte z nich dostrzegało potrzebę zachowania dyscypliny w szkole i niemal tyle samo było przekonanych, że nauczyciele radzą sobie z jej utrzymaniem w klasie. Była też jednak niemała, bo jedna piąta część badanych uczniów, którzy nie widzieli takiej potrzeby, wskazując niskie kompetencje czy wręcz bezradność nauczycieli.

Do najczęstszych sposobów kierowania pracą klasy i motywowania uczniów młodzież zaliczała: wyjaśnianie problemów w bezpośrednich rozmowach z nauczycielem, a co trzeci respondent akcentował negatywne, złośliwe uwagi i podnoszenie głosu przez nauczyciela.

Natomiast nauczyciele wskazywali głównie na: upomnienia, uwagi pisemne, negatywne oceny z zachowania, ale też indywidualną, szczerą rozmowę z uczniem, który źle się zachowuje i przeszkadza na lekcji, a w dalszej kolejności bardziej negatywne metody, jak: robienie kartkówek, zadawanie dodatkowych zadań domowych i odpytywanie z ostatnich lekcji niezdyscyplinowanych uczniów, a także bycie konsekwentnym i prowadzenie zajęć, na których młodzież nie nudzi się. Ten ostatni sposób jest wychowawczo najkorzystniejszy. Jednak wskazało nań niewielu, bo jedna dziesiąta badanych wychowawców.

Część nauczycieli zapytana: *Kto jest odpowiedzialny za utrzymanie ładu i dyscypliny w klasie?* wskazywała zarówno uczniów, jak i nauczycieli, którzy wspólnie powinni troszczyć się o dobre warunki pracy. Większość uczących widzi jednak siebie jako odpowiedzialnych za porządek w klasie i spokój na lekcji. Sądzą, że dobrze klasą kierują. Mimo tego, byli młodzi wychowawcy, którzy akcentowali swoją bezradność. Zastanawiającym wydaje się to, że co piąty nauczyciel nie potrafił odpowiedzieć na pytanie, czy radzi sobie z dyscypliną w klasie, czy też nie. Być może nie chcieli oni przyznać się do bezradności lub stali się obojętni na sprawy ładu i dyscypliny w szkole oraz problemów związanych z ich utrzymaniem. Ogółem jednak nauczyciele (około trzy czwarte z nich) przyznali, że na ich zajęciach panuje cisza i spokój, choć zdarzają się negatywne zachowania i *wybryki* pojedynczych uczniów.

Badani wychowawcy na pytanie: *Jak często miewa Pan(i) problemy z utrzymaniem dyscypliny w klasie lub na lekcji?* odpowiadali z reguły: *rzadko* lub *bardzo rzadko*. Byli jednak i tacy (około 20,0 %), którzy przyznawali się do *częstych* porażek w egzekwowaniu zasad prawidłowego zachowania się uczniów na lekcji. Wydaje się jednak zastanawiające, że tak mała grupa nauczycieli przyznała się do napotykania trudności w kierowaniu klasą i prowadzeniu zajęć, gdyż liczne badania i obserwacje przeczą niejako tej opinii. Dowodzić

to może postaw obronnych i *hermetycznych* nauczycieli, którzy nie chcą otwierać się ze swoimi problemami na innych i przyznawać się do niekompetencji, bierności i bezradności.

Do najczęstszych form niewłaściwych zachowań uczniów w klasie lub na lekcji należą: głośne rozmowy z rówieśnikami, niestosowne komentarze, wędrujące po klasie „liściki", a nawet wulgarne słownictwo. Wskazywał nań niemal co drugi badany wychowawca. Zbliżona grupa respondentów skarżyła się też na ogólny brak reakcji uczniów na polecenia nauczyciela. Rzadziej natomiast uczący podkreślali takie zachowania na lekcji, jak: odpisywanie na zajęciach zadań domowych z innych przedmiotów, używanie telefonów komórkowych, żucie gumy, jedzenie, brak koncentracji na lekcji i szacunku dla nauczyciela.

Mając na uwadze przytoczone problemy związane z utrzymaniem ładu i dyscypliny w klasie oraz przykładowe negatywne zachowania uczniów na lekcji, warto postawić pytania: Jak wychowawcy reagują na takie postawy uczniów? Czy podejmują próby rozwiązania napotykanych trudności wychowawczych wspólnie z uczniami i rodzicami oraz, jakie stosują metody? Czy czują się kompetentni w tym zakresie i, jakie zmiany postulują wychowawcy?

Inicjując dyskusję nad podjętym tematem i wynikami wstępnych badań sondażowych nad ładem klasowym w percepcji ucznia i nauczyciela można zauważyć pewne rozbieżności oraz wątpliwości. Bowiem z szerzej zakrojonych innych badań prowadzonych na terenie województwa podkarpackiego w latach 2008-2009 (Zob. Kocór, 2012) wynika, że te dwa podmioty mają dość odmienne opinie. Inaczej oceniają uczniowie nauczycieli niż oni sami. Bowiem,, jak wynika z badań, nauczyciele bardzo wysoko oceniają swoje zachowania z klasą, zaś uczniowie są bardziej obiektywni w ocenie i krytyczni. Uczeń jest przecież celem nauczycielskich zabiegów, trudno więc nie liczyć się z jego odczuciami i doświadczeniami.

Wnioski

Z przeprowadzonego sondowania opinii wynika, że najczęstszą reakcją nauczycieli na chaos i zamieszanie, spowodowane niewłaściwym zachowaniem uczniów w klasie są: interwencje wychowawcy w postaci upomnień, uwag, ostrzeżeń, a nawet kartkówek, itp. Stosuje je większość badanych nauczycieli. Nieco rzadziej prowadzą oni profilaktykę wychowawczą w postaci uczenia reguł prawidłowego zachowania uczniów w szkole, w klasie i na lekcji. Ważne jest wspólne ustalanie norm wewnątrzgrupowych przez wszystkich uczniów oraz motywowanie do samodyscypliny i współpracy, a także opanowanie, spokój oraz konsekwentna postawa wychowawcy. Zdarzały się opinie, że nauczyciele denerwują się i krzyczą na niesfornych oraz kłopotliwych uczniów, przez co stają się oni bardziej agresywni.

Większość nauczycieli twierdzi, że wspólnie z wychowankami podejmują działania na rzecz polepszenia warunków pracy w klasie, rozwiązując trudności wychowawcze związane z negatywnym zachowaniem uczniów, którzy burzą porządek na lekcji. Badani uczniowie rzadziej od nauczycieli deklarowali ową współpracę i co piąty z nich wyrażał swój sprzeciw.

Oznacza to, że nauczyciele wciąż przejawiają postawy adaptacyjne i częściej deklarują swoją aktywność i kompetencje w zakresie współpracy, niż sadzili o nich wychowankowie. Chcąc bliżej rozstrzygnąć ten problem zadałam wprost nauczycielom pytanie: Czy studia wyższe przygotowały Pana/Panią do radzenia sobie z utrzymaniem dyscypliny w szkole? Jednakże zdania nauczycieli były podzielone. Co czwarty z nich odpowiedział twierdząco,

a co drugi przecząco. Natomiast jedna piąta wychowawców nie potrafiła dokonać samooceny.

Stwierdzony w badaniach niski poziom kompetencji wychowawców w zakresie utrzymania ładu i dyscypliny w klasie potwierdza również fakt, że zdecydowana większość z nich nie odbyła żadnych kursów, szkoleń czy studiów podyplomowych odnoszących się do motywowania, współpracy i dyscyplinowania uczniów w klasie, stąd niskie ich kompetencje.

Badania dowodzą, że nauczyciele wciąż przyjmują postawy afirmujące rzeczywistość i swoją w niej rolę jako bardziej odtwórczą niż podmiotową. Wynika stąd potrzeba zmiany sposobu ich kształcenia na bardziej krytyczno-twórczy. Tylko wewnętrznie wolny i przekonany nauczyciel będzie zdolny wychodzić poza granice powinności zawodowych i zarażać innych szukaniem dróg rozwoju, dających im poczucie akceptacji, zadowolenia i samorealizacji. Należy więc kształtować wśród nauczycieli osobowość autonomiczną i uczyć ich budującej krytyki, która jest warunkiem rozwoju zawodowego i moralnego (Kocór, 2012).

Kończąc chciałabym wymienić cechy, jakie – zdaniem badanych – powinien posiadać dobry wychowawca, aby był skuteczny w utrzymaniu ładu i porządku na lekcji, tworzeniu szkoły przyjaznej uczniom i nauczycielom, nastawionej na dialog, partnerstwo i współpracę. Do najczęściej akcentowanych właściwości wychowawców respondenci zaliczali przede wszystkim konsekwencję i stanowczość, a w dalszej kolejności: cierpliwość, spokój, opanowanie, sprawiedliwość, komunikatywność, asertywność, poczucie humoru, otwartość i empatię, obiektywizm w ocenianiu uczniów, zainteresowanie uczniów tematem oraz bycie autorytetem moralnym dla młodzieży. To jednak tylko część długiej listy cech, którą zamknąć i realizować w praktyce wychowawczej nie jest łatwo. Konieczne jest zatem rozwijanie współpracy szkoły z rodzicami, aby więcej czasu poświęcali swoim pociechom i byli bardziej zaangażowani w realizację głównie ich potrzeb emocjonalnych, niż tylko materialnych.

Bibliografia

EDWARDS, C. H. *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: PWN, 2006, 508 s. ISBN 978-8-3011-5033-4.

KRZYWISZ-RYNKIEWICZ, B. a D. NOWICKI. *Dyscyplina w szkole: program kursu dla nauczycieli*. Warszawa: Wyd. CODN, 1996, 74 s. ISBN 83-85910-33-6.

KOCÓR, M. Kompetencje wychowawcy klasy w ocenie uczniów i nauczycieli. In: KIRENKO, J., ZUBRZYCKA-MACIĄG, T. a D. WOSIK-KOWALA (Eds.). *Wychowawcza rola szkoły*. Lublin: Wyd. UMCS, 2012, s. 161–182. ISBN 978-83-7784-160-0.

KOCÓR, M. *Wybrane aspekty pracy wychowawcy klasy: studium teoretyczno-empiryczne*. Rzeszów: Wydawnictwo „Mitel", 2010, 102 s. ISBN 978-83-7667-063-8.

MURAWSKA, A., Dyscyplina szkolna. In: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak", 2003, s. 819–820.

OKOŃ, W. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN, 1987. ISBN 83-01057-93-9.

Emoční práce v kontextu učitelské profese

Iva Korábová[57]

Abstrakt: Příspěvek si klade za cíl představit koncept emoční práce (*emotional labor*) v kontextu učitelské profese. Nejprve se stručně věnuje vymezení a historii konceptu a poté představuje specifika emoční práce v profesi učitele. Kromě strategií emoční práce (*emotional labor strategies*), jsou zde popsána i pravidla vyjadřování emocí *(emotional display rules*), jako dvě úzce související charakteristiky emoční práce. Prostor je věnován rovněž konstruktům a charakteristikám učitelů, které byly v souvislosti s emoční prací učitelů zkoumány. Nastíněna je také problematika samotné konceptualizace a operacionalizace emoční práce v učitelské práci – konkrétně specifika originálních pojmů „emotional work“ a „emotional labor“.

Klíčová slova: emoční práce, strategie emoční práce, pravidla vyjadřování emocí

Emotional Labor in the Context of Teaching Profession

Abstract: The main goal of this paper is to introduce the emotional labor concept in context of teaching profession. First, the brief history of this concept is presented, then the specifications of emotional labor in teaching profession are introduced. The paper describes strategies of emotional labor as well as emotional display rules as two narrowly connected characteristics of emotional labor. Constructs and characteristics of teachers, which were studied in connection with emotional labor of teachers are also discussed. The conceptualization and operationalization of emotional labor in teaching profession, mainly specifics of original concepts of „emotional work“ and „emotional labor“ are briefly described

Key words: emotional labor, emotional labor strategies, emotional display rules

Úvod

S vymezením termínu emoční práce (*emotional labor*) poprvé přišla americká socioložka Arlie Russell Hoschildová (1983). Koncept emoční práce podle Hoschildové (1983) byl ovlivněn dramaturgickou perspektivou Irvina Goffmana. Podle Goffmana (1959 in Gaan 2012) existují určité sociálně žádoucí emoce, které jsou chápány jako normy. Lidé pak podle nich řídí své chování. Pokud zaměstnanec pracuje v sektoru služeb, očekává se, že přizpůsobí své chování požadavkům nastoleným ze strany instituce, kde pracuje (Gaan, 2012). Hoschildová (1983) na základě výzkumu popsala emoční práci palubního leteckého personálu (stevardů a letušek). Emoční práci definovala jako regulaci emocí zaměstnance

[57] Mgr. et Bc. Iva Korábová, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: iva.korabova@mendelu.cz

tak, aby odpovídala normám pracoviště a organizace. Konkrétně pak jako „zpracování emocí a jejich projevů tak, aby splňovali konkrétní požadavky kladené na způsob mimiky či řeč těla, které vyžaduje daná organizace (…). Jedná se o součást náplně práce zaměstnanců a tito jsou za ni placení“. Profese, ve které se vyskytuje emoční práce zaměstnanců, by měla podle Hoschildové (1983) splňovat následující tři kritéria: 1. součástí výkonu profese je dialog tváří v tvář nebo přímý hlasový rozhovor se zákazníky; 2. emoční práce je vykonávána se záměrem ovlivnit emoce zákazníka a 3. charakter práce umožňuje zaměstnavateli mít určitý stupeň kontroly nad emočními projevy svých zaměstnanců (Hochschild, 1983).

1. Emoční práce jako koncept

V průběhu 30 let navazujícího výzkumu přišli mnozí autoři na základě svých zjištění a pokusů o uchopení konceptu s dalšími definicemi, jejichž přehledem se zabýval například Choi a Kim (2015). Společným jmenovatelem později vytvořených definic emoční práce je podle nich skutečnost, že zaměstnanci nějakým způsobem regulují své emoční projevy na pracovišti, emoční práce přitom zahrnuje aktivní strategie jak upravovat, vytvářet a měnit projevy emocí v kontextu placeného zaměstnání. Emoční práce je tedy proces regulace emočních projevů s cílem dosažení organizačních cílů, přičemž zaměstnanec je za tuto práci placený (Choi, Kim, 2015). Ye a Chen (2015), kteří rovněž shrnují více možných definic emoční práce od různých autorů, dodávají, že důležitou součástí definic emoční práce je vždy požadavek organizace na vyjadřování určitých emocí na pracovišti, tzv. pravidla vyjadřování emocí (*emotional display rules*) a individuální strategie vyjádření emocí, tzv. strategie emoční práce (*emotional labor strategy*). Emoční práce je vždy pojímána jako multidimenzionální konstrukt, přičemž může být ovlivněna konkrétní situací, kulturními normami, charakteristikami emoční práce a osob, se kterými pracovník vstupuje do interakce, charakteristikami zaměstnání a dalšími faktory. Co se týče pravidel vyjadřování emocí, ta jsou daná povahou profese a konkrétní organizací, ve které jedinec působí. Strategie emoční práce, které zaměstnanec volí, jsou pak více závislé na jeho individuálních charakteristikách.

1.1 Emoční práce a emoční regulace

Podle Gaana (2012) je emoční práce zvláštním typem emoční regulace. Emoční regulaci lze tedy chápat jako nadřazený pojem emoční práce. Přestože spolu tyto pojmy úzce souvisí, je vhodné vymezit specifika emoční práce ve vztahu k emoční regulaci: 1. pravidla projevování emocí u emoční práce určuje organizace, v případě emoční regulace je určuje jedinec; 2. účelem emoční práce je maximalizace výhod pro organizaci, cíle emoční práce mohou být různorodé a nevztahují se jen k dané situaci; 3. emoční práce obecně se odkazuje na emoční regulaci a vztahuje se k interakcím probíhajícím na pracovišti, emoční regulace se může projevit jak v rámci profese, tak i v osobním životě.

1.2 „Emotional labor“ vs. „emotional work“

Situace je o to složitější, že je nutno rozlišovat mezi dvěma originálními koncepty, které by bylo možné oba přeložit do češtiny jako „emoční práce“. Totiž *emotional labour* a *emotional work*.

Podle Hoschildové (1983) má „emotional labor“ (dále jen EL) směnnou hodnotu, zaměstnanec za ni dostává mzdu. „Emotional work“ (dále jen EW) se týká téhož jednání v soukromém životě, kde má užitnou hodnotu. Podle Tsanga (2011) dochází v kontextu učitelské profese k záměně těchto dvou konceptů. K překonání potíží s konceptualizací a operacionalizací emoční práce, Tolich (1993 in Tsang, 2011) navrhuje používat koncepty autonomní a regulované řízení emocí (*autonomous emotion management* a *regulated emotion management*) namísto EW a EL. Autonomní emoční projevy jsou podle něj řízeny samotnými zaměstnanci bez externí kontroly a regulované emoční projevy jsou kontrolované někým jiným. Stále ovšem přetrvává metodologický problém, jak mezi popsanými ve výzkumech emoční práce učitelů dobře rozlišovat (Tsang, 2011). Jelikož není žádná autorita, která by explicitně dohlížela na projevy emocí učitelů, v tomto smyslu jsou všechny projevy emocí u učitelů autonomní. Přesto výzkumy ukazují, že učitelé občas pociťují externí tlak, který je nutí předstírat nebo potlačovat určité emoce. Tsang (2011) uzavírá, že pro další výzkum emoční práce v učitelské profesi je dobré mít na paměti charakteristiky originálního konceptu a rozlišovat mezi EL a EW. K tomu je třeba provést další výzkumy zaměřující se na následující otázky kladené učitelům: 1. popis reálné situace, která pro ně byla důležitá a kdy zažívali silné emoce; 2. co nejkonkrétnější a nejdetailnější popis reálné situace, kdy museli přizpůsobit své emoce nebo danou situaci, tak aby nebyly v rozporu (Hoschild, 1983); 3. popsat situace, kdy zažívali pozitivní a negativní emoce v interakci se studenty, kolegy, administrativními pracovníky a rodiči (Hargreaves, 2001). Z odpovědí na tyto otázky by mělo být patrné, 1. zda učitelé vykonávají EL nebo EW; 2. v jakých situacích se jedná spíše o EL než EW; 3. proč v určitých situacích učitelé vykonávají EW a v jiných EL a 4. jaké jsou důsledky EW a EL u učitelů.

2. Učitelé a emoční práce

Emoční práce byla od doby vzniku konceptu popsána v několika různých profesích v sektoru služeb. Nejprve u palubního leteckého personálu, jak již bylo řečeno, ale i u účetních (výběrčích daní) a zaměstnanců ve veřejném zdravotnictví (Tsang, 2011). Pozornost mnohých výzkumníků se upírá právě do oblasti vzdělávání a učitelské profese. Někteří autoři poukazují na skutečnost, že v éře manažerismu a následkem reforem vzdělání v různých zemí světa, lze na učitele, zvláště pak na akademické pracovníky (Gaan, 2012), pohlížet jako na poskytovatele služeb, přičemž jeho „zákazníky“ jsou studenti a rodiče (Smyth et al., 2000). Učitelství je tak podobné ostatním povoláním v sektoru služeb – vyžaduje od zaměstnanců ovládat své emoce a projevovat jen určité emoce, aby vyvolali kýžený dojem u zákazníka. Emoční práci učitelů je přitom těžké změřit a následkem toho i finančně ohodnotit, přestože se považuje za samozřejmé, že učitelé budou vykonávat emoční práci ve prospěch studentů a pro dobro univerzity. Emoční práce tak často zůstává ze strany univerzitních vedoucích pracovníků nepovšimnutá (Barrett, 2004).Emoční práce je náchylná k emočnímu i finančnímu využívání více než jiné formy práce. Požadavky zákazníků a vedení mohou vést k využívání/zneužívání akademiků

a následně k vyšší míře stresu. Není náhodu, že se i v souvislosti s výkonem jiných profesí v souvislosti s emoční prací mluví i o syndromu vyhoření.

Gaan (2012) popisuje očekávání studentů, kteří chtějí po akademických pracovnících „něco navíc“, přidanou hodnotou je projev autentického zájmu a starostlivosti. Vědí, že se mnohdy jedná o klam, že logicky k velkému počtu studentů nelze mít vždy osobitý vztah, ale autor tvrdí, že v zásadě se studenti ve vztahu k učiteli chtějí cítit výjimeční a užívat si projevy empatie. To mnohdy vyžaduje víc než hraní role a může tak učitele učinit zranitelným a jak ze strany studentů, tak i vedení.

Výsledky studie (Berry, Cassidy, 2013) ukázaly, že vysokoškolští lektoři hlásí významně vyšší míru emoční práce než jiné profese a to včetně zdravotních sester pracujících na psychiatrii. Přičemž významnými faktory ovlivňujícími emoční práci byly věk a počet odsloužených let u akademických pracovníků. Kvalitativní analýzou přitom identifikovali hlavní témata podílející se na míře emoční práce: zvýšená pracovní zátěž, která oslabuje autonomii pracovního místa, nejistota ohledně budoucnosti a spokojenost s prací. Na základě výsledků autoři navrhli koncepční model EW v oblasti vysokoškolského vzdělávání (the Higher Education Emotional Labour Model – HEEL). Ten se ukázal jako užitečný i v další studii, která sledovala emoční práci pedagogů v souvislosti s podáváním žádostí o prodloužení studentů zdravotnických nelékařských oborů (Abery, Gunson 2016).

Jak již bylo řečeno, Hoschildová (1983) stanovila tři kritéria profesí, kde se vyskytuje emoční práce: 1. interakce se zákazníkem probíhá tváří v tvář nebo formou hlasového rozhovoru; 2. cílem emoční práce je vyvolat určitý emoční stav u zákazníka a 3. pracovník musí tolerovat dohled druhých a kontrolu nad svými vnějšími emočními projevy. Učitelství jasně splňuje první dvě podmínky, někteří autoři argumentují, že i třetí kritérium je naplněno. Barrett (2004) uvádí, že se tak může dít skrze studentské evaluace vyučujících na konci semestru. Podle Zembylase (2005) pak namísto kontroly ze strany nadřízených mohou figurovat pravidla vyjadřování emocí. Pravidla vyjadřování emocí přitom mohou být na rozdíl od jiných povolání implicitní a nahlížená jako automatická součást učitelské profese, znak profesionality učitele. Pokud učitel neumí pracovat se svými emocemi tak, aby naplňovaly daná pravidla, je to vnímáno jako důkaz jeho neprofesionality. Někteří vědci se domnívají, že identifikace takových emočních pravidel je klíčová i pro rozhodnutí, zda učitel vykonává emoční práci či nikoli (Zembylas, 2002). Za zmínku v této souvislosti stojí kvalitativní studie, která prostřednictvím rozhovorů sledovala pohled vzdělavatelů budoucích učitelů na adekvátní a neadekvátní vyjadřování emocí a jeho funkci v procesu učení. Učitelé vnímali otevřené vyjádření pozitivních emocí jako integrální aspekt učitelské praxe. Co se týče negativních emocí, mluvili o potřebě kontroly takových emocí a občasné nutnosti je zcela skrývat. Někteří poukazovali na instrumentální funkci a vědomé používání emočních projevů. Tato studie poskytuje pěknou ilustraci představ učitelů o práci s emocemi (Hagenauer, Volet, 2013).

2.1 Pravidla vyjadřování emocí

Důležitými složkami emoční práce jsou pravidla vyjadřování emocí (e*motional display rules*) určené organizací, ve které zaměstnanec působí. Učitelé mají následovat pravidla vyjadřování emocí, která jsou požadována školou v pracovním prostředí a dokonce i v osobním životě. Podle Winograda (2003) jsou pravidla vyjadřování emocí v učitelské profesi následující: 1. projevovat starost o studenty a dávat jim najevo entuziasmus;

2. vyjádřit zápal a vášeň pro náplň učební látky během výuky; 3. vyhýbat se projevům extrémně silných emocí jako je extrémní míra veselosti nebo zloby či smutku; 4. mít rád svoji práci; 5. být schopen brát chyby své a svých žáků s humorem. Zembylas (2005) se domnívá, že pravidla projevování emocí učitelů by se dala shrnout do jedné věty, a sice že by učitelé měli projevovat adekvátní míru emocí. Yin a Lee (2012) stanovili podobná pravidla pro učitele v čínském prostředí, jemné rozdíly oproti předešlému vymezení, tak mohou mimo jiné ukázat i kulturní podmíněnost těchto pravidel. Podle zmíněných autorů, lze pravidla vyjadřování emocí vyjádřit ve čtyřech bodech: 1. výuka by měla být ze strany učitele plná vášně a zaujetí; 2. učitel by měl skrývat případné negativní emoce; 3. učitel by měl udržovat pozitivní emoční stav; 4. učitel by měl používat vlastní emoce jako prostředky k dosažení učitelských cílů (Yin, Lee, 2012).

Ye a Chen (2015) uzavírají, že: 1. pravidla vyjádření emocí jsou platná ve třídě i mimo ni; 2. pravidla pro vyjádření emocí vůči různým osobám, se kterými vstupují do interakce (studenti, rodiče, vedení), jsou rozdílná; 3. pravidla vyjádření emocí učitele jsou v zájmu osob, se kterými učitel vstupuje do interakce, vyžadují po učiteli potlačit projevy negativních emocí.

2.2 Strategie emoční práce

Specifická očekávání stanovená organizací vůči zaměstnanci v jeho roli určují nejen obsah a rozsah emocí, které má zaměstnanec projevit (Hochschild. 1983), ale také jejich frekvenci, intenzitu a trvání (Morris, Feldman 1996 in Ye, Chen 2015). Ve vyjadřování žádaných emocí mohou zaměstnanci zažívat jak emoční disonanci, tak i emoční harmonii. První z nich nastane, když se pocity liší od vyjádřených emocí z důvodu nekompatibility mezi očekáváním založeným na organizaci a skutečnými pocity pracovníků. Je však vhodné připomenout, že pracovníci mohou požadovanou emoci skutečně pociťovat. V takových případech, emoční práce spíše spočívá ve zpracovávání adekvátních emocí spíše než jejich předstírání nebo skrývání (Ye, Chen, 2015).

Hochschildová (1983) zjistila, že zaměstnanci disonanci mezi tím, co skutečně prožívají a jaké emoce by měli dávat najevo, řeší buď změnou vnějších projevů emocí nebo adekvátní, organizací očekávané emoce, internalizují. Celkově je však podle Hoschidlové (1983) možné mluvit o emoční práci v souvislosti se třemi strategiemi jejího vykonávání: 1. změna vnějších projevů emocí (*surface acting*, dále jen SA) – emoční prožívání jedince je odlišné od emocí, které jsou vyžadovány organizací, lidé nepřizpůsobují své prožívání, pouze vyjadřují žádoucí externí emoční chování, ve své podstatě se jedná o druh předstírání emocí; 2. internalizace požadovaných emocí (*deep acting,* dále jen DA) – prožívání jedince a požadavky organizace na emoce zaměstnanců nejsou v souladu, zaměstnanec mění vnitřně pociťované emoce podle požadavků na emoční projevy dané organizací) a 3. vyjádření přirozeně prožívaných emocí (*expression of naturally felt emotions*) – vnitřní emoční prožitek a požadavky organizace na vnější projevy emocí jsou konzistentní, zaměstnanci dávají najevo emoce, které skutečně pociťují). Později se vyskytla otázka, zda vůbec vyjádření přirozeně prožívaných emocí lze považovat za strategii emoční práce, nicméně dosavadní výzkumy naznačují, že je skutečně vhodné tuto strategií v rámci konceptu emoční práce obsáhnout (Ye, Chen, 2015). Zapf (2002, in Ye, Chen, 2015) popsal další strategii, tzv. vědomé disonantní jednání (*deliberative dissonance action*) – v některých případech jsou požadavky na emoční prožívání odlišné od požadavků

na vnější projevy emocí, například organizace vyžaduje, aby zaměstnanec vnitřně zaujal emočně neutrální postoj, ale navenek má projevovat pozitivní emoce (Zapf, 2002). Podle Yanga (2008) vyjádření přirozeně pociťovaných emocí i vědomé disonantní jednání vyžadují méně úsilí než změna vnějších projevů emocí a internalizace požadovaných emocí.

Někteří vědci se domnívají, že emoční práce zahrnuje pouze dva, jiní popisují čtyři dimenze. Většina autorů však pracuje se třemi faktory (SA, DA a vyjádření přirozeně prožívaných emocí), což se projevuje i v odlišné podobě škál a dotazníků sledujících emoční práci učitelů (Gaan, 2012).

3. Důsledky a souvislosti konceptu emoční práce

Důsledky vykonávání emoční práce mohou být pro osobnost učitele negativní – konkrétně SA může vést k depersonalizaci a emočnímu vyčerpání. Nicméně podle některých autorů má emoční práce jasnou užitnou hodnotu a tou by měla/může být láska/náklonnost, starostlivost a vášeň. Emoční práce může být i dobrovolná a vnitřně obohacující. Jak ukázaly některé výzkumy, emoční práce může u učitele zvýšit angažovanost v zaměstnání, jeho spokojenost, zápal (*excitement*), pocit seberealizace a profesní identity (Tsang, 2011).

3.1 Syndrom vyhoření, emoční vyčerpání

Za jeden z možných negativních dopadů emoční práce, nejen v učitelské profesi, je považován syndrom vyhoření. Yilmaz et al. (2015) sledovali vztah mezi emoční prací a syndromem vyhoření u učitelů. Tato souvislost se prokázala, přičemž SA spolu s přirozeně pociťovanými emocemi jako dvě hlavní strategie emoční práce vystupovaly jako důležité prediktory emočního vyčerpání a depersonalizace učitelů. Pocit nedostatečného osobního úspěchu (*lack of personal accomplishment*) pak byl predikován všemi strategiemi emoční práce. Studie mezi učiteli základních škol v Nigérii ukázala, že jak SA, tak i DA predikuje emocionální vyčerpání (Anomneze et al., 2016). Emoční vyčerpání (*emotional exhaustion*) je klíčová složka podílející se na syndromu vyhoření učitelů, se značným dopadem na jejich profesionální život (Keller et al., 2014).

3.2 Efektivita výuky

Byla nalezena souvislost mezi emoční prací a efektivitou výuky. Zdá se, že SA snižuje efektivitu výuky, důvodem tohoto zjištění může být popsaná souvislost SA s vyšší mírou stresu a syndromem vyhoření (Gaan, 2012). Studenti po učitelích požadují opravdové a nepředstírané emoce. Pokud ze strany učitele pociťují faleš, snižuje to jejich zápal a přesvědčení o významu probíraného předmětu. Naopak DA souvisí s vyšší mírou efektivity výuky. S největší pravděpodobností zde vystupují stres a syndrom vyhoření jako proměnné, které moderují vztah mezi emoční prací a efektivitou výuky (Gaan, 2012).

3.3 Osobnostní charakteristiky

Zajímavý výzkum provedli (Basim et al., 2013) u učitelů základních a středních škol v Turecku, kteří sledovali vztah mezi osobnostními charakteristikami učitelů, emoční prací a emočním vyčerpáním. Autoři zjistili, že neuroticismus a extraverze mají významný vliv

na emoční vyčerpání, a to skrze emoční práci, která zde vystupuje jako mediátor popsaného vztahu.

3.4 Gender

Existují náznaky, že některé charakteristiky a míra vykonávání emoční práce by mohly být genderově ovlivněné. Ženy by přitom měly být náchylnější k vykonávání emoční práce a citlivosti vůči jejím dopadům (Larson, 2008; Meier et al., 2006; Hort et al., 2001).

Závěr

Autoři přehledové studie zabývající se emoční prací učitelů (Ye, Chen, 2015) na závěr svého článku uvádí, že přestože lze vzhledem k obvykle požadovaným profesním charakteristikám považovat učitele za pracovníky s vysokou mírou emoční práce, empirických studií zabývajících se touto tématikou je nedostatečné množství. Velká většina zahraničních prací však vznikla v období posledních 10 let, a každým rokem přibývají nové studie. Důkazem toho, že se jedná o aktuální koncept, je i zmíněná přehledová studie. V českém a slovenském prostředí však výzkum zaměřující se na emoční práci učitelů stále chybí.

Je třeba znovu poznamenat, že představené zdroje z oblasti výzkumu emoční práce učitelů mohou překrucovat původní význam konceptu emoční práce. Ignorují totiž ústřední charakteristiku konceptu emoční práce dle Hoschildové (1983), a to sice kapitalistické pojetí emoční práce, kdy jsou určité projevy emocí přímo kontrolovány a předepsány zaměstnavatelem. Nicméně i přes tuto skutečnost, vzhledem k pozornosti, které se emoční práci mezi výzkumníky dostává, lze konstatovat, že se jedná o nosný koncept, nebo přinejmenším koncept, které je vhodné vzít v potaz při výzkumech zabývajícími se emocemi učitelů.

Použitá literatura

ABERY, E. a J. S. GUNSON, 2016. The cycle of student and staff wellbeing: Emotional labour and extension requests in Higher Education. A Practice Report. *Student Success*. 2016, roč. 7, č. 1, s. 65–71.

ANOMNEZE, E. A. et al. Teachers' emotional labour and burnout: Does perceived organizational support matter? *Asian Social Science*. 2016, roč. 12, č. 2, s. 9.

BARRETT, S. Emotional Labour and the permanent casual lecturer: Ideas for a research project. *International Education Journal*. 2004, roč. 4, č. 4, s. 92–101.

BASIM, H. N., M. BEGENIRBAS a R. CAN YALCIN. Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: Mediating Role of emotional labor. educational sciences: *Theory and Practice*. 2013, roč. 13, č. 3, s. 1488–1496.

BERRY, K. a S. CASSIDY. Emotional Labour in university lecturers: Considerations for higher education institutions. *Journal of Curriculum and Teaching* [online]. 2013, roč. 2, č. 2, s. 22–36. Dostupné z: http://www.sciedupress.com/journal/index.php/jct/article/view/3138/1844

GAAN, N. Impact of Emotional labour on teaching effectiveness: A study of higher education in India. *Indian Journal of Industrial Relations: Economics & Social Dev*. 2012, roč. 47, č. 4, s. 673–684.

HAGENAUER, G. a S. E. VOLET, 2013. "I don't hide my feelings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *The Australian Educational Researcher* [online]. 2013, roč. 41, č. 3, s. 261–281. Dostupné z: http://link.springer.com/article/10.1007/s13384-013-0129-5

HOCHSCHILD, A. R.The Managed heart: Commercialization of human feeling, twentieth anniversary edition, with a new afterword. University of California Press, 1983. ISBN 978-0-520-23933-3.

CHOI, Y.-G. a K.-S. KIM. A Literature review of emotional labor and emotional labor strategies. *Universal Journal of Management* [online]. 2015, roč. 3, č. 7, s. 294–301. Dostupné z: http://www.hrpub.org/download/20150730/UJM4-12104187.pdf

KELLER, M. M. et al. Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Educational Psychology* [online]. 2014, roč. 5, s. 1442. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01442. eCollection 2014

LARSON, H. A. Emotional Labor: The pink collar duties of teaching. *Currents in Teaching and Learning*. 2008, roč. 1, č. 1, s. 45–56.

MEIER, K. J., S. H. MASTRACCI a K. WILSON. Gender and emotional labor in public organizations: An empirical examination of the link to performance. P*ublic Administration Review*. 2006, roč. 66, č. 6, s. 899–909.

TSANG, K. K. Emotional labor of teaching. *Educational Research*. 2011, roč. 8, č. 2, s. 1312–1316..

WINOGRAD, K. The Functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record* [online]. 2003, roč. 105, č. 9, s. 1641–1673. DOI: 10.1046/j.1467-9620.2003.00304.x

YE, M. a Y. CHEN. A literature review on teachers' emotional labor – ProQuest. C*reative Education* [online]. 2015, roč. 6, s. 2232–2240. DOI: http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.620230

YILMAZ, K. et al. 2015. The Relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research* [online]. 2015, roč. 59, s. 75–90. Dostupné z: http://eric.ed.gov/?id=EJ1070610

ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2005, roč. 21, č. 8, s. 935–948. DOI:10.1016/j.tate.2005.06.005

Hodnotenie informačných listov učiteľských študijných programov v kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúcich učiteľov

Martina Kosturková[58]

Abstrakt: Informačný list študijného predmetu je základný kurikulárny dokument, v ktorom sa premieta vzdelávací štandard. Cieľom štúdie bolo analyzovať a hodnotiť úroveň spracovania informačných listov študijných predmetov zameraných na prípravu pedagogicko-psychologických spôsobilostí študentov učiteľstva. Hlavnou metódou bola obsahová analýza zámerne vybratých informačných listov študijných predmetov (N = 118). Výskumom sme zistili nekompatibilitu medzi formulovanými výsledkami vzdelávania v informačných listoch a spôsobilosťami potrebnými pre absolventa učiteľského štúdia – začínajúceho učiteľa. Ďalším identifikovaným nedostatkom bola obsahová náplň informačných listov jednotlivých didaktík predmetu. Formulovaný obsahový a výkonový štandard bol vo väčšine prípadov orientovaný len na rozvoj vybraných spôsobilostí (napr. niektoré spôsobilosti týkajúce sa realizácie vyučovania). Závery štúdie poukázali na dôležitosť potreby väčšej miery prepojenia výsledkov vzdelávania analyzovaných informačných listov v súlade s navrhovanými spôsobilosťami začínajúcich učiteľov ako aj v súlade medzinárodných a národných výziev týkajúcich sa kvality vzdelávania.

Kľúčové slová: informačný list, vzdelávací štandard, spôsobilosti návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa, obsahová analýza

Evaluation of Information Sheets of Teaching Study Programmes in the Context of the Proposal of Professional Standard of Beginning Teachers

Abstract: Information sheet of the study subject is the basic curricular document, which reflects the educational standard. The aim of the study was to analyze and evaluate the level of processing information sheets of study subjects aimed at educational and psychological abilities training of students of teaching profession. The main method was content analysis of intentionally selected information sheets of study subjects (N = 118). Due to the research we discovered an incompatibility between formulated learning results in the information sheets and abilities, which are required for a graduate of a teaching programme – beginning teacher. Another identified deficiency was the content of the information sheets of individual departmental didactics. Formulated content and

[58] PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky, Ul. 17. novembra 1, 080 16 Prešov, Slovenská republika, e-mail: martina.kosturkova@unipo.sk

* Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0382/16 s názvom Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie.

performance standard was in the most cases oriented only towards the development of selected competences (for example some competences relating to the realization of teaching). The conclusions of the study pointed out the importance of closer connection of learning results of analyzed information sheets in accordance with the proposed competences of the beginning teachers as well as in accordance with the international and national challenges related to the quality of education.

Key words: information sheet, educational standard, competences of the Proposal of professional standard of beginning teacher, content analysis

Úvod

V záujme zvyšovania kvality vzdelávania na vysokej škole považujeme za dôležité zaoberať sa aktuálnymi trendmi systému kvality vzdelávania. Ide o veľmi náročný proces, ktorý je podmienený mnohými faktormi. Jednou z úloh vysokej školy pri procese komplexnej akreditácie bolo vypracovať výsledky vzdelávania v informačných listoch predmetov v súlade s Národným kvalifikačným rámcom (ďalej NKR), ktorý nadväzuje na Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie (ďalej EKR). K tvorbe a kvalite spracovania výsledkov vzdelávania na úrovni študijných predmetov (prostredníctvom informačných listov) nachádzame minimum poznatkov (napr. Verešová, Čerešník, 2013; Vetráková, 2014) v podmienkach Slovenska. Cieľom štúdie je zhodnotiť úroveň spracovania výsledkov vzdelávania v informačných listoch študijných predmetov zameraných na prípravu pedagogicko-psychologických spôsobilostí v kontexte návrhu profesijného štandardu pre začínajúceho učiteľa. Prostredníctvom obsahovej analýzy chceme zistiť, či existuje kompatibilita medzi formulovanými výsledkami vzdelávania a spôsobilosťami, ktoré majú mať rozvinuté absolventi učiteľských študijných programov – začínajúci učitelia.

1. Teoretické východiská

Aktuálne trendy v systéme vysokoškolského vzdelávania sa orientujú na dosiahnutie európskej dimenzie vo vysokoškolskej príprave študentov. Celý tento proces zmien začína Sorbonskou deklaráciou o harmonizácii Európskeho vysokoškolského systému (1998; Normy a směrnice, 2009)[59]. Vetráková (2014) konštatuje, že dosiahnutie porovnateľnej úrovne vo vzdelávaní v regionálnom, národnom a európskom priestore vyvoláva potrebu prijať všeobecne platné štandardy vysokoškolského vzdelávania. Tie sa prijali prostredníctvom rady odborníkov Jonit Quality Initiative (Iniciatíva spoločnej kvality) v Dubline (2002). Vyšpecifikovali sa charakteristiky úspešných absolventov jednotlivých stupňov vzdelávania v týchto aspektoch (nazývané Dublinské deskriptory): získané vedomosti a porozumenie, uplatňovanie vedomostí a porozumenie, schopnosť formulovať závery (úsudok), schopnosť komunikovať vedomosti a porozumenie, schopnosť ďalšieho vzdelávania.

[59] Harmonogram bolonského procesu: Sorbonská deklarácia (1998); Bolonská deklarácia (1999); Pražské komuniké (2001); Berlínske komuniké (2003); Bergenské komuniké (2005); Londýnska konferencia (2007); Leuvenská konferencia (2009); Budapešť a Viedeň (2011); Bukurešť (2012); Jerevan (2015).

Výsledky vzdelávania súvisia s deskriptormi úrovní vo vnútroštátnych kvalifikačných rámcoch a európskom kvalifikačnom rámci (Verešová, Čerešník, 2013). Vychádzajúc zo zákona o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, vysoká škola musí mať vypracovaný, zavedený, používaný a funkčný vnútorný systém kvality, ktorý je podrobnejšie upravený na podmienky jednotlivých súčastí vysokej školy vo vnútorných systémoch kvality týchto súčastí.

Jednou z dôležitých častí systému kvality vysokoškolského vzdelávania je informačný list predmetu. V odbornej literatúre k nemu nachádzame málo informácií. Vzor Informačného listu predmetu (ďalej ILP) je legislatívne viazaný na *Vyhlášku Ministerstva školstva o kreditovom systéme štúdia* (2013). Informačný list predstavuje všeobecne záväzný dokument prístupný vzdelávajúcemu i vzdelávanému. Ide o oficiálny kurikulárny dokument, v ktorom by sa mal premietnuť vzdelávací štandard. Průcha (1997), Turek (2005), Bajtoš (2013) sa zhodujú na tom, že vzdelávacie štandardy sú stanovené normy, ktoré formulujú požadovaný stupeň či úroveň edukačných procesov alebo ich výsledkov. Ide o súbor požiadaviek na študentov, ktoré by mali splniť v určitých ročníkoch. Obsahový štandard vymedzuje učivo, výkonový štandard vymedzuje, čo si má študent v danom predmete osvojiť (Bajtoš, 2013). Súhlasíme s konštatovaním Verešovej a Čerešníka (2013), že v ILP chýba definovanie výkonového štandardu, ktorý je na nižších stupňoch vzdelávania nevyhnutnosťou.

Druhú časť teoretických východísk budeme orientovať v kontexte profesijného rozvoja učiteľa, ktorý sa začína pregraduálnou prípravou. V roku 2005 bola schválená Metodika tvorby profesijných štandardov[60] (Pavlov, Petrová, Šnídlová, 2015). Černotová et al. (2006) poukazovali o i. na to, že chýba riadenie a meranie kvality pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania. Odborná verejnosť mala možnosť celý proces vývoja profesijných štandardov sledovať prostredníctvom časopisu Pedagogické rozhľady a publikácií napr. Černotová et al. (2006), Kasáčová et al. (2006); Porubská, Šnídlová a Valica (2008); Pavlov (2009); Pavlov a Šnídlová (2013); Pavlov, Petrová a Šnídlová (2015) a i. Návrh profesijného štandardu[61] začínajúceho učiteľa sme použili ako štruktúru spôsobilostí, ktoré by mali byť rozvíjané v rámci pregraduálnej prípravy. V empirickej časti štúdie sústreďujeme pozornosť predovšetkým na pedagogicko-psychologické spôsobilosti formulované vo výsledkoch vzdelávania ILP spoločenskovedného, pedagogicko-psychologického základu a predmetových didaktík. Existuje viacero modelov pedagogicko-psychologických kompetencií učiteľa, ktoré rozoberajú autori napr. Kyriacou (1996); Prubská, Šnídlová a Valica (2008); Rovňánová (2015); Šuťáková et al. (2015) a i. Pozornosť pedagogicko-psychologickým spôsobilostiam v rámci pregraduálnej a graduálnej prípravy budúcich učiteľov zdôrazňujú aj Zuljan a Vogrinc (2007), Voss et al. (2015) a i. Dôležitosť uvedených kompetencií zdôrazňuje aj Kosová (2011), nakoľko ich považuje za jadro učiteľovej profesionality a expertnosti. Úlohou vysokej školy je budúcich učiteľov pripraviť z hľadiska vedomostí, zručností a postojov v súlade so spôsobilosťami potrebnými pre začínajúcich učiteľov (návrh profesijného štandardu začínajúceho učiteľa).

[60] Východiská štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov vyplývajú z charakteru vzdelávacích politík EÚ ako sú Lisabonská stratégia EÚ 2000 a Stratégia Európa 2020.

[61] Schválenie profesijného zákona v roku 2009 zakotvilo profesijné štandardy v legislatíve, ale bez náležitej teoretickej i aplikačnej podpory (Pavlov, 2009). V roku 2014 bo návrh súboru profesijných štandardov odovzdaný na schválenie ministerstvu (Pavlov, Petrová, Šnídlová, 2015).

V súlade so zámerom štúdie je potrebné zdôrazniť, že medzi tvorcami kurikula na vysokej škole a tvorcami návrhu profesijných štandardov je potrebné vnímať úzku spojitosť. Obe strany zaväzujú rovnaké platné medzinárodné a národné dokumenty, ktoré podporujú väčšiu kompatibilitu absolventov učiteľských študijných odborov vstúpiť na trh práce.

2. Cieľ empirickej štúdie

V roku 2014 slovenské vysoké školy a univerzity prešli náročným procesom komplexnej akreditácie. V záujme zvyšovania kvality vzdelávania založeného na uplatňovaní zásady orientácie na študenta sa predpokladalo formulovanie takých vzdelávacích štandardov v jednotlivých ILP (kritérium KSP-B2; Kritéria akreditácie, 2013), ktoré sú v súlade s výsledkami vzdelávania podľa EKR (Európsky kvalifikačný, 2009) a následne nadväzujúcim NKR SR (Náročný kvalifikačný, 2012). Výsledky vzdelávania vymedzujú, čo učiaci sa vie, rozumie a je schopný urobiť po ukončení procesu vzdelávania (Uživateľská, 2009). Návrh profesijného štandardu začínajúceho učiteľa má formulované spôsobilosti, ktoré by absolventi učiteľských študijných programov mali mať osvojené. Vychádzajúc z uvedeného sme stanovili tento vedecký problém: Existuje kompatibilita medzi formulovanými výsledkami vzdelávania v ILP zameraných na pedagogicko-psychologickú prípravu študentov učiteľstva a spôsobilosťami potrebnými pre absolventa učiteľského štúdia – začínajúceho učitelia?

Základným cieľom výskumu je analyzovať a zhodnotiť úroveň spracovania ILP zameraných na prípravu pedagogicko-psychologických spôsobilostí študentov učiteľstva. Stanovili sme si:

- zistiť, aká je celková úroveň spracovania výsledkov vzdelávania v ILP v kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa;
- zistiť, aká je úroveň spracovania výsledkov vzdelávania v ILP vo vzťahu k jednotlivým dimenziám návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa – dimenzia Žiak, Výchovno-vzdelávací proces, Učiteľ – sebarozvoj;
- zistiť adekvátnosť formulovania vedomostí, zručností a postojov v ILP vo vzťahu k spôsobilostiam formulovaným v návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa;
- zistiť nedostatky formulovania výsledkov vzdelávania v ILP vo vzťahu k spôsobilostiam potrebným pre začínajúceho učiteľa.

3. Metodológia

Základnou metódou výskumu bola obsahová analýza zámerne vybratých ILP učiteľských študijných programov Fakulty humanitných a prírodných vied, Filozofickej fakulty a Fakulty športu Prešovskej univerzity v Prešove. Kritériom zámerného výberu boli predmety zamerané prioritne na pedagogicko-psychologické spôsobilosti učiteľa (N = 118). Do tejto kategórie patria predmety spoločenskovedného a pedagogicko-psychologického

základu[62] (n = 78). Z odborovej špecializácie do tejto kategórie spadajú len predmetové didaktiky ako pedagogické disciplíny nadväzujúce na Všeobecnú didaktiku (n = 29). Ďalšiu kategóriu tvoria predmety štátnej skúšky, ktoré sa týkajú pedagogicko-psychologických spôsobilostí v počte n = 11. Rozdelenie ILP je v tabuľke 1.

Tabuľka 1. Početnosť informačných listov študijných predmetov

Oblasť študijných predmetov		Informačné listy	
		Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
Povinné, povinne voliteľné a voliteľné predmety	Predmety spoločenskovedného a pedagogicko-psychologického základu	78	66,10
Didaktiky predmetov	Anglický jazyk	4	3,40
	Biológia	2	1,69
	Dejepis	3	2,54
	Ekológia	1	0,86
	Fyzika	1	0,86
	Geografia	2	1,69
	Hudobná výchova	3	2,54
	Matematika	2	1,69
	Pedagogika	2	1,69
	Slovenský jazyk a sloh	3	2,54
	Slovenská literatúra	3	2,54
	Technická výchova	3	2,54
Predmety štátnej skúšky odrážajúce pedagogicko-psychologickú prípravu absolventa – budúceho učiteľa		11	9,32
Spolu		118	100,00

Jednotlivé ILP boli analyzované vo vzťahu k spôsobilostiam začínajúceho učiteľa formulované v návrhu profesijného štandardu (Pavlov, Šnídlová, 2013; Kasáčová, Cabanová et al., 2013). Kritérium rozdelenia ILP do dimenzií návrhu profesijného štandardu vyplýva z opisu študijného odboru Učiteľstvo akademických predmetov, Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov a z obsahového zamerania študijných predmetov.

V dimenzii Žiak sú formulované tri oblasti spôsobilostí:

- Poznať, diagnostikovať a akceptovať individuálne špecifiká žiaka – spôsobilosť identifikovať vývinové charakteristiky dieťaťa má ukotvenie predovšetkým v poznatkoch z teórie vývinovej psychológie dieťaťa (Kasáčová, Cabanová et al., 2013). Z predmetov spoločenskovedného a pedagogicko-psychologického základu sú to predmety ako Biológia detí, dorastu a školská hygiena, Kognitívna a vývinová psychológia atď.
- Poznať teórie učenia sa, poznať, diagnostikovať a akceptovať učebné štýly žiaka – požiadavka na učiteľa identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiakov u učiteľa predpokladá, že tieto teórie pozná (Kašáčová, Cabanová et al. 2013). Z predmetov spoločenskovedného a pedagogicko-psychologického základu

[62] Podľa odporúčaní a usmernení Akreditačnej komisie SR, pri tvorbe odporúčaného študijného plánu učiteľských študijných programov integrálnou súčasťou vysokoškolskej prípravy učiteľov je pedagogicko-psychologická príprava, ktorá tvorí 20 % (Návrhj na zmenu, 2016).

na túto spôsobilosť sú orientované predmety ako Učiteľská psychológia, Pedagogická psychológia atď.

- Poznať, diagnostikovať a akceptovať sociokultúrne (resp. multikultúrne) prostredie žiaka predpokladá, že začínajúci učiteľ bude mať základné poznatky z oblasti rodinného a širšieho sociálneho prostredia (Kašáčová, Cabanová et al., 2013). Tieto spôsobilosti sa prioritne rozvíjajú v rámci predmetov ako Sociokultúrne aspekty edukácie, Kultúrna antropológia a multikultúrna výchova, Sociológia výchovy a pod.). Na základe uvedeného je logické, že v dimenzii Žiak sú zaradené študijné predmety, ktoré svojím zameraním dokážu u študentov rozvíjať poznatky o osobnosti dieťaťa a jeho bližšieho či širšieho sociálneho prostredia.

V dimenzii Výchovno-vzdelávací proces sú formulované tri oblasti spôsobilostí:

- Oblasť súvisiaca s riadením edukačného procesu – schopnosť plánovať a projektovať výučbu, schopnosť stanoviť ciele, schopnosť výberu vyučovacích foriem a metód, schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiakov (Kašáčová, Cabanová et al., 2013). V tejto oblasti sú všetky predmety, ktoré uvedené spôsobilosti rozvíjajú prioritne, napr. Teória výchovy a vzdelávania, Všeobecná didaktika a všetky predmetové didaktiky.
- Oblasť zameraná na vytváranie podmienok – vytváranie psychosociálnych podmienok a vytváranie materiálnych podmienok (Kasáčová, Kosová, 2007). V tejto oblasti sú zaradené študijné predmety primárne zamerané na poznanie faktorov a nástrojov utvárania pozitívnej klímy v triede ako Interpersonálne kompetencie, Pedagogická komunikácia a pod.; predmety zamerané na využívanie digitálnych technológií v edukácii ako Interaktívne didaktické prostriedky a pod.
- Oblasť zameraná na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka má formulované tieto spôsobilosti – schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka, rozvoj sociálnych zručností a schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a poruchy správania žiaka (Kasáčová, Cabanová et al., 2013). Do tejto oblasti boli pridelené študijné predmety prioritne rozvíjajúce uvedené spôsobilosti ako Dramatická výchova, Psychologický výcvik, Pedagogické techniky rozvoja osobnosti a pod., čiže študijné predmety zamerané na výcvik spôsobilostí študenta.

Dimenzia učiteľa predpokladá schopnosti orientované na sebarozvoj učiteľa (Kasáčová, Cabanová et al., 2013). Do tejto kategórie sme zadelili študijné predmety, ktoré prioritne rozvíjajú spôsobilosti zamerané na reflektovanie a hodnotenie vlastnej pedagogickej činnosti, plánovanie vlastného rastu a vzdelávania, poznanie trendov v danej oblasti a pod. ako študijné predmety: Právne predpisy pre učiteľov, Psychohygiena, Psychológia práce, Teória organizácie a riadenia školstva.

Medzi zvláštnu kategóriu sme zaradili ILP štátnej skúšky týkajúce sa pedagogicko-psychologických spôsobilostí, v ktorých by mal byť premietnutý profil absolventa – budúceho učiteľa. Tieto predmety by mali odrážať spôsobilosti všetkých troch dimenzií.

Tabuľka 2 predstavuje vzorku výskumu podľa počtu pridelených ILP k jednotlivým dimenziám návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa. Prehľad analyzovaného rozsahu ILP znázorňuje tabuľka 3.

Tabuľka 2. Zastúpenie početnosti ILP v jednotlivých dimenziách návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa (*N* = 118)

Dimenzia	Informačné listy	
	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)
Žiak	20	16,95
Výchovno-vzdelávací proces	71	60,17
Učiteľ – sebarozvoj	16	13,56
Predmety štátnej skúšky vzťahujúce sa na všetky dimenzie	11	9,32
Spolu	118	100,00

Tabuľka 3. Prehľad analyzovaného rozsahu ILP

Počet ILP	Počet nadvetných celkov	Počet viet	Počet slov	Počet znakov (bez medzier)	Najrozsiahlejší ILP (počet slov/počet znakov bez medzier)	Najkoncíznejší ILP (počet slov/počet znakov bez medzier)
118	913	3 022	37 998	254 577	887/6195	71/532

Legenda: ILP – informačný list predmetu

Pri metóde obsahovej analýzy sme sa opierali o poznatky Kerlingera (1972), Šveca (1998), Černotovej (1995), Gavoru (2001), Seebauera (2003). Etapy obsahovej analýzy ILP učiteľských študijných programov:

- zámerný výber ILP spoločenskovedného, pedagogicko-psychologického základu a predmetových didaktík;
- priradenie ILP k spôsobilostiam jednotlivých dimenzií v návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa (Pavlov a Šnídlová, 2013; Kasáčová, Cabanová et al., 2013);
- prvotná obsahová analýza 5 ILP za účelom výberu analytických kategórií – presná definícia kategórií, záchytné príklady, pravidlá kódovania (Seebauer, 2003);
- obsahová analýza ILP vo vzťahu k spôsobilostiam jednotlivých dimenzií návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa; súčasne obsahová analýza kontrolovaná nezávislým výskumníkom;
- opakovaná obsahová analýza ILP;
- náhodný výber piatich analyzovaných ILP a kontrola správnosti analýzy ďalším nezávislým odborníkom.

Základnou jednotkou analýzy bol nadvetný celok. Celkovo bolo analyzovaných 126 kategórií rozdelených do štyroch častí, ktoré mali určený presný kvantifikačný postup. Každá oblasť mala parciálne skóre, pri ktorom sme využili arbitrárny postup[63] (Bajtoš,

[63] Vopred sme určili transformačný kľúč prevodu skóre v analyzovaných kategóriách a využili sme klasifikačnú stupnicu: (A – 90 % až 100 %; B – 89,99 % až 80 %; C – 79,99 % až 70 %; D – 69,99 % až 60 %, E – 59,99 % až 50 %; FX – 49,99 % a menej).

2013). V rámci interpretácie ponúkame parciálne výsledky výskumu jednej časti – úroveň formulovania výsledkov vzdelávania, ktorá pozostáva z 20 analytických kategórií. Ich výsledkom je adekvátnosť formulovania vedomostí, zručností a postojov. Obsahová analýza prebiehala od apríla 2016 až do júna 2016. Typ výskumu je deskriptívny (opisný). V štúdii využívame základné štatistické charakteristiky.

4. Výsledky výskumu

V tejto časti predstavujeme parciálne výsledky výskumu zameraného na úroveň formulovania výsledkov vzdelávania v základom kurikulárnom dokumente (informačný list predmetu – ILP) v kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa.

4.1 Hodnotenie celkovej úrovne formulovania výsledkov vzdelávania

Analýza aplikácie výsledkov vzdelávania do ILP zameraných na pedagogicko-psychologické spôsobilosti študenta poukazuje na výsledky, ktoré prezentujeme v tabuľke 4.

Tabuľka 4. Celková úroveň formulovania výsledkov vzdelávania v ILP

Úroveň	Informačné listy	
	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)
A	4	3,39
B	8	6,78
C	0	0,00
D	25	21,19
E	26	22,03
Fx	55	46,61
Spolu	118	100,00

Parciálne výsledky obsahovej analýzy (tabuľka 4) poukazujú na závažné nedostatky vysokoškolských učiteľov vo formulácii výsledkov vzdelávania. Úroveň A dosiahli výsledky vzdelávania v 4 ILP (3,39 %). Najlepšie hodnotenie vo formulovaní výsledkov vzdelávania dosiahli ILP Všeobecná didaktika, Učebné kompetencie žiakov, Kooperatívne vyučovanie a Priebežná pedagogická prax. Úrovňou D boli hodnotené výsledky vzdelávania v 25 ILP (21,19 %). 26 ILP (22,03 %) malo formulované výsledky na úrovni E. Klasifikačný stupeň Fx dosiahlo až 55 ILP (46,61 %). Najnižšie bodové skóre (0 bodov) dosiahlo vo formulovaných výsledkoch vzdelávania 8 ILP, predovšetkým predmety štátnej skúšky, v ktorých absentoval výkonový štandard. Sme názoru, že výsledky vzdelávania v ILP štátnej skúšky odrážajú tie kompetencie, ktoré študent nadobudol počas štúdia študijného programu. Aj ILP štátnej skúšky by mali obsahovať potrebné náležitosti, aby študent vedel, čo sa od neho očakáva. Výkonový štandard ILP štátnej skúšky by mal odrážať spôsobilosti zakomponované v profile absolventa. V tabuľke 5 predstavuje hodnotenie adekvátnosti formulovania vedomostí, zručností a postojov vo vzťahu k spôsobilostiam potrebných pre začínajúcich učiteľov.

Tabuľka 5. Adekvátnosť hodnotenia výsledkov vzdelávania z vybraných hľadísk

Kategória	Informačné listy					
	Adekvátnosť formulovania vedomostí		Adekvátnosť formulovania zručností		Adekvátnosť formulovania postojov	
	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)
Áno	58	49,15	31	26,27	5	4,24
Nie	22	18,65	25	21,19	94	79,66
Čiastočne	38	32,20	62	52,54	19	16,10

Tabuľka 5 znázorňuje, že celkovo boli adekvátne formulované vedomosti v 58 ILP (49,15 %), adekvátne formulované zručnosti v 31 ILP (26,27 %) a adekvátne formulované postoje len v 5 ILP (4,24 %). Konštatujeme, že formulovanie výsledkov vzdelávania v ILP je prevažne orientované na kognitívne procesy. Menšie zastúpenie identifikujeme pri afektívnych cieľoch. Najslabšie zastúpenie formulovania výsledkov vzdelávania registrujeme v psychomotorickej oblasti. Všetky tieto kategórie sa odrazili na celkovej úrovni výsledkov vzdelávania v ILP predstavených v tabuľke 4.

4.2 Dimenzia Žiak

V detailnej analýze sme sa zamerali na úroveň formulovania výsledkov vzdelávania v ILP (tabuľka 6) vzťahujúcich sa na konkrétne spôsobilosti vychádzajúce z návrhu profesijného štandardu v prvej dimenzii – Žiak.

Tabuľka 6. Úroveň formulovania výsledkov vzdelávania v ILP vo vzťahu k spôsobilostiam dimenzie – Žiak

Dimenzia Žiak	Informačné listy predmetov		
	Úroveň formulovania výsledkov vzdelávania	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)
1.1 Spôsobilosť identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka (*n* = 6)	A	0	0,00
	B	0	0,00
	C	0	0,00
	D	1	5,00
	E	3	15,00
	Fx	2	10,00
1.2 Spôsobilosť identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka (*n* = 7)	A	0	0,00
	B	0	0,00
	C	0	0,00
	D	1	5,00
	E	1	5,00
	Fx	5	25,00
1.3 Spôsobilosť identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka (*n* = 7)	A	0	0,00
	B	2	10,00
	C	0	0,00
	D	2	10,00
	E	3	15,00
	Fx	0	0,00

K dimenzii Žiak bolo analyzovaných 20 ILP. Najlepšie formulované výsledky vzdelávania (úroveň D; Tabuľka 6) vo vzťahu k spôsobilosti *identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka* dosiahol 1 ILP, úroveň E dosiahli formulované výsledky v 3 ILP a úroveň Fx dosiahli 2 ILP. Najmenej bodov dosiahol ILP Biológia detí, dorastu a školská hygiena. Tento predmet je v jadre opisu študijných odborov 1.1.1[64], 1.1.2[65], 1.1.3[66] a 1.1.4[67] (MŠ SR, 2016a, 2016b) zaradený medzi nosné témy jadra. Vzhľadom k tejto skutočnosti by sme očakávali väčšiu kompatibilitu v prepojení na edukačnú prax. Formulované výsledky vzdelávania (výkonový štandard) tohto predmetu nie sú kompatibilné s požiadavkami kladenými na spôsobilosti začínajúcich učiteľov. Najlepšie hodnotenie (úroveň D) v rámci formulovania výkonového štandardu vzťahujúceho sa k spôsobilosti 1.2 dosiahol ILP Poradensko-intervenčná rola pedagóga, úroveň E dosiahli výsledky vzdelávania v 1 ILP a Fx dosiahli výsledky vzdelávania v 5 ILP. Posilniť výsledky vzdelávania by sme odporúčali hlavne v psychologických disciplínach. Výsledky vzdelávania ILP analyzovaných vo vzťahu k spôsobilosti 1.3 dosahujú lepšie hodnotenie, oproti predchádzajúcim dvom spôsobilostiam. Najlepšiu úroveň (B) dosiahol ILP Kultúrna antropológia a multikultúrna výchova. Výsledky vzdelávania v 2 ILP dosiahli úroveň D a v 3 ILP dosiahli úroveň Fx.

Celkovo úroveň formulovania výsledkov vzdelávania ILP viažucich sa na dimenziu žiaka hodnotíme priemernou známkou 3,1 (klasifikačný stupeň Fx – nedostatočná úroveň). Obsahovou analýzou ILP sme zistili aj ďalšie súvislosti odrážajúce úroveň formulovania výsledkov vzdelávania v ILP. Najčastejšie formulované výsledky vzdelávania v ILP boli: „poznanie a pochopenie teoretických poznatkov“, „študent pozná a pochopí teoretické východiská“, „študent ovláda terminológiu“. Viacerí autori upozorňujú na to, že pri formulovaní cieľov je potrebné dodržiavať požiadavky na ich tvorbu (Turek, 2005; Vetráková, 2014 a i.).

Naformulované výsledky vzdelávania v analyzovaných ILP neodrážajú to, čo by malo byť prioritou, t. j. rozvoj spôsobilostí zameraných na diagnostiku vo vzťahu k dieťaťu (Kasáčová, Cabanová et al., 2013), rozvoj vnútorných kvalít inej ľudskej bytosti (Kosová, 2012), byť expertom na situácie, ktoré uľahčujú učenie sa a riešia akékoľvek edukačné situácie (Vašutová, 2004; Kasáčová, 2005; Kosová, 2011 a ďalší).

4.3 Dimenzia Výchovno-vzdelávací proces

Spôsobilosti dimenzie Výchovno-vzdelávací proces sú v návrhu profesijného štandardu učiteľa formulované podľa Pavlova a Šnídlovej (2013) do štyroch oblastí: ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov, plánovať a projektovať vyučovanie, realizovať vyučovanie, hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiakov. Z praktického hľadiska nám viac vyhovovala typológia Kasáčovej, Cabanovej et al. (2013), v ktorej sú spôsobilosti tejto dimenzie formulované do troch oblastí: 1. oblasť súvisiaca s riadením edukačného procesu; 2. oblasť zameraná na vytváranie podmienok edukácie; 3. oblasť zameraná na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka. Úroveň formulovania výsledkov vzdelávania ILP vzťahujúcich sa na oblasti 2. dimenzie znázorňuje tabuľka 7.

[64] Učiteľstvo akademických predmetov (1.1.1).
[65] Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy (1.1.2).
[66] Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov (1.1.3).
[67] Pedagogika (1.1.4).

Tabuľka 7. Úroveň formulovania výsledkov vzdelávania v ILP vzťahujúcich sa na oblasti dimenzie Výchovno-vzdelávací proces

Dimenzia Výchovno-vzdelávací proces	Informačné listy predmetov		
	Úroveň formulovania výsledkov vzdelávania	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)
2.1Oblasť súvisiaca s riadením edukačného procesu (*n* = 41)	A	3	7,31
	B	1	2,43
	C	0	0,00
	D	10	24,40
	E	10	24,40
	Fx	17	41,46
2.2 Oblasť zameraná na vytváranie podmienok edukácie (*n* = 21)	A	0	0,00
	B	1	4,76
	C	0	0,00
	D	1	4,76
	E	4	19,05
	Fx	15	71,43
2.3 Oblasť zameraná na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka (*n* = 9)	A	0	0,00
	B	0	0,00
	C	0	0,00
	D	3	33,33
	E	3	33,33
	Fx	3	33,33

Každá z oblastí je interpretovaná ako celok. Prvá oblasť dimenzie Výchovno-vzdelávací proces je zameraná na spôsobilosti týkajúce sa riadenia edukačného procesu. Táto oblasť má formulované tieto spôsobilosti: plánovať a projektovať vyučovanie; spôsobilosť zameraná na tvorbu edukačných cieľov, spôsobilosť zameraná na procesy didaktickej analýzy učiva, spôsobilosť zameraná na učebné činnosti a úlohy, spôsobilosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka. K oblasti súvisiacej s riadením vyučovacieho procesu patria vyučovacie predmety ako Všeobecná didaktika a všetky na ňu nadväzujúce metodiky predmetov (didaktiky predmetov), predmety spoločenskovedného a pedagogicko-psychologického základu rozvíjajúce uvedené spôsobilosti – Semestrálny projekt, Teória výchovy a vzdelávania a pod. Na základe uvedeného kritéria boli vo vzťahu k tejto oblasti analyzované ILP v počte *n* = 41 (tabuľka 7; oblasť 2.1). Výsledky výskumu poukázali na to, že výsledky vzdelávania v 3 ILP boli hodnotené klasifikačným stupňom A (7,31 %). Ide o tieto ILP: Všeobecná didaktika, Teória výchovy a vzdelávania a Semestrálny projekt. 1 ILP (2,43 %) bol hodnotený klasifikačným stupňom B. Výsledky vzdelávania na úrovni C nedosiahol žiaden ILP. Ďalšie hodnotenia výsledkov vzdelávania v ILP: klasifikačným stupňom D bolo hodnotených 10 ILP (24,40 %), rovnaký počet ILP (10; 24,40 %) bolo hodnotených klasifikačným stupňom E a 17 ILP (41,46 %) bolo hodnotených klasifikačným stupňom Fx.

Oblasť zameraná na vytváranie podmienok edukácie má formulované spôsobilosti, a to spôsobilosť vytvárať psychosociálne podmienky (napr. študijné predmety zamerané na faktory klímy triedy a komunikácie so žiakmi; v 7 ILP analyzované výsledky vzdelávania vo vzťahu k spôsobilosti– napr. Interpersonálne kompetencie, Pedagogická komunikácia a pod. a spôsobilosť vytvárať materiálne podmienky edukácie (študijné predmety zamerané na využívanie digitálnych technológií v edukácii; v 14 ILP analyzované výsledky

vzdelávania vo vzťahu k spôsobilosti– napr. Nové technológie vo výučbe, Interaktívna tabuľa, Základy práce on-line a pod.). Najlepšie hodnotenie výsledkov vzdelávania v celej oblasti z 21 ILP dosiahol 1 ILP (klasifikačný stupeň B; 4,76 %). Je to študijný predmet Pedagogická komunikácia rozvíjajúci spôsobilosť vytvárať psychosociálne podmienky edukácie. Klasifikačným stupňom D bol hodnotený 1 ILP (4,76 %). Výsledky vzdelávania v 4 ILP (19,05 %) boli hodnotené klasifikačným stupňom E, z toho 3 ILP analyzované vo vzťahu k spôsobilosti vytvárať psychosociálne podmienky edukácie a 1 ILP analyzovaný vo vzťahu k spôsobilosti vytvárať materiálne podmienky edukácie. Výsledky vzdelávania na nedostatočnej úrovni boli analyzované v 15 ILP (2 ILP vo vzťahu k spôsobilosti vytvárať psychosociálne podmienky edukácie a 13 ILP vo vzťahu k spôsobilosti vytvárať materiálne podmienky edukácie).

Oblasť zameraná na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka súvisí s požiadavkami na schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka a schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania žiaka. Vo vzťahu k tejto oblasti boli analyzované výsledky vzdelávania v 9 ILP. Výsledky vzdelávania v 3 ILP boli hodnotené klasifikačným stupňom D a rovnaký počet ILP dosiahli klasifikačný stupeň E a Fx.

V dimenzii Výchovno-vzdelávací proces celkovo 3 ILP (4,22 %) mali výsledky vzdelávania formulované na úrovni A, 2 ILP (2,82 %) boli hodnotené klasifikačným stupňom B, úroveň C – 0 ILP (0,00 %), 14 ILP (19,72 %) bolo hodnotených na úrovni D, dostatočnú úroveň formulovania hodnoteného komponentu dosiahlo 17 ILP (23,94 %) a Fx dosiahlo až 35 ILP (49,30 %). Detailnejšia analýza preukázala, že zo 71 ILP patriacich do dimenzie Výchovno-vzdelávací proces, iba 3 ILP (4,22 %) mali premietnuté kompetencie do výsledkov vzdelávania k analyzovaným spôsobilostiam a 35 ILP (49,30 %) malo výsledky vzdelávania (výkonový štandard) formulované nedostatočne. Najväčšie nedostatky sme zaregistrovali pri formulovaní výsledkov vzdelávania v niektorých predmetoch didaktík.

Tabuľka 8. Adekvátnosť hodnotenia výsledkov vzdelávania ILP druhej dimenzie z vybraných hľadísk

Kategória	Informačné listy dimenzie Výchovno-vzdelávací proces					
	Adekvátnosť formulovania vedomostí		Adekvátnosť formulovania zručností		Adekvátnosť formulovania postojov	
	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)
Áno	34	47,89	20	28,17	3	4,23
Nie	11	15,49	13	18,31	62	87,32
Čiastočne	26	36,62	38	53,52	6	8,45

Hodnotenie adekvátnosti formulovaných výsledkov vzdelávania v ILP (n = 71) druhej dimenzie z hľadiska vedomostí, zručností a postojov poukazujú na tieto zistenia (tabuľka 8): vo vzťahu k spôsobilostiam návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa v druhej dimenzii boli adekvátne formulované vedomosti v 34 ILP (47,89 %), adekvátne formulované zručnosti v 20 ILP (28,17 %) a adekvátne formulované postoje v 3 ILP (4,23 %). Celková formulovaná úroveň výsledkov vzdelávania v tejto dimenzii predstavuje priemernú hodnotu 3,26 – klasifikačný stupeň Fx.

Táto dimenzia bola z hľadiska obsahovej analýzy jednotlivých ILP najnáročnejšia. Ide o najširšiu oblasť spôsobilostí z jednotlivých dimenzií, ktorá pokrýva množstvo čiastkových spôsobilostí a aj jednotlivé výsledky vzdelávania v ILP boli v prevažnej miere formulované len k vybraným kompetenciám.

Hodnotenie informačných listov predmetov didaktík vo vzťahu k vybraným spôsobilostiam

Zvlášť veľkú pozornosť by sme venovali spracovaniu ILP Všeobecnej didaktiky a na ňu nadväzujúcim predmetovým didaktikám. Očakávali sme, že tieto ILP budú pokrývať zastúpenie formulovaných výsledkov vzdelávania (výkonový štandard) vo vzťahu k oblasti zameranej na riadenie edukačného procesu komplexne, teda so všetkými spôsobilosťami nadväzujúcimi na seba. Úroveň formulovania výsledkov vzdelávania týchto ILP znázorňuje tabuľka 9.

Tabuľka 9. Hodnotenie formulovania výsledkov vzdelávania ILP jednotlivých didaktík vo vzťahu k vybraným spôsobilostiam

	Informačný list študijného predmetu	Spôsobilosť zameraná na:			
		Edukačné ciele	Didaktickú analýzu učiva	Učebné činnosti a úlohy	Hodnotenie žiakov
Dimenzia Výchovno-vzdelávací proces	Didaktika anglického jazyka	Fx	A	Fx	A
	Didaktika biológie 1	Fx	Fx	Fx	Fx
	Didaktika dejepisu 2	Fx	Fx	Fx	Fx
	Didaktika ekológie	Fx	Fx	Fx	Fx
	Didaktika geografie 2	Fx	Fx	E	Fx
	Didaktika hudby	E	Fx	E	Fx
	Didaktika matematiky	E	Fx	E	Fx
	Didaktika fyziky	Fx	E	A	A
	Didaktika jazyka a slohu	A	Fx	A	Fx
	Didaktika literatúry	C	Fx	C	Fx
	Didaktika techniky	E	Fx	E	Fx
	Didaktika pedagogiky	B	E	B	E
	Všeobecná didaktika[68]	A	A	A	A

Najlepšie výsledky vzdelávania vo vzťahu k analyzovaným spôsobilostiam dosiahol ILP Všeobecná didaktika (vo všetkých vybraných spôsobilostiach dosiahnutá úroveň A. ILP Didaktika pedagogiky je vo vzťahu k edukačným cieľom a učebných činnostiam formulovaný na úrovni B; vo vzťahu k didaktickej analýze učiva a hodnoteniu žiakov na úrovni E. ILP Didaktika jazyka a slohu je vo vzťahu k edukačným cieľom a učebných činnostiam formulovaný na úrovni A; vo vzťahu k didaktickej analýze učiva a hodnoteniu žiakov na úrovni Fx. Didaktika literatúry je vo vzťahu k edukačným cieľom a učebných činnostiam formulovaná na úrovni C; vo vzťahu k didaktickej analýze učiva a hodnoteniu žiakov na úrovni Fx. Výkonový štandard ILP Didaktika fyziky je vypracovaný na úrovni A vo vzťahu k rozvoju spôsobilosti *spôsobilosť k cieľom a obsahu učiva navrhnúť učebné činnosti a úlohy* a *spôsobilosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiakov*.

[68] Predmet spoločensko-vedného základu.

Nedostatok vidíme predovšetkým len v orientácii na fyzikálne experimenty. Na základe komplexnej obsahovej analýzy ILP tohto študijného predmetu sme neidentifikovali výsledky vzdelávania orientované na *spôsobilosť plánovať a projektovať v súlade s kurikulárnymi dokumentmi*, *tvorbu merateľných edukačných cieľov* a *spôsobilosť aplikovať postupy didaktickej analýzy učiva*. Formulovanie výsledkov vzdelávania orientovaných na rozvoj zručností a postojov v tomto ILP absentuje. Najslabšie formulované výsledky vzdelávania k vybraným spôsobilostiam sme identifikovali pri ILP Didaktika biológie 1, Didaktika dejepisu 2, Didaktika ekológie, Didaktika geografie 2, Didaktika hudby a Didaktika matematiky (tabuľka 9).

Kritické miesta informačných listov dimenzie výchovno-vzdelávacieho procesu

Jednou z časti obsahovej analýzy bola čiastková analýza ILP vzťahujúcich sa na oblasť riadenia vyučovacieho procesu. Ide o 31 hodnotených položiek v 41 ILP. Nasledujúca interpretácia môže spôsobovať dojem, že ide o subjektívny pohľad, ale vzhľadom na rozsah spracovaného materiálu nie je možné čitateľom ponúknuť jej komplexnú podobu vo forme tabuľky. Z tejto časti analýzy ponúkame čitateľom iba vybrané fakty.

Spôsobilosť vypracovať *tematické výchovno-vzdelávacie plány* by mala byť prioritne rozvíjaná prostredníctvom vyučovacích predmetov, akými sú Všeobecná didaktika a na ňu nadväzujúce didaktiky jednotlivých vyučovacích predmetov. Výsledky vzdelávania viažuce sa na predmetnú spôsobilosť sme zaregistrovali sčasti len v 2 ILP (3 %), a to Didaktika jazyka a slohu a Didaktika techniky 2. Konštatujeme, že približne 97 % ILP viazaných na oblasť spôsobilostí riadiť edukačný proces (v dimenzii 2) vôbec nevenujú pozornosť výsledkom vzdelávania v tomto smere.

Spôsobilosť vytvoriť *individuálny výchovno-vzdelávací plán* (ďalej IVVP) pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP) je ďalším z kritických ukazovateľov výsledkov obsahovej analýzy. K danej spôsobilosti sa viažu predovšetkým vyučovacie predmety ako je Špeciálna pedagogika a Pedagogická diagnostika. Na základe obsahovej analýzy ILP Špeciálna pedagogika vo vzťahu k rozvoju danej spôsobilosti je na nedostatočnej úrovni a rozmer skúšania je čisto teoretický. Z detailnejšej analýzy vieme vydedukovať, že formulovaný výsledok vzdelávania „študent ovláda terminológiu špeciálnej pedagogiky“ a „záverečný vedomostný test“ nezabezpečia prípravu budúcich učiteľov byť spôsobilí vytvoriť IVVP pre žiakov so ŠVVP. Rovnako ILP Pedagogická diagnostika je zameraný čisto na teoretické vedomosti. Vo výsledkoch vzdelávania sme zaregistrovali devätnásť kognitívnych výsledkov na úrovni zapamätania v revidovanej Bloomovej taxonómii kognitívnych procesov: „študent vie definovať...“, „...opísať...“, „...určiť...“ a pod. Vo výsledkoch vzdelávania, ako aj vo formulovaných podmienkach tohto ILP absentuje aplikačných rozmer rozvoja predmetnej spôsobilosti.

Poznanie priorít Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej ŠVP) a Školského vzdelávacieho programu (ďalej ŠkVP) a následne spôsobilosť spracovať ŠkVP by malo byť súčasťou hlavne študijných predmetov jednotlivých didaktík. Výskumom sme zistili, že výsledky vzdelávania smerujúce k rozvoju tejto spôsobilosti sme identifikovali len v jednom ILP, a to Vybrané problémy didaktiky fyziky.

Tieto zistené fakty dokazujú aj každoročné rozbory z pedagogických praxí. Najväčšou kritikou zo strany študentov prichádzajúcich z povinne absolvovanej praxe je to, že škola ich vôbec nepripravuje na prácu s kurikulárnymi dokumentmi.

4.4 Dimenzia Učiteľ

Dimenzia učiteľa predpokladá spôsobilosti orientovanie na sebarozvoj, a to spôsobilosť plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj a spôsobilosti stotožniť sa s profesijnou rolou a školou. Predpokladali sme, že vysokoškolskí učitelia majú vedomosť, že uvedené spôsobilosti by sa mali rozvíjať v rámci všetkých predmetov. Zo 118 ILP iba v 16 ILP boli formulované výsledky vzdelávania zamerané na tieto spôsobilosti. Úroveň formulovania znázorňuje tabuľka 10.

Tabuľka 10. Úroveň formulovania výsledkov vzdelávania v ILP vzťahujúcich sa na dimenziu Učiteľ – sebarozvoj

Dimenzia Učiteľ – sebarozvoj	Informačné listy predmetov		
	Úroveň formulovania výsledkov vzdelávania	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)
3.1 Spôsobilosť profesijného rastu a sebarozvoja (n = 16)	A	1	6,25
	B	3	18,75
	C	0	0,00
	D	5	31,25
	E	1	6,25
	Fx	6	37,50
Spolu		16	100,00

Výsledky vzdelávania formulované na úrovni A dosiahol 1 ILP (6,25 %), na úrovni B boli hodnotené výsledky vzdelávania v 3 ILP (18,75 %), úroveň D dosiahli výsledky vzdelávania v 5 ILP (31,25 %), klasifikačným stupňom E bol hodnotený výkonový štandard v 1 ILP (6,25 %) a klasifikačný stupeň Fx dosiahli výsledky vzdelávania v 6 ILP (37,50 %). Tabuľka 11 predstavuje adekvátnosť hodnotenia výsledkov vzdelávania v ILP vzťahujúcich sa na dimenziu Učiteľ – sebarozvoj.

Tabuľka 11. Adekvátnosť hodnotenia výsledkov vzdelávania ILP tretej dimenzie z vybraných hľadísk

Kategória	Informačné listy dimenzie Učiteľ – sebarozvoj					
	Adekvátnosť formulovania vedomostí		Adekvátnosť formulovania zručností		Adekvátnosť formulovania postojov	
	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť (*n*)	Relatívna početnosť (%)
Áno	9	56,25	4	25,00	1	6,25
Nie	2	12,50	4	25,00	7	43,75
Čiastočne	5	31,25	8	50,00	8	50,00

Hodnotenie adekvátnosti formulovaných výsledkov vzdelávania v ILP tretej dimenzie z hľadiska vedomostí, zručností a postojov poukazujú na tieto zistenia (tabuľka 11): vo vzťahu k spôsobilostiam návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa v dimenzii

Učiteľ – sebarozvoj boli adekvátne formulované vedomosti v 9 ILP (56,25 %), adekvátne formulované zručnosti v 4 ILP (25,00 %) a adekvátne formulované postoje v 1 ILP (6,25 %).

5. Diskusia a závery

Výsledky vzdelávania podľa EKR naznačené aj v Užívateľskej príručke (2009) sú prehľadom toho, čo má študent vedieť, čomu má rozumieť a čo je schopný preukázať po skončení vzdelávacieho procesu. Vetráková (2014) ich nazýva overiteľné vyhlásenia o tom, čo by študenti po absolvovaní vzdelávania mali ovládať a mali by byť schopní robiť. Autorka podotýka, že vo výsledkoch vzdelávania je zachytená väzba medzi vyučovaním, vzdelávaním a hodnotením vyjadrená v kritériách hodnotenia. Rovnako táto väzba by mala byť aj medzi výsledkami vzdelávania a spôsobilosťami začínajúcich učiteľov, ktoré sú formulované v návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa. Takáto aplikácia výsledkov vzdelávania upresňuje ciele študijných predmetov, študijných programov a požiadavky praxe.

Vnútorný systém kvality vysokoškolskej inštitúcie v podmienkach Slovenska (§ 87a zákona o vysokých školách) je založený na normách a smerniciach zabezpečovania kvality podľa deskriptorov ESG (Verešová, Žilová, Vozár, 2012). Uvádzané trendy by sa mali zohľadňovať aj pri formulovaní vzdelávacích štandardov v ILP. Pri implementácii výsledkov vzdelávania na úrovni študijných predmetov (prostredníctvom ILP) sa najčastejšie využíva metodológia určovania výsledkov podľa Bloomovej taxonómie a jej revízie (Kratwohl, 2002).

Výsledky obsahovej analýzy ILP učiteľských študijných programov Fakulty humanitných a prírodných vied, Filozofickej fakulty a Fakulty športu Prešovskej univerzity v Prešove poukazujú na potrebu redefinovania obsahu výkonového štandardu (ale aj obsahového). Celková úroveň formulovania výsledkov vzdelávania v ILP (N = 118) študijných predmetov (spoločenskovedného a pedagogicko-psychologického základu a predmetových didaktík) v kontexte spôsobilostí návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa dosiahla priemernú hodnotu 3,19 (čo vyjadruje klasifikačný stupeň Fx). Výsledky obsahovej analýzy poukazujú na závažné nedostatky vysokoškolských učiteľov formulovať výsledky vzdelávania v súlade so spôsobilosťami potrebnými pre začínajúcich učiteľov (až 46,61 % ILP dosiahlo úroveň Fx).

V rámci parciálnej analýzy sme dospeli k nasledovným zisteniam:

- celkové hodnotenie formulovania výsledkov vzdelávania ILP (n = 20) viažucich sa na spôsobilosti vo vzťahu k žiakovi dosiahli priemernú hodnotu 3,1 (úroveň Fx);
- celkové hodnotenie formulovania výsledkov vzdelávania ILP (n = 71) viažucich sa na spôsobilosti vo vzťahu k výchovno-vzdelávaciemu procesu dosiahli priemernú hodnotu 3,26 (úroveň Fx);
- celkové hodnotenie formulovania výsledkov vzdelávania ILP (n = 16) viažucich sa na spôsobilosti vo vzťahu k učiteľovi (sebarozvoj) dosiahli priemernú hodnotu 2,87 (úroveň E).

Na základe výsledkov skúmania si dovoľujeme konštatovať, že vysokoškolskí učitelia nie sú dostatočne pripravení premietnuť kompetencie potrebné pre začínajúcich učiteľov do výsledkov vzdelávania v ILP zabezpečujúcich pedagogicko-psychologické kompetencie.

Úroveň hodnotenia výsledkov vzdelávania v ILP ovplyvnila adekvátnosť formulovania vedomostí, zručností a postojov. Vo vzťahu k spôsobilostiam návrhu profesijného štandardu začínajúceho učiteľa boli celkovo adekvátne formulované vedomosti v 58 ILP (49,15 %), adekvátne formulované zručnosti v 31 ILP (26,27 %) a adekvátne formulované postoje v 5 ILP (4,24 %). Usmernenia Európskeho parlamentu (Europeaan Parliament, 2016) zdôrazňujú dôležitosť rozvoja spôsobilostí, hlavne v oblasti tímovej práce, analýzy konkrétnych situácií a pod. V analyzovaných ILP je tento rozmer dosť podcenený. Inšpiratívny prístup k formulácii výsledkov vzdelávania a ich implementácie do tvorby študijných predmetov nachádzame v publikácii Verešovej a Čerešníka (2013), pričom pri plánovaní výsledkov vzdelávania sa opierajú o model Biggsa a Tangovej (2007). Ďalším zistením je nekompatibilita výsledkov vzdelávania v ILP predmetových didaktík vo vzťahu k spôsobilosti riadiť edukačný proces. Aj keď didaktika konkrétneho študijného predmetu je rozdelená na čiastkové zameranie, ako celok by mala odrážať rozvoj spôsobilostí ako plánovať a projektovať výučbu (aj prácu s kurikulárnymi dokumentmi), stanoviť ciele, výber a realizáciu vyučovacích metód a foriem a hodnotiť priebeh a výsledky a pod. V tomto smere odporúčame didaktikom jednotlivých predmetov pristupovať pri tvorbe výsledkov vzdelávania v ILP komplexne a systematicky, aby sa nepodcenil rozvoj žiadnej spôsobilosti v oblasti riadenia edukačného procesu. Najväčší nedostatok zisťujeme pri predmetoch štátnej skúšky. 7 ILP (z celkového počtu 11 ILP) neposkytovali žiadne informácie. Predovšetkým ILP štátnej skúšky by mal mať dostatočnú výpovednú hodnotu, nakoľko by mal odrážať profil absolventa – budúceho učiteľa. Tento nedostatok odporúčame odstrániť.

Návrh profesijného štandardu začínajúceho učiteľa predpokladá, že začínajúci učiteľ bude disponovať rozsiahlejšími spôsobilosťami a podľa viacerých autorov (Vašútová, 2004; Kasáčová, 2005; Kasáčová, Cabanová et al., 2013; Kosová, 2012 a i.) je diagnostická kompetencia podstatným prvkom pedagogickej spôsobilosti. Vo výsledkoch vzdelávania ILP učiteľských študijných programov na Prešovskej univerzite práve tento komponent absentuje. Na vysokej škole je učiteľ tvorcom kurikula. Kým pre nižšie stupne vzdelávania sú dané štandardy ministerstvom, na vysokej škole tieto štandardy chýbajú a toto je problém, na ktorý upozorňujú aj Verešová a Čerešník (2013). Ak chceme dospieť ku kompatibilite medzi pedagogicko-psychologickou prípravou budúcich učiteľov a pedagogicko-psychologickými spôsobilosťami potrebnými pre začínajúcich učiteľov, je potrebné zabezpečiť, aby vysokoškolskí učitelia (tvorcovia kurikula) rešpektovali medzinárodné a národné pokyny zabezpečujúce túto kvalitu (Dublinské deskriptory, EKR, NKR, Národná sústava povolaní, užívateľská príručka ECTS, normy a smernice zabezpečovania kvality podľa ESG a pod.). Pri premietnutí kompetencií na úrovni ILP je potrebné na jednej strane dodržiavať to, aby študijné predmety mali jasné definovaný výkonový štandard vo vzťahu k spôsobilostiam potrebným pre začínajúceho učiteľa. Na druhej strane pri aplikácii výsledkov vzdelávania odporúčame využiť poznatky viacerých koncepcií, ktoré odporúča aj Vetráková (2014) – typológia KSC (knowledge, skills, competences), metodológia zvyšovania výkonu (Tuning methodology), taxonómia SOLO, revidovaná Bloomová taxonómia a pod. Uvedené nasvedčuje venovať náležitú pozornosť tvorbe štandardov, ktorá výrazne prispeje k európskej dimenzii vo vysokoškolskej príprave študentov.

Výsledky obsahovej analýzy ILP vo vzťahu k spôsobilostiam začínajúcich učiteľov predstavených v návrhu profesijného štandardu poukazujú aj na širšie súvislosti.

1. *Oblasť odporúčaní je zameraná na spôsobilosť učiteľov vysokej školy spracovať vzdelávacie štandardy v ILP študijných predmetov.*

Konštatujeme, že vysokoškolskí učitelia v rámci prípravy akreditačných spisov (komplexná akreditácia v roku 2014) boli veľmi málo informovaní o tom, ako postupovať pri spracovaní výsledkov vzdelávania (obsahový a výkonový štandard). Malo by byť samozrejmé, že vysokoškolský učiteľ v kontexte trendov kvality vzdelávania by si mal osvojiť základné poznatky v európskom a národnom meradle. Veľký nedostatok vidíme v konkrétnych postupoch spojených so samotnou komplexnou akreditáciou vysokých škôl na Slovenku. Konkrétne kroky a dopad komplexnej akreditácie na kvalitu vzdelávania neboli systematicky premyslené. V prvom rade bolo potrebné vyškoliť odborníkov, ktorí by boli schopní pripraviť vysokoškolských učiteľov, napr. v tom, ako premietnuť výsledky vzdelávania podľa EKR a následne NKR SR (Národný kvalifikačný, 2012) tak, aby aj učiteľ a študent mali vymedzené, čo učiaci po ukončení vzdelávacieho procesu vie, rozumie a je schopný urobiť. Definovanie výsledkov vzdelávania vedomostí, zručností, postojov deklarujú potrebu zamerať pozornosť viac na prípravu vysokoškolských učiteľov v spôsobilosti spracovať vzdelávací štandard v ILP na úrovni kvality zodpovedajúcej medzinárodným trendom.

2. *Oblasť odporúčaní je zameraná na spôsobilosť učiteľov vysokej školy prepojiť pregraduálnu prípravu študentov učiteľstva v súlade s požiadavkami kladenými na začínajúceho učiteľa, hlavne na jeho pedagogicko-psychologickú prípravu.*

Obsahová analýza ILP orientovaných na pedagogicko-psychologické spôsobilosti preukázala nekompatibilitu medzi formulovanými výsledkami a spôsobilosťami, ktoré sa očakávajú od začínajúcich učiteľov. V tomto smere odporúčame venovať náležitú pozornosť diskusii o aplikácii výsledkoch vzdelávania v súlade s požiadavkami praxe.

3. *Oblasť odporúčaní smeruje k potrebe posilniť študijný predmet Vysokoškolskú pedagogiku.*

Od formulovaných výsledkov vzdelávania v ILP didaktík sme očakávali výsledky na lepšej úrovni vzhľadom na to, že jednou z nosným tém by mala byť aj implementácia špecifických cieľov do konkrétnej vyučovacej hodiny aprobačného predmetu. Nedostatočná schopnosť vyučujúcich formulovať výsledky vzdelávania je odrazom absencie vysokoškolskej pedagogiky. Jej potrebu zdôrazňujú viacerí autori, napr. Knapík (2013, 2015); Černotová a Ištvan (2015); Ferencová a Šuťáková (2015); Krajčová a Ferencová (2015) a i. Študijný predmet Základy vysokoškolskej pedagogiky sa zaviedol na Prešovskej univerzite pre doktorandov v akademickom roku 2015/2016 vychádzajúc z potrieb skvalitňovania pedagogickej činnosti, ktorá je súčasťou ich náplne práce. Vedecko-pedagogickí zamestnanci podľa legislatívnych dokumentov nemusia mať pedagogickú spôsobilosť na výkon pedagogickej činnosti. Šuťáková a Ferencová (2015) konštatujú, že títo zamestnanci pociťujú rezervy v riadení, organizovaní a realizovaní procesu vzdelávania. Na základe uvedeného odporúčame aj vysokoškolským pedagógom absolvovať kurz vysokoškolskej pedagogiky. Je to jedna z možností zvyšovania kvality vzdelávania na vysokej škole.

Použitá literatúra

BAJTOŠ, J. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition, 2013, 398 s. ISBN 978-80-8078-652-6.

BIGGS, J. a C. TANG. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Bergshire: McGraw-Hill, 2007. ISBN 978-0-335-22126-4.

ČERNOTOVÁ, M. a I. IŠTVAN. Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi. *Edukácia*. 2015, roč. 1, č. 1, s. 75–87.

ČERNOTOVÁ, M. et al. Koncepcia profesijného rozvoja učiteľa v kariérnom systéme. *Pedagogické rozhľady*. 2006, roč. 15, č. 3. s. 3–32.

ČERNOTOVÁ, M. Obsahová analýza pedagogických záznamov študentov a ich metodologické chyby. *Pedagogická orientace*. 1995, roč. 95, č. 16–17, s. 77–84.

European Parliament resolution of 19 January 2016 on skills policies for fighting youth unemployment [online]. Brussel: Európsky parlament, 2016, 19. 1. 2016 [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2016-0008+0+DOC+XML+V0//EN

Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie: (EKR). Luxemburg: Úrad pre úradné publikácie Európskych spoločenstiev, 2009, 15 s. ISBN 978-92-79-08489-8.

FERENCOVÁ, J. a V. ŠUŤÁKOVÁ. Kvalita vzdelávacej činnosti vysokoškolských pedagógov z pohľadu študentov. In: *Hodnocení a zvyšování kvality celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 153–161. ISBN 978-80-7509-287-8.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. ISBN 80-223-1628-8.

KASAČOVÁ, B. a B. KOSOVÁ. Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. *Pedagogické rozhľady*. 2007, roč. 16, č. 3, s. 1–6.

KASÁČOVÁ, B. et al. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006, 164 s. ISBN 80-89055-69-9.

KASÁČOVÁ, B. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta, 2005, 210 s. ISBN 80-8083-046-0.

KASAČOVÁ, B., V. CABANOVÁ et al. *Pedagogická diagnostika v teórii a praxi*. Banská Bystrica: Belianum, 2013, 254 s. ISBN 978-80-557-0606-1.

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academi ČSAV, 1972, 708 s.

KNAPÍK, J. Hodnotenie štúdia na teologickej fakulte bežnými študentmi. In: *Hodnocení a zvyšování kvality celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 281–291. ISBN 978-80-7509-287-8.

KNAPÍK, J. Návrh na zmenu pedagogicko-psychologickej prípravy predstavených pôsobiacich v kňazských seminároch na Slovensku. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Prešov: FHPVPU v Prešove a Škola plus, 2013, s. 239. ISBN 978-80-555-0984-6.

KOSOVÁ, B. Celoživotný rozvoj učiteľa. *Pedagogické rozhľady*. 2011, roč. 20, č. 4. s. 1–5.

KOSOVÁ, B. et al. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2012, 143 s. ISBN 978-80-557-0353-4.

KOSOVÁ, B. *L'intégration européenne des universités avec le Prosessues de Bologna : Citoyennetés, Voisinages et Minorités en Europe*. Brexulles: Bruylant, 2012, s. 83–92.

KRAJČOVÁ, N. a J. FERENCOVÁ. Higher Education of the teachers of lower and upper secondary education in Slovakia. *Global Journal of Education*. 2015, roč. 2, s. 68–77.

KRATWOHL, D. R. Revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory and Practice*. 2002, roč. 41, č. 4, s. 212–218.

Kritériá akreditácie študijných programov vysokoškolského vzdelávania z 5. 4. 2013 [online]. Bratislava: MŠ SR, 2013 [cit. 2016-05-15]. Dostupné z: http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=kriteria

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

Národný kvalifikačný rámec [online]. Bratislava: MŠ SR, 2012 [cit. 2016-05-15]. Dostupné z: http://www.minedu.sk/data/files/289_Narodny%20kvalifikacny%20ramec%20SR_final.pdf

Návrh na zmenu sústavy študijných odborov v skupine 1.1. Výchova a vzdelávanie a na zmeny opisov učiteľských študijných odborov (1.1. – 1.1.3 a 1.1.5) [online]. Bratislava: MŠ SR, 2016 [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/3280_navrh_zmena-ucitelskych-so.pdf

Normy a smernice na zabezpečovanie kvality v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania. [online]. Helsinky: Európska asociácia na zabezpečovanie kvality v oblasti vysokoškolského vzdelávania, 2009 [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: http://www.enqa.eu/pubs.lasso

Opis študijných odborov [online]. Bratislava: MŠ SR, 2016 [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=odbory

PAVLOV, I. a M. ŠNÍDLOVÁ. *Profesijný rozvoj učiteľov*. Praha: Agentura3p.cz, 2013, 90 s. ISBN 978-80-260-4014-9.

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

PAVLOV, I., G. PETROVÁ a M. ŠNÍDLOVÁ. Profesijné štandardy učiteľov v kariérnom systéme a ich pilotné overovanie na Slovensku. In: DANIELOVÁ, L. et al. *Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015, s. 162–187. ISBN 978-80-7509-256-4.

PORUBSKÁ, G., M. ŠNÍDLOVÁ a M. VALICA. Návrh profesijných štandardov učiteľov. *Pedagogické rozhľady*. 2008, roč. 17, č. 4, s. 1–16 (príloha).

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

ROVŇANOVÁ, L. *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum, 2015, 201 s. ISBN 978-80-557-07039-6.

SEEBAUER, R. *Základy úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací*. Brno: Paido, 2003, 152 s. ISBN 80-7315-056-5.

ŠUŤÁKOVÁ, V. a J. FERENCOVÁ. Rozvoj profesijných kompetencií učiteľa vysokej školy ako prostriedok zvyšovania kvality edukačného procesu. In: *Hodnocení a zvyšování kvality celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 542–551. ISBN 978-80-7509-287-8.

ŠUŤÁKOVÁ, V. et al. *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2015, 197 s. ISBN 978-80-555-1212-9.

ŠVEC, Š. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris, 1998, 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC, 2005, 360 s. ISBN 80-8041-445-9.

Užívateľská príručka ECTS. Luxemburg: Úrad pre úradné publikácie Európskych spoločenstiev, 2009, 33 s. ISBN 978-92-79-09728-7.

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

VEREŠOVÁ, M. a M. ČEREŠNÍK. *Výsledky vzdelávania a ich implementácia do študijných programov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2013, 94 s. ISBN 978-80-558-0247-3.

VEREŠOVÁ, M., R. ŽILOVÁ a L. VOZÁR. *Kvalita vzdelávania na UKF v Nitre: monitoring a vyhodnotenie implementácie európskych noriem a smerníc (ESG)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2012, 156 s. ISBN 978-80-558-0175-9.

VETRÁKOVÁ, M. *Systém kvality vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Belianum, 2014, 162 s. ISBN 978-80-557-0671-9.

VOSS, T. et al. Teachers' pedagogical knowledge: Empirical approaches and findings. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2015, roč. 18, č. 2, s. 187–223.

Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR z 21. 5. 2013, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška MŠ SR č. 614/ 2002 Z .z. o kreditovom systéme štúdia [online]. Bratislava: MŠ SR, 2013 [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: https://www.minedu.sk

Zákona č. 445/2012 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov [online]. Bratislava: MŠ SR, 1.1.2013 [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: https://www.minedu.sk

ZULJAN, M. V. a J. VOGRINC. A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*. 2007, roč. 33, č. 4, s. 373–384.

Poďakovanie

Ďakujem za cenné pripomienky recenzentom a odborné konzultácie doc. PhDr. Marte Černotovej, CSc. a PaedDr. Janke Ferencovej, PhD.

Testovanie kognitívneho štýlu a jeho možná aplikácia v školstve

Lenka Krajčíková[69]

Abstrakt: Hlavným cieľom článku je poskytnutie alternatívneho pohľadu na kognitívny štýl závislosti a nezávislosti na poli. Zároveň sa snaží odpovedať na otázku, či môže byť nezávislosť na poli pokladaná za kognitívnu schopnosť a nie za kognitívny štýl, ako to bolo doteraz. Článok sa zaoberá kognitívnymi štýlmi vo všeobecnosti, ďalej poskytuje prehľad literatúry, ktorá sa zaoberá konceptom závislosti a nezávislosti na poli a kritikou tohto konceptu. Záver článku navrhuje alternatívne použitie testu kognitívneho štýlu závislosti a nezávislosti na poli v terciárnom vzdelávaní a kariérnom poradenstve.

Kľúčové slová: kognitívny štýl, závislosť a nezávislosť na poli, kognitívna schopnosť, terciárne vzdelávanie, kariérne poradenstvo

Test of Cognitive Style and Its Possible Application in Education

Abstract: The main purpose of this article is to provide an alternative view on the cognitive style of field dependence and independence. It also tries to answer a question whether the field independence represents a spatial cognitive ability rather than a cognitive style. The article discusses cognitive styles in general, provides an overview of available literature on research dealing with cognitive style of field dependence/independence and on rising criticism of this concept. The article also provides a new way of using field dependence/independence test in career planning and tertiary education.

Key words: cognitive style, field dependence and independence, cognitive ability, tertiary education, career planning

Úvod

V psychológii je existencia individuálnych rozdielov základným predpokladom pre vedecké skúmanie populácií. Za interindividuálne rozdiely, teda rozdiely medzi jedincami, ovplyvňujúce výskum akéhokoľvek fenoménu v psychológii považujeme zväčša napríklad motiváciu k činnosti, intenzitu prežívaných emócií, level určitej kognitívnej funkcie či inteligenciu. Panuje teda tendencia tieto intervenujúce premenné vo výskume eliminovať v čo najväčšej miere, nájsť subjekty, ktoré sa zásadne nelíšia v úrovni inteligencie, v motivácii k účasti na výskume, v momentálne prežívaných emóciách. Tieto rozdiely by totiž mohli zásadne skomplikovať interpretáciu získaných dát.

[69] Mgr. Lenka Krajčíková, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: lenka.krajcikova@mendelu.cz

V predkladanom článku sa ale zameriame práve na interindividuálne rozdiely medzi jedincami vo forme tzv. kognitívneho štýlu a pokúsime sa definovať konkrétny kognitívny štýl a jeho dopady na školskú úspešnosť, bližšie sa pozrieme na kritiku konceptu kognitívneho štýlu ako takého a poskytneme alternatívne využitia testu kognitívnych štýlov.

1. Kognitívne štýly

Kognitívnym štýlom rozumieme rozdiely vo vnímaní a spracovaní informácií, ktoré k človeku z okolia prichádzajú. Poznáme niekoľko rôznych pohľadov na kognitívne štýly, množstvo autorov sa pokúsilo definovať kognitívny štýl svojou vlastnou optikou (Kozhevnikov, 2007).

Vo všeobecnosti je za štýl považovaná dimenzia disponujúca dvoma (prípadne viacerými) rovnocennými pólmi. Vhodným príkladom sa zdá byť dexterita, kedy ľaváci a praváci predstavujú dva póly dimenzie dexterity. Byť ľavákom či pravákom nepredstavuje pre jedinca jednoznačnú výhodu či nevýhodu, dexteritu teda považujeme za štýl. Podobne teda kognitívny štýl chápeme ako porovnateľné, ale rozdielne stratégie v spracovaní informácií z prostredia. Jednoducho povedané, ide o rôzne stratégie spracovania informácií používané rôznymi jedincami smerujúce k rovnakému výsledku.

Goodenough definuje kognitívny štýl ako: *„dimenzie individuálnych rozdielov zahŕňajúce formy kognitívneho fungovania, s vplyvom na širokú škálu ľudskej činnosti vrátane percepcie, intelektuálneho fungovania jedinca, sociálneho života a osobnosti“* (voľne preložené z Goodenough, 1976, s. 1).

Pre hlbšie preskúmanie širokej škály kognitívnych štýlov definovaných rôznymi autormi je vhodné siahnuť po článku Kozhevnikov (2007), ktorý poskytuje prehľad toho, ako rozlične je možné tento koncept uchopiť a definovať. Pre účely článku bude primárne používaná definícia Goodenough (1976) citovaná vyššie. Táto definícia v podstate hovorí, že kognitívny štýl zachytáva do akej miery sa jednotlivci líšia v spôsobe spracovanie informácií, ktoré k nim prichádzajú z okolia a ako tieto odlišnosti ovplyvňujú ďalšie oblasti života, napríklad intelektuálny život, kognitívne fungovanie či sociálny život jedinca.

Súčasný stav výskumu kognitívnych štýlov však naznačuje, že tieto nie sú tak jednoducho merateľné, ako by sa mohlo zdať. Dôvodom je, že stratégie spracovania informácií, teda kognitívny štýl jedinca, je zatienený ďalšími špecifikami ľudskej kognície, ktoré sú často spoločné pre všetkých a ťažko oddeliteľné jedno od druhého (Kozhevnikov, 2007). Tento názor je široko prijímaný medzi kognitívnymi vedcami, v aplikovanej sfére, ako je pedagogická psychológia, však panuje opačný pohľad na koncept kognitívneho štýlu a ten ho považuje za dobre merateľný prediktor školskej úspešnosti, samozrejme v spojení s inými vhodnými metódami (Tinajero, Páramo, 1997).

1.2 Závislosť a nezávislosť na poli[70]

V ďalšej sekcii bude popísaný konkrétny typ kognitívneho štýlu – závislosť a nezávislosť na poli (Witkin, 1965). Paradoxne je tento kognitívny štýl najviac rozšírený v pedagogickej psychológii i napriek tomu, že je považovaný za jeden z najkontroverznejších.

[70] *Pole* chápeme vo význame percepčné pole, zorné pole.

Autori definujú dva póly tohto štýlu, a to závislosť a nezávislosť na poli (Witkin, 1965; Witkin et al., 1979). Závislosť na poli predstavuje tzv. globálny prístup k prostrediu, jedinci spadajúci to tohto typu pristupujú k percepčnému poľu (vizuálne či zorné pole) ako k danému, neštruktúrujú ho, nepracujú s jeho časťami oddelene a ak je toto vyžadované situáciou, majú s tým značné problémy. Sú citliví k zákonom Gestaltu, ako je zákon blízkosti, podobnosti, dobrého tvaru a podobne (Wagemans et al., 2012). Percepcia a spracovanie informácií sú závislé na okolitom percepčnom poli (Poirel et al., 2008; Witkin, 1965; Witkin et al., 1979). Na druhej strane jedinci nezávislí na poli vnímajú časti percepčného poľa ako oddelené a dokážu s nimi i oddelene pracovať, dokážu lepšie rozlišovať medzi časťami zorného poľa, ako je napríklad figúra a pozadie.

Nezávislosť na poli je často asociovaná s akademickou (školskou) úspešnosťou. Napríklad Zhang (2004) našiel vo svojom výskume koreláciu medzi výsledkami v teste závislosti/nezávislosti na poli a úspešnosťou v kurze geometrie medzi univerzitnými študentmi. Študenti vykazujúci vyššiu nezávislosť na poli boli v tomto kurze úspešnejší. Tinajero a Páramo (1997) testovali stredoškolských žiakov vo veku medzi 13 a 16 rokov. Priemerná známka vypočítaná zo šiestich predmetov na konci školského roka (konkrétne zo španielčiny, galícijčina, angličtiny, matematiky, sociálnych vied a prírodných vied) predstavovala akademický výkon každého jednotlivca. Výsledky ukázali štatistický signifikantnú spojitosť medzi vyššou mierou nezávislosti na poli a dobrým akademickým výkonom žiakov (Tinajero, Páramo, 1997). Tento trend sa objavil u chlapcov i dievčat vo vybranej výskumnej vzorke.

Je zaujímavé, že sa často vo výskume objavuje tendencia subjektov nezávislých na poli vykazovať lepšie výsledky v testoch rôznych iných kognitívnych funkcií a dokonca i testoch všeobecnej inteligencie (Richardson, Turner, 2000). Tieto výsledky sú hlavným dôvodom pre vzrastajúcu kritiku konceptu závislosti a nezávislosti na poli ako kognitívneho štýlu. Podľa definície by štýl nemal mať zvýhodňujúci a znevýhodňujúci pól, no výskum ukazuje, že pri tomto kognitívnom štýle by to mohlo byť práve tak.

1.3 Kritika závislosti a nezávislosti na poli ako kognitívneho štýlu

Kritika konceptu závislosti a nezávislosti na poli ako kognitívneho štýlu sa objavila približne o 80. rokoch 20. storočia a podnietili ju hlavne výsledky výskumov spájajúce vyššiu mieru nezávislosti na poli s vyššou inteligenciou (MacLeod et al., 1986; Richardson,Turner, 2000). Tieto závery naznačovali, že konštrukt závislosti a nezávislosti na poli nie je v skutočnosti kognitívnym štýlom, ale predstavuje v zásade ďalšiu formou merania inteligencie.

MacLeod, Jackson a Palmer (1986) videli nezávislosť na poli prepojenú viac s priestorovou kognitívnou schopnosťou, než s všeobecnou inteligenciou. Vo svojej štúdii skúmali do akej miery sú tieto dva koncepty prepojené, či dokonca zhodné. Testovali 60 pregraduálnych študentov (z toho 30 mužov) pomocou dvoch testov závislosti/nezávislosti na poli a dvoch testov priestorovej schopnosti. Výsledky ukázali, že nezávislosť na poli a priestorová schopnosť veľmi silne korelujú. Tiež faktorová analýza neposkytla dostatočné dôkazy, ktoré by naznačovali, že nezávislosť na poli a priestorová schopnosť sú dva odlišné konštrukty (MacLeod et al., 1986).

Tiež ďalšie štúdie podporujú názorové tendencie, že nezávislosť na poli by mala byť považovaná za kognitívnu schopnosť miesto kognitívneho štýlu (Guisande et al. 2007; Khodadady, 2012; Tinajero, Páramo, 1997; Zhang, 2004).

Schopnosť predstavuje na rozdiel od štýlu určitú vlastnosť jedinca, ktorá dosahuje konkrétnu úroveň. Vyššia miera schopnosti predstavuje pre jedinca výhodu oproti nižšej miere, či dokonca neprítomnosti tejto schopnosti (Tinajero, Páramo, 1997). Oproti tomu štýl, ako už bolo povedané, nemá výhodný a nevýhodný pól, rôzne štýly predstavujú rôzne cesty k dosiahnutiu určitého cieľa.

Tinajero a Páramo vhodne uzatvárajú: *„Odvtedy, ako bolo zistené, že subjekty nezávislé na poli vykazujú lepší výkon ako subjekty závislé na poli v určitých intelektuálnych úlohách, psychológovia začali spochybňovať predpokladanú neutralitu závislosti a nezávislosti na poli navrhujúc, že tento kognitívny štýl nie je v podstate nič viac než alternatívny spôsob nazerania na úroveň schopnosti„* (voľne preložené z Tinajero a Páramo (1997, s. 201).

Tieto zistenia a závery by mohli byť užitočné vo vzdelávacom procese. Testy v minulosti používané k meraniu úrovne závislosti a nezávislosti na poli by mohli byť používané na meranie schopnosti jedinca pracovať s percepčným poľom, mohli by byť využívané kariérnymi poradcami na testovanie kognitívnych schopností žiakov, konkrétne priestorových schopností pre budúce povolania vyžadujúce dobrú priestorovú orientáciu a pamäť a schopnosť pracovať abstraktne s určitými časťami percepčného poľa, ako je architektúra či statika. Tieto testy by sa mohli stať vhodnou súčasťou prijímacích skúšok na spomínané vysokoškolské odbory.

Ďalšia kapitola bude venovaná práve možnostiam merania úrovne závislosti a nezávislosti na poli.

1.4 Ako testovať závislosť a nezávislosť na poli

Typickým testom závislosti/nezávislosti na poli je situácia, v ktorej subjekt manipuluje s časťou poľa oddelene od zvyšku. Toto pole môže predstavovať geometrický tvar rozdelený na niekoľko častí, ale i subjekt samotný a jeho telo v súvislosti s miestnosťou, v ktorej sa nachádza, ako bude objasnené ďalej.

Body Adjustment Test (BAT) je situácia, kedy testovaná osoba sedí na stoličke špeciálne upravenej tak, aby mohla byť vzhľadom k miestnosti naklonená. Pomocou mechanizmu páčok je úlohou subjektu stoličku nastaviť do zvislej polohy (Witkin, 1965; Witkin et al., 1979).

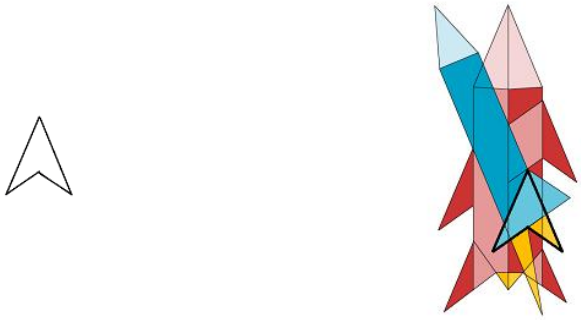
Alternatívou je test, kedy je naklonená celá miestnosť a participant sediaci na zafixovanej stoličke má miestnosť priviesť do vodorovnej polohy (tzv. *Room Adjustment Test* – RAT). Tieto testy vyžadujú náročné zariadenia a mechanizmy k ich realizácii. Poznáme ale i testy jednoduchšie, napríklad Rod and Frame test (RFT), kedy subjekt v tmavej miestnosti nastavuje do zvislej polohy svietiacu tyč, ktorá je ale umiestnená v ráme, ktorý je naklonený. Subjekt musí túto tyč znova pomocou diaľkového ovládania nastaviť do zvislej polohy bez ohľadu na svietiaci rám, ktorý je naklonený.

Všetky popísané testové situácie pracujú so schopnosťou oddeliť určitú časť vnímaného poľa (figúru) od jeho zvyšku (pozadia).

Najznámejším a najpoužívanejším testom závislosti a nezávislosti na poli je však EFT, teda Embedded Figures Test (voľne možné preložiť ako Test Skrytých figúr; Witkin, 1965;

Witkin et al., 1979; Miyake et al., 2001). Tento test je pre jeho jednoduchú administráciu a možnosť testovania skupinovo rozšírený v mnohých oblastiach psychodiagnostiky. V tomto teste je subjektovou úlohou nájsť jednoduchý geometrický tvar v komplexnom dizajne, často doplnenom i o farby.

Testovaná osoba je zoznámená s úlohou, následne je predstavený jednoduchý tvar a až po jeho zakrytí je subjektu odkrytý komplexný dizajn, kde musí tento tvar čo najrýchlejšie nájsť. Ak sa to nepodarí do troch minút, automaticky sa prechádza na ďalšiu úlohu (Witkin, 1965; Witkin et al., 1979; Miyake et al., 2001). Test má už i elektronickú podobu, takže k administrácii ceruzka-papier existuje i počítačový variant (Mind Garden 2005–2015).



Obrázok 1. Príklad testovej úlohy fungujúci na rovnakom princípe a zostavený na základe rovnakých pravidiel ako položky pôvodného EFT
Zdroj: Krajčíková (2014, s. 78)

Záver

Testy kognitívneho štýlu závislosti a nezávislosti na poli by mohli predstavovať nový a svieži vietor v testovaní kognitívnych schopností, konkrétne priestorovej schopnosti. A hoci je Embedded Figures Test (EFT) pomerne kontroverzný a v odborných kruhoch nepanuje úplná zhoda v prístupe k tomuto testu a vôbec ku kognitívnemu štýlu závislosti a nezávislosti na poli, mohol by predstavovať pre zadávajúceho nie príliš náročný a pre subjekt zaujímavý spôsob, ako otestovať abstraktnú prácu s vizuálnym poľom a jeho štruktúrovaním.

Použitá literatúra

GOODENOUGH, D. R. The role of individual differences in field dependence as a factor in learning and memory. *Psychological Bulletin*. 1976, roč. 83, č. 4, s. 675–694.

GUISANDE, M. A., M. F. PÁRAMO, C. TINAJERO a L. S. ALMEIDA. Field dependence-independence (FDI) cognitive style: An analysis of attentional functioning. *Psicothema*. 2007, roč. 19, č. 4, s. 572–577.

KHODADADY, E. Field-dependence/independence cognitive style and performance on the IELTS listening comprehension. *International Journal of Linguistics*. 2012, roč. 4, č. 3, s. 622–635.

KOZHEVNIKOV, M. Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological bulletin*. 2007, roč. 133, č. 3, s. 464–481.

KRAJČÍKOVÁ, L. *Field independence as a spatial cognitive ability: Correlation study of verbal and spatial short term memory: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav, 2014. Vedúci práce Tomáš Urbánek.

MacLEOD, C. M., R. A. JACKSON a J. PALMER. On the relation between spatial ability and field dependence. *Intelligence*. 1986, roč. 10, s. 141–151.

Mind Garden [online]. Mind garden, 2015 [cit. 2016-06-27]. Dostupné z: http://www.mindgarden.com/105-group-embedded-figures-test

MIYAKE, A. et al. How are visuospatial working memory, executive functioning, and spatial abilities related? A latent – variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2001, roč. 130, č. 4, s. 621–640.

MIYAKE, A., A. H. WITZKI a M. J. EMERSON. Field dependence-independence from a working memory perspective: A dual-task investigation of the Hidden Figures Test. *Memory*. 2001, roč. 9, č. 4/5/6, s. 445–457.

POIREL, N. et al. Seeing the forest before the trees dependson individual field-dependency characteristics. *Experimental Psychology*. 2008, roč. 55, č. 5, s. 328–333.

RICHARDSON, J. A. a T. E. TURNER. Field dependence revisited I: Intelligence. Educational *Psychology*. 2000, roč. 20, č. 3, s. 255–270.

TINAJERO, C. a M. F. PÁRAMO. Field dependence-independence and academic achievement: A re-examination of their relationship. *British Journal of Educational Psychology*. 1997, roč. 67, s. 199–212.

WAGEMANS, J. et al. A century of gestalt psychology in visual perception: I. Perceptual grouping and figure–ground organization. *Psychological Bulletin*. 2012, roč. 138, č. 6, s. 1172–1217.

WITKIN, H. A. Psychological differentiation and forms of pathology. *Journal of Abnormal Psychology*. 1965, roč. 70, č. 5, s. 317–336.

WITKIN, H. A., D. R. GOODENOUGH a P. K. OLTMAN. Psychological differentiation: Current status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979, roč. 37, č. 7, s. 1127–1145.

ZHANG, L. Field-dependence/independence: cognitive style or perceptual ability? – validating against thinking styles and academic achievement. *Personality and Individual Differences*. 2004, roč. 37, s. 1295–1311.

Humanizace vzdělávacího prostředí na technické univerzitě skrze společenskovědní předměty

Jaroslav Lindr[71]

Abstrakt: V době dynamických společenských proměn vzrůstají nároky na absolventy vysokých škol. Pro úspěšné začlenění absolventů do praxe se požaduje plná profesionální připravenost. Ukazuje se, že pouze odbornost nestačí. Roste význam soft skills. Je třeba modernizovat akademické plány tak, aby reagovaly na měnící se potřeby doby. Začlenění společenskovědních předmětů do akademických plánů technické univerzity umožňuje zvýšit úroveň osvojení klíčových kompetencí. Řešení dichotomie mezi všeobecností a odborností cestou humanizace technického vzdělávání je jednou z otázek optimální koncepce vzdělávání. Citlivé zasazení společenskovědních předmětů do studijních programů nehumanitních studijních oborů je pro studenty prospěšné. Napomáhají kultivaci absolventů. Příspěvek se zamýšlí nad výukou společenskovědních předmětů na vybrané fakultě VUT v Brně. Uvádí průzkumnou případovou studii na základě zpětnovazebního hodnocení kvality výuky. Ukazuje přínos dvou konkrétních společenskovědních předmětů A: Psychologie managementu a B: Komunikace a rétorika z pohledu studentů. Prezentuje kvantifikované výsledky přínosu formou tabulek, grafické vizualizace, lineární regrese trendu a interpretace získaných výsledků. Ukazuje se, že studenti vítají zejména ty společenskovědní předměty, jejichž obsah je těsněji tematicky propojen s odborným zaměřením studia.

Klíčová slova: všeobecný rozvoj, kurikulum, klíčové kompetence, společenskovědní předměty, všeobecnost a odbornost, humanizace technického vzdělávání, soft skills, přínos předmětu, profil absolventa, hodnocení kvality výuky

Humanisation of Educational Environment at Technical University Through Social Science Subjects

Abstract: In the period of dynamic changes in society the demands on university graduates are increasing. For a successful integration of graduates into practice professional readiness is required. It has been found out that only expertise is not adequate. The importance of soft skills is growing. It is necessary to modernise the academic study programmes to meet the requirements of present changing needs. Integrating social science subjects into the academic plans of technical universities allows to increase the level of key competences. One of the educational tasks is resolving the dichotomy between generality and expertise through humanisation of technical education. A sensitive insertion of social science subjects in curriculum of non-humanistic study programmes is beneficial for students. They help to cultivate graduates. The paper reflects on the teaching of the social science subjects at a selected faculty at BUT. It presents an

[71] 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

exploratory case study based on the feedback agenda evaluation of teaching quality. It shows the contribution of two particular social science subjects A: Psychology of Management and B: Communication and Rhetoric from students' perspective. The paper presents the quantified results of the contribution in the form of tables, graphical visualisation, linear regression trend and interpretation of results. It shows that students welcome such social science subjects which provide content with a closer connection to their study specialisation.

Key words: general development, curriculum, key competences, social science subjects, generality and specialisation, humanisation of technical education, soft skills, subject contribution, graduate's profile, teaching quality assessment

Úvod

Současná doba přináší spoustu dynamických proměn ve společnosti i ve školství. Nároky na absolventy vysokých škol vzrůstají. Jako samozřejmý požadavek se jeví odborná zdatnost, profesionalita a připravenost pro budoucí uplatnění. Avšak pouze odbornost dnes nestačí. Roste význam soft skills, které zvýší absolventům možnost úspěšného začlenění do profesní praxe i firemního života. Čím více znalostí i praktických dovedností z oblasti soft skills a cizích jazyků si absolvent již z vysoké školy do života odnáší, tím lepší předpoklady pro důstojnější uplatnění ve světě práce má.

Tomuto požadavku doby by měly vyhovět i vysoké školy. Do popředí stále více vystupuje hledisko úspěšnosti absolventů ve vazbě na hloubku získaných odborných znalostí a měkkých dovedností. Požadavek osvojení všech klíčových kompetencí výrazně formuje osobnost absolventa a utváří jeho osobnostní profil.

I v prostředí technických vysokých škol by proto neměla být opomíjena ta stránka rozvoje absolventů, která pěstuje soft skills. Srovnáme-li nároky na zaměstnance v rámci pracovního trhu před pěti či deseti lety a nyní, zjistíme, nakolik se pracovní trh proměnil. To znamená, že absolventi musí být na pracovní život připravováni tak, aby v obrovské konkurenci na trhu práce obstáli.

Tvůrci akademických studijních plánů si uvědomují nutnost začlenění předmětů rozvíjejících soft skills do struktury studia. Cílem optimální podoby vzdělávání je najít rovnováhu mezi všeobecnými a odbornými předměty. Zařazení společenskovědních předmětů do studijních plánů přispívá ke kultivaci absolventů. Vede k celkové humanizaci technického vzdělávacího prostředí. Rozvoj soft skills se s ohledem na profesní zařazení i pro studenty technické univerzity stává nutností.

1. Cíle průzkumné případové studie a její charakteristika

Rozporuplný vztah mezi všeobecností a odborností ve vzdělávání, zejména na odborných školách, je třeba sledovat a řešit. Není pochyb o tom, že naplnění profilu absolventa fakulty jako určitého ideálu vzdělávání vyžaduje optimální proporční zastoupení předmětů rozvíjejících klíčové i odborné kompetence. Teoretická zdůvodnění zastoupení výuky společenskovědních předmětů na technické univerzitě je užitečné porovnat s praktickými edukačními zkušenostmi, jsou-li k dispozici.

Na vybrané fakultě VUT v Brně takové výsledky již jsou. Proto je žádoucí zjistit, jaké výsledky proces začlenění společenskovědních předmětů do akademických plánů na technické univerzitě přináší. Je třeba reflektovat zkušenosti s výukou a poodhalit, jaký je skutečný přínos výuky společenskovědních předmětů pro studenty.

Z toho plyne i formulace cíle výzkumu, resp. průzkumné případové studie, která zní: *Jak se osvědčilo zavedení výuky společenskovědních předmětů v edukační praxi, zejména s ohledem na vnímání přínosu výuky samotnými studenty?* Rozpracování výzkumného cíle vede následně k formulaci výzkumné otázky, která zní: *Jaký přínos pro odborný i osobní rozvoj studentů má výuka společenskovědních předmětů na technické univerzitě?*

Výzkum formou případové studie se realizoval formou zpětnovazební ankety *Hodnocení kvality výuky* v letech 2011–2016, ve které se studenti sami vyjadřovali své hodnocení společenskovědního předmětu na bodové škále 1–6, přičemž 1 znamená malý přínos a 6 znamená velký přínos. K vyjádření odpovědi (názoru) slouží sémantický diferenciál.

Vybranými předměty pro hodnocení jsou dva společenskovědní předměty – předmět A: *Psychologie managementu* a předmět B: *Komunikace a rétorika*. Oba předměty představují náhodný reprezentativní vzorek společenskovědních předmětů, přičemž jeden předmět má relativně těsnější provázanost s odborným studiem a budoucí technickou praxí. Druhý předmět reprezentuje spíše obecný rozvoj soft skills bez užší vazby na zaměření studia. Kultivuje především prezentační dovednosti, přičemž se snaží rozvinout talent, potenciál, schopnosti i znalosti studentů k tomu, aby se stali budoucími profesionály ve firemní praxi.

Výzkumného šetření se každoročně zúčastňují desítky až stovky studentů. Přestože přínos každého předmětu ovlivňuje řada faktorů (např. osobnost vyučujícího, odborná i pedagogická erudice, rozsah a obsah probíraných témat, styl výuky, atraktivita témat i výuky, spojení teorie a praxe aj.), je možné se o hodnotící názory studentů spolehlivě opřít. Lze tím posoudit úspěšnost zařazení společenskovědních předmětů do studijního plánu ve vazbě na praktický přínos předmětů pro studenty.

2. Teoretický rámec zdůvodnění nutnosti všestranného rozvoje

Dichotomie všeobecného a odborného není přímo tematicky či monograficky zpracována, zdroje jsou relativně skoupé. Téma patří do oblasti úvah o optimální podobě školství. Přesto lze najít četné inspirativní zdroje z oblasti pedagogické a didaktické literatury, které k uchopení problematiky nabídnou jisté vodítko. Práce o fenoménu kurikula, proměnách školství, o kurikulu technického vzdělávání, moderní pedagogice či o sebehodnocení školy, o rozvoji soft skills, o hodnotové orientaci studentů technických oborů aj. mohou přinášet četné inspirativní úvahy, které poslouží k orientaci v názorech na propojení všestranného a odborného rozvoje absolventů technických vysokých škol v duchu optimálního vzdělanostního ideálu absolventa.

Začněme z širší perspektivy, a to představením školy jako „učící se organizace“. Tento pojem převzatý z obecné sociologické teorie fungování organizací lze aplikovat i na oblast školství. Škola má své poslání ve společnosti a má odpovědnost za vlastní chod a existenci. „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 kontabilitou

a přístupem, který zdůrazňuje řízení, i ve snahách o komplementaritu a synergii autoevaluace s vnější evaluací a monitorováním různých aspektů práce škol.“ (Pol, 2009, s. 41, s. 50–51).

Problém změny bývá spatřován v míře uplatňování tlaku na akontabilitu, v akcentech na konkrétní zájmy a také v proporci mezi prostorem pro profesní pedagogickou činnost, vnější kontrolu a naplnění všech cílů, které s sebou vzdělávání mladé generace nese. V případě kurikulární reformy jde o sladění profesionální akontability s oficiální představou, jak by mělo být realizováno kurikulum s ohledem na vytvoření školní varianty této představy. Spoléhá se přitom na odbornost učitelů a plný profesionalismus všech zúčastněných při zvládnutí tohoto nelehkého procesu.

Očekávané zamýšlené výsledky vzdělávání nejsou totéž jako výsledky reálně dosažené. Proto roste význam autoevaluace škol, a to vnější a vnitřní. Každá úroveň autoevaluace má v procesech hodnocení specifické postavení. Hodnotící procesy, které v ní probíhají, mají proto odlišný charakter. Ve stručnosti lze uvést, že autoevaluace je chápána jako tvorba nástrojů k vlastnímu rozvoji a vývoji, jako sebekontrola a skládání vlastních účtů, dále jako součást pracovní kultury pedagogů a jako nástroj spolupodílení se na rozhodovacích procesech (srov. Rýdl, 1998, s. 6–8). V kognitivní mapě autoevaluace vystupují v kontrastu parametry jako moc, porozumění, zodpovědnost a důvěra, přičemž evaluace hledá rovnováhu mezi kontrolou, rozvojem, pohledem na skládání účtu a pedagogickým profesionalismem.

Případová studie sledující přínos výuky vybraných společenskovědních předmětů směřuje k fenoménu profesionalismu. Učitel jako reflektující profesionál sleduje interní vhled do své práce a utváří konsensus mezi rozvojem výuky a kontrolou ze strany managementu školy. Výsledkem je přijetí zodpovědnosti za výsledky své práce a zároveň vytvoření prostředí důvěry, na jejímž základě lze budovat další rozvoj předmětu v oborovém kontextu.

Škola naplňuje představy těch, kterým je převážně určena, tj. studentům, veřejnosti i společnosti. Ve spojitosti s tím je možné se nechat inspirovat názory a představami všech zúčastněných aktérů, kteří se školou přicházejí do kontaktu. „Od současné školy společnost požaduje, aby vybavila žáky potřebnými znalostmi, dovednostmi a způsobilostmi, seznámila je se základními hodnotami, normami a vzorci chování v demokratické společnosti“ (Walterová et al., 2010, s. 65). Lidé by si přáli školu, která výrazně zvýší kvalitu vzdělávání, přičemž ale nepromění svoji roli ve společnosti a stane se centrem společenského života. Důraz je kladen na hledání rovnováhy mezi diverzifikací vzdělávacích drah a standardizací kurikula. Prolínání akademické, všeobecně vzdělávací, odborné a výcvikové přípravy je prosazujícím se trendem.

S tím souvisí potřeba inovace ve školství. Rýdl (2003) reflektuje koncept tzv. „dobré školy“ jako školy inovující. Jakkoliv se tento pojem může zdát banální, není tomu tak. Přiznává, že hledání dobré školy je celoživotní proces spojující teorie a zkušenosti. Je to proces, který může vyústit v odhalení několika desítek znaků, které „dobrou školu“ charakterizují. Jsou to např. naplňování předepsaných celospolečenských cílů, změny obsahu vzdělávání, metody a formy pedagogické práce, vnitřní organizace struktury školy, úroveň pedagogických pracovníků, orientace školy na zájmy žáka aj. (srov. Rýdl, 2003, s. 45–47)

Kromě toho je zřejmé, že pro rozvoj „dobré školy“ je třeba uvážit kritéria efektivity, výkonu a kvality, úspěchu a průchodnosti, monitoringu evaluace školy, aby bylo možné

spolehlivěji odrážet existující realitu, dobovou praxi i kvalitu výuky. S ohledem na formulaci nových vizí rozvoje a identifikaci znaků kvality školy je možné odhalit charakteristiky „dobré školy“ budoucnosti.

Na problematiku optimálního zastoupení všeobecného a odborného rozvoje lze nahlížet i z pohledu vzdělávacích cílů. Formulace cílů výuky, jejich stanovení, hierarchizace, nasměrování a následné vyhodnocování tvoří důležitý krok v procesu plánování a realizace kurikula. Proto je třeba tomu věnovat zvýšenou pozornost. Aby se tak skutečně stalo, je třeba postupovat na cestě od ontodidaktické transformace (od oborových obsahů ke kurikulárním obsahům) přes psychodidaktickou transformaci (od kurikulárních obsahů k učivu) až ke kurikulární transformaci (od učiva ke znalostem a dalším dispozicím). (srov. Janík et al., 2009a, s. 37–43) Proces implementace kurikula do vzdělávacích plánů škol by neměl být prováděn pouze formální cestou, ale měl by opravdově odrážet podstatu změn ve vzdělávání.

Relativně ostře přitom varuje před formalismem. Ve školách mnohdy dochází pouze k implementaci oficiálních kurikulárních dokumentů (Janík, 2009b). Pozastavuje se nad tím, proč samotné změny nejsou dostatečně koncepčně zabudovány. Vyzývá k novému pedagogickému výzkumu, který by proces změn lépe reflektoval a který by pomohl nahlédnout do skutečného stavu věcí. „Implementuje se kurikulární reforma nebo kurikulární dokument? Co je vlastně projektováním, co je implementací a co je realizací kurikula?“ (Janík, 2009b, s. 80).

Proto je zesílena potřeba provázanosti institucionálního projektování kurikula shora do výuky samotné. Totéž lze říci i obráceně. Je nutné reflektovat zpětnovazební proces evaluace výuky, jak se podařilo vtělit kurikulum do jednotlivých předmětů, zda došlo k naplnění požadovaných cílů. Rizika jsou spatřována zejména v oblasti interpretace smyslu reformy a v mechanických, až zjednodušujících přístupech v jejich zavádění. Hrozí i to, že nejsou zohledňována specifika a moderní trendy výuky jednotlivých předmětů.

Škola musí reflektovat vzdělanostní potřeby společnosti s ohledem na daný sociokulturní kontext, moderní dobu a rozvoj odbornosti. „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 et al., 2008, s. 30). Jde o inovaci obsahu, poněvadž poznatky zastarávají nebo jsou nahrazovány novými. Vzděláváme-li, měli bychom vzdělávat k takové formě života, která je pro nás natolik cenná, že ji chceme udržet nejen pro sebe, ale i pro celé společenství a pro další generace.

Spojení inovace, efektivity, všestrannosti, odbornosti a naplnění všech klíčových kompetencí je velmi obtížné. Je třeba počítat i s tím, že školské instituce jsou značně konzervativní, převažují v nich setrvačné postupy a změny nastávají se značným zpožděním. Úspěšnost absolventů vyžaduje pěstování všech kompetencí, které úspěšnost podmiňují.

Složitost provázanosti všestranného a odborného rozvoje studentů si uvědomují i autoři, kteří se snaží funkčně propojit dohromady stávající přístupy ke kurikulu v technickém vzdělávání (např. koncepce řemeslně-činná, průmyslově-výrobní, polytechnická, globální, konstrukčně-projekční, badatelská, vědeckotechnicky gramotná, kulturní, kognitivní aj.).

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. Tento rozpor je o mnoho výraznější v oblasti technického vzdělávání" (Kožuchová, 2009, s. 146). V probíhajících procesech modernizace vzdělávacích obsahů je učitelům jako pedagogickým profesionálům připisována vyšší míra profesní autonomie a odpovědnosti při realizaci kurikula na úrovni školy a výuky. Učitelova práce zahrnuje zejména kvalifikovaný výběr, strukturování a didaktické ztvárňování učiva.

Sociálně-pedagogický pohled na roli výchovy a vzdělávání ve společnosti lze charakterizovat jako známý fakt, že člověk je nejen „spotřebitelem" kultury příslušné společnosti, ale i jejím tvůrcem. Stejně tak by měl být ve školách také rozvíjen, a to v oblasti „emocionální a akčně volní. 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). Z tohoto rámcového pohledu vyplývá, že i student, který si primárně volí technické vzdělání, by neměl být ochuzován o širší dimenzi rozvoje osobnosti. Získá tím nejen všeobecné vzdělání, ale i myšlení v souvislostech, lepší orientaci ve světě a komplexní pohled na rozvoj svého oboru v kontextu širších společensko-kulturních souvislostí.

Předpokladem moderního pojetí vzdělávání se stává kooperace a vzájemná komunikace humanitních oborů s přírodními vědami i s obory technickými. Jde o to, jaký soubor hodnot si budoucí inženýr ve svém sociálním prostředí uvědomuje a vyznává, jak hluboce je reflektuje a následně ve svém jednání uplatňuje. „Jestliže se dnes ještě setkáme s tím, že někteří technici neuznávají společenskovědní poznání jako hodnotu nebo ho pokládají za problémový okruh, který prostě nepatří do jejich světa hodnot, jde o subjektivní postoj, věcně dávno překonaný" (Skalková, 2008, s. 142).

Příklad potřebnosti rozvoje soft skills studentů na půdě technické univerzity lze vysledovat u rozvoje komunikačních a rétorických dovedností. „Absolventi vysokých škôl by si mali uvedomiť, že ak aj nemajú jasný cieľ alebo nevedia, kde sa uplatnia, každá získaná ‚pracovná' zručnosť im môže napomôcť pri vstupe na trh práce. Ak im chýba nejaká kompetencia, musia vyjsť zo svojej komfortnej zóny, prekonať nechuť k učeniu a začať sa vzdelávať pre rozvoj svojich zručností" (Hrehová, 2015, s. 30).

Obšírněji se zamýšlí nad významem komunikace, řečnických dovedností a schopností v jazykovém vyjadřování nejen ve sféře školní edukace, ale také pro úspěch individuální, úspěch v podnikání, reprezentaci firmy, zvládání stresu, time management, vedení lidí a public image. Shledává přímou souvislost mezi kvalitou komunikace a výchovou budoucích komunikačních profesionálů, kteří jsou schopni využít svůj potenciál, vzdělání, schopnosti a talent k tomu, aby se stali oborově i lidsky úspěšnými.

Ať se z teoretického hlediska necháme inspirovat kterýmkoliv z výše uvedených autorů, jedno mají společné. Všichni se snaží najít optimální podobu rozvoje osobnosti absolventů tak, aby absolventi škol obstáli v podmínkách současné společnosti a aby nebyli ochuzeni o nic podstatného, co by jim mohlo v profesní praxi nebo v životě chybět.

Ať už se na problematiku všeobecnosti a odbornosti podíváme z pohledu obecné teorie školského systému (Walterová, 2010), akontability (Pol, 2009), autoevaluace (Rýdl, 1998), inovace školských systémů (Rýdl, 2003), pojetí kurikula (Maňák, 2008), kurikulární reformy a její implementace (Janík et al., 2009a) či pohledem sociálně orientované pedagogiky (Semrád, 2009), kurikula technického vzdělávání (Kožuchová, 2009), nutnosti

společenskovědního a technického vzdělávání v kooperaci (Skalková, 2008) nebo konkrétním příkladem soft skills rétorických dovedností (Hrehová, 2015), vysvítá z toho, že je třeba propojit všeobecnost s odborností a snažit se rovnoměrně rozvíjet klíčové i odborné kompetence.

Zastoupení fenoménu všeobecnosti vede k humanizaci technického prostředí a ke kultivaci absolventů. Rovnováha mezi klíčovými a odbornými kompetencemi utváří všestranně vzdělaného jedince. Pomůže mu lépe obstát v rostoucích profesních, vzdělanostních i dovednostních nárocích současné společnosti.

3. Metodologické uchopení studie přínosu společenskovědních předmětů

K získání údajů o přínosu výuky společenskovědních předmětů byla použita zpětnovazební agenda *Hodnocení kvality výuky*, která je každoročně na vybrané fakultě VUT v Brně prováděna. Slouží jako indikátor kvality výuky, a to nejen z důvodu retrospektivního pohledu na právě zakončený akademický rok, ale také jako inspirace pro další zlepšování efektivity a kvality výuky v budoucnu.

Názory studentů, jejich pochvalné i kritické postřehy jsou cennými informacemi, jak zkvalitnit výuku a zlepšit koncepci předmětu. Položka *Přínos předmětu* ze zmiňované agendy reflektuje ty náležitosti, které jsou pro zpracování analýzy nejdůležitější – tedy jak a v čem vidí studenti smysl výuky daného společenskovědního předmětu pro svůj profesní a osobní rozvoj na nehumanitní vysoké škole.

Pro účely případové studie byly náhodně vybrány dva povinně volitelné společenskovědní předměty. Předměty se vždy váží k odbornému zaměření studia, ale nejsou svým zaměřením technické. Tento moment představuje základní kámen výzkumné snahy zjistit, jak studenti vidí přínos společenskovědního předmětu, který se bezprostředně neváže na odbornost studia.

Ve struktuře akademického plánu studia se společenskovědní předměty mohou sice jevit jako relativně izolované, ale koncepční snahou všech zúčastněných tvůrců akademických plánů je tendence propojovat odborné i společenskovědní předměty dohromady tak, aby se nevylučovaly, nýbrž vhodným způsobem doplňovaly. Slibují si od toho zejména jistý přesah do těch oborů, které mohou napomoci komplexnímu rozvoji studentů.

Studenti vyjadřují svá hodnocení přínosu společenskovědního předmětu na číselné škále 1–6, (*1 = malý, 6 = velký*). Jelikož tato agenda běží již několik let, je možné získané výsledky popisně statisticky zpracovat a formou případové studie (o každém předmětu zvlášť) zachytit vývoj přínosu v čase.

Anonymní zpětnovazební anketa byla administrována elektronicky. Sběr dat byl uskutečňován v rozmezí let 2011–2016. Anketu vyplnilo 458 studentů za společenskovědní předmět A: *Psychologie managementu* a 32 studentů za společenskovědní předmět B: *Komunikace a rétorika*. Získané výsledky jsou zaznamenány za příslušné semestry a akademické roky, ve kterých je předmět vyučován. Údaje jsou kromě popisných statistických charakteristik dále zpracovány metodou nejmenších čtverců, z nichž rezultuje regresní přímka, jejíž rovnice je též uvedena. Ta umožňuje vysledovat lineární trend současného stavu a předpověď vývoje, což je užitečná retrospektivní reflexe a zároveň impuls do budoucna, jak přínos zvýšit.

Vyplnění ankety je zcela anonymní, přičemž zvolený způsob sběru dat neumožňuje návratnost výsledků, ani dohledání respondentů. Studentům jsou dány k dispozici pouze dílčí časově omezené výsledky (zpravidla na jeden rok) sloužící k ilustrační orientaci, co od výuky daného předmětu očekávat na základně vyjádření jiných. Toto jakési „interní profesionální“ zpětnovazební hodnocení výuky motivuje studenty při volbě předmětu. Zároveň vybízí učitele k co nejlepší kvalitě výuky s ohledem na zájem studentů a atraktivitu předmětu.

4. Přehled zjištěných výsledků

Základní zjištění případové studie reprezentují tabulky 1 a 2 a grafy 1 a 2 přínosu dvou vybraných společenskovědních předmětů A: *Psychologie managementu* a B: *Komunikace a rétorika*. Ukazuje se, že přínos obou předmětů je studenty vnímán jako průměrný až lehce nadprůměrný. Analýza přínosu vybraných společenskovědních předmětů v čase naznačuje, že zařazení společenskovědních studijních předmětů do kurikula technické univerzity může být viděno pozitivními i negativními pohledy.

Nejčastějšími důvody průměrného, resp. mírně rozporuplného vnímání humanitních předmětů je především odlišnost charakteru společenskovědních předmětů oproti předmětům technickým. Z toho pramení jistý nezvyk studentů přijmout odlišný způsob výuky. Mnohdy je u studentů zřetelná též absence základních znalostí společenskovědní problematiky a cizích jazyků ze středních škol, což může vnímání předmětu ovlivnit. Jistým problémem může být i relativní osamocenost, příp. izolovanost těchto předmětů ve struktuře studijních plánů odborného studia.

Svou roli může hrát také převládající způsob studia technických předmětů, který klade důraz na odbornost, technickou přesnost, konvergentní myšlení, disciplínu, řád, systém a převažující logicko-analytické myšlení. Naproti tomu společenskovědní předměty pěstují spíše myšlení v souvislostech, divergentní uvažování, kladou důraz na postoje, normy, zvnitřnění hodnot, reakce na probíraná témata, na diskusi, na hledání odpovědí. Orientují se na budování širšího rozmanitého názorového spektra převážně hledajícího než nabízejícího striktně daná vysvětlení společenských jevů. Odlišnost ve studijním stylu odborných technických a společenskovědních předmětů je zřejmá.

4.1 Analýza výsledků pro předmět A: Psychologie managementu

Předmět A: *Psychologie managementu* má hlavní cíl probudit ve studentech zájem o takové soft skills, které využijí v zaměstnání, ve firemní praxi a v pracovním prostředí. Pěstuje zejména základy firemní komunikace, správného vedení diskusí, porad, efektivního vyjednávání, učí prezentačním dovednostem a schopnosti racionálního využití zdrojů, času, potenciálu odborného, vzdělanostního a sociálního. Předmět se opírá o znalosti z psychologie. Zaměřuje se na její aplikaci ve firemní praxi.

Hlavním posláním předmětu je upozornit studenty na to, že znalost aplikované psychologie může výrazně pomoci ve zvládání každodenního pracovního života, zátěží různého typu, úkolů, nároků, problémů i v přístupu k životu. Předmět vychází z obecné psychologie, psychologie osobnosti a sociální psychologie. Zabývá se též praktickými aplikovanými znalostmi zacílenými na oblast firemní praxe.

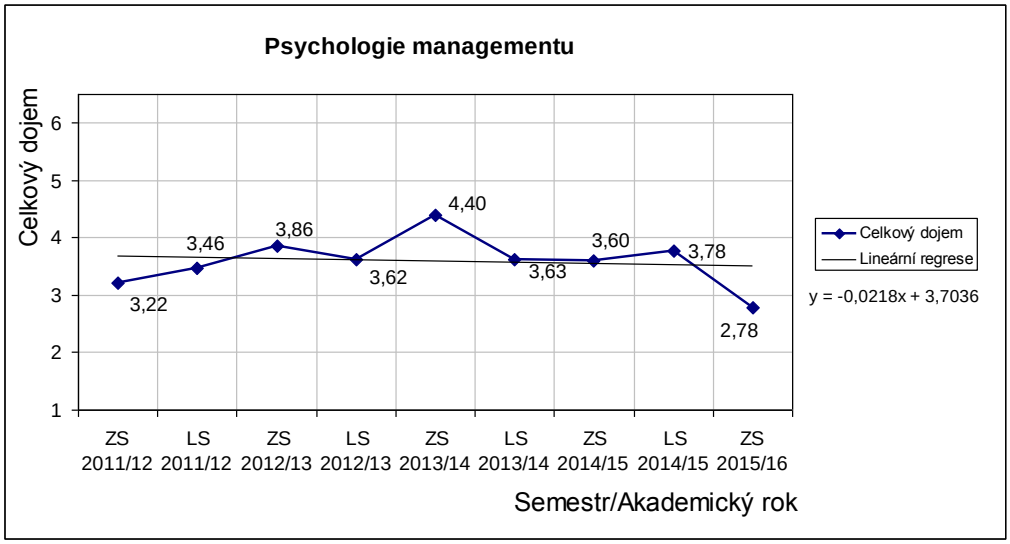
Výsledky přínosu (celkového dojmu) předmětu ukazuje tabulka 1. Přínos je charakterizován takto: (celkový počet respondentů n = 458, aritmetický průměr μ = 3,59; směrodatná odchylka SO = 1,25; rozptyl σ^2 = 1,58).

Tabulka 1. Přínos předmětu A: Psychologie managementu

Společenskovědní předmět/Semestr		Přínos předmětu na škále 1–6
CZ56 Psychologie managementu	ZS 2011/12	3,22
CZ56 Psychologie managementu	LS 2011/12	3,46
CZ56 Psychologie managementu	ZS 2012/13	3,86
CZ56 Psychologie managementu	LS 2012/13	3,62
CZ56 Psychologie managementu	ZS 2013/14	4,40
CZ56 Psychologie managementu	LS 2013/14	3,63
CZ56 Psychologie managementu	ZS 2014/15	3,60
CZ56 Psychologie managementu	LS 2014/15	3,78
CZ56 Psychologie managementu	ZS 2015/16	2,78
Průměr		*3,59*

Zdroj: Hodnocení kvality výuky 2011/12–2015/16

Grafickou vizualizaci zjištěných údajů dle jednotlivých semestrů s vyjádřením lineární rovnice trendu (lineární regresní přímka) pro předmět A: *Psychologie managementu* zachycuje obrázek 1.



Obrázek 1. Graf přínosu předmětu A: Psychologie managementu

5.2 Analýza výsledků pro předmět B: Komunikace a rétorika

Předmět B: *Komunikace a rétorika* má hlavní cíl zlepšit komunikační kompetence a prezentační dovednosti. Mezi klíčová témata předmětu patří zvládnutí techniky veřejného projevu, příprava, realizace a prezentace, schopnost zvládání trémy, struktury projevu, reakce na dotazy nejrůznějšího typu, příprava efektivní skvělé prezentace a sebeprezentace, vedení lidí a public image. Nedílnou součásti předmětu je snaha zlepšit jazykovou a slohovou kulturu projevu, dbát na spisovnou mluvu, gramatiku, řečové

techniky projevu a celkovou formální a stylistickou úroveň. Dochází k propojení psychologických, rétorických, jazykových dovedností.

Každý absolvent se v budoucnu může stát „prezentujícím profesionálem“, který bude potřebovat úspěšně zvládnout prezentaci firmy, výrobku, výsledek své práce či výzkumu. Rétorické prezentační dovednosti by k tomu měli napomoci.

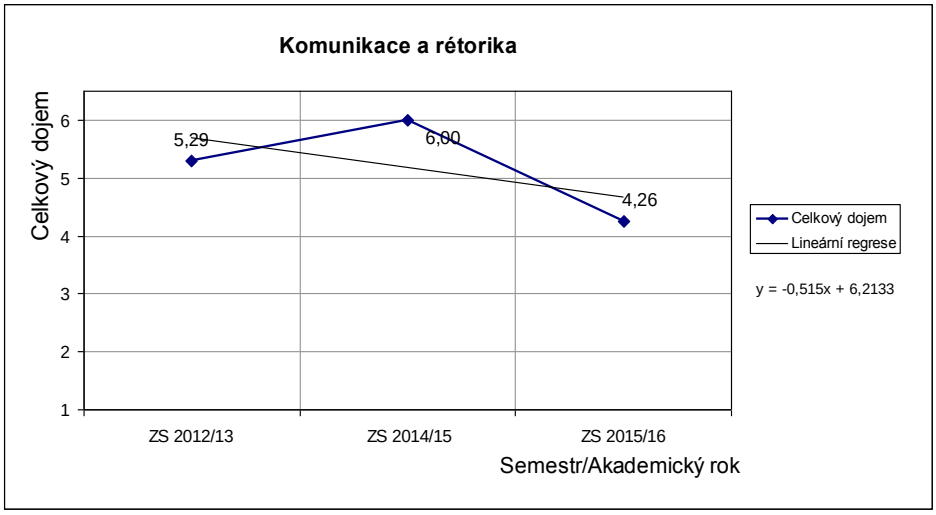
Výsledky přínosu (celkového dojmu) předmětu ukazuje tab. 2. Přínos je charakterizován takto: (celkový počet respondentů $n = 32$, aritmetický průměr $\mu = 5{,}18$; směrodatná odchylka SO = 1,23; rozptyl $\sigma^2 = 1{,}53$)

Tabulka 2. Přínos předmětu B: Komunikace a rétorika

Společenskovědní předmět/Semestr		Přínos předmětu na škále 1–6
GZ53 Komunikace a rétorika	ZS 2012/13	5,29
GZ53 Komunikace a rétorika	ZS 2014/15	6,00
GZ53 Komunikace a rétorika	ZS 2015/16	4,26
Průměr		*5,18*

Zdroj: Hodnocení kvality výuky 2012/13–2015/16

Grafickou vizualizaci zjištěných údajů dle jednotlivých semestrů s vyjádřením lineární rovnice trendu (lineární regresní přímka) pro předmět B: *Komunikace a rétorika* zachycuje obrázek 2.



Obrázek 2. Graf přínosu předmětu B: Komunikace a rétorika

5. Diskuse nad zjištěnými výsledky

Ukazuje se, že studenti přijímají společenskovědní předměty ve studijním plánu technické univerzity s průměrným, až lehce nadprůměrným hodnocením. Uvědomují si přínos předmětů pro rozvoj své osobnosti. Přestože lineární trend vývoje nemusí být vždy vzestupný, předměty u studentů dlouhodobě neztrácejí důvěru. Jisté oscilace (rozptyly) ve vnímání přínosu mohou souviset s různorodostí studijních skupin a s individuálními rozdíly jednotlivců ve vztahu ke společenskovědním předmětům obecně.

Příčin tohoto relativně setrvalého stavu může být několik; některé jsou obecné a některé závisí na charakteru daného předmětu. Předně je třeba se zamyslet nad zcela odlišným charakterem společenskovědních předmětů od technických. V humanitních předmětech je kladen důraz kromě kognitivních cílů také na afektivní výukové cíle. U studentů je budován zejména vztah k psychologii managementu nebo rétorice, což s sebou nese jiné pojetí výuky než u technických předmětů. Humanizace technického vzdělávání vede k včlenění dimenze lidskosti do života školy.

Studenti mívají často pocit, že takové 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. Přestože je tento názor v současnosti již překonaný a odráží spíše individuální nepochopení vlivem technického determinismu, soudobé komplexní technické vzdělávání se bez obohacení o humánní hodnoty a kvalitu života neobejde.

Většinové hodnocení přínosu předmětu je spíše pozitivní. Ukazuje se, že mladí lidé mají zájem o rozvoj své osobnosti, a to i v oblastech, které přímo nestudují. Jistou nevýhodou je nízké znalostní zázemí již ze středních škol, neboť studenti technické univerzity se rekrutují převážně z odborných středních škol než ze všeobecně vzdělávacích gymnázií. Lze proto předpokládat, že zájem o společenskovědní předměty je u nich spíše druhořadý. Přesto lze v hodnocení přínosu interpretovat jako zájem studentů o vyučovanou problematiku. Studenti si sami uvědomují, že poznatky předávané v předmětech jsou užitečné. To souvisí i s vazbou na studovaný obor. U předmětů, kde studenti sami cítí těsnější provázanost se studovaným oborem, jsou hodnoty přínosu vyšší než u předmětů, kde toto sepětí necítí.

Závěr

Najít optimální proporci mezi rozvojem všeobecnosti a odbornosti je pro technické vysoké školy obtížný úkol. Znamená to potřebu citlivě vyvážit zastoupení vhodných předmětů, které budou u studentů rovnoměrně rozvíjet všechny klíčové kompetence tak, aby žádná nebyla opomenuta.

Obzvláště na technických univerzitách, kde převažuje odborné vzdělávání nad všeobecným a kde je kladen důraz především na rozvoj odborných kompetencí, představuje všeobecnost a odbornost velký dichotomický problém. Zvýšený akcent kladený na odbornost způsobuje, že klíčové kompetence nemusejí být rozvíjeny dostatečně. Snahou o změnu tohoto stavu je začlenění společenskovědních předmětů do akademických plánů technické univerzity. Zlepšení úrovně znalostí a dovedností z oblasti soft skills se stává nutností.

Teoretická zdůvodnění potřeby humanizace technického vzdělávacího prostředí jsou zřejmá. Diskutabilní otázkou však i nadále zůstává, do jaké míry se daří naplňovat ideály všestranného rozvoje v edukační praxi. S tím souvisí také fakt, jak samotní studenti vnímají rozvoj soft skills a jak přijímají vyučovací předměty, které se o to cíleně systematicky snaží.

Výzkumná otázka případové studie směřující ke zjištění přínosu výuky společenskovědních předmětů očima studentů přináší výsledky. Ukazuje se, že studenti vidí přínos společenskovědních předmětů průměrně až lehce nadprůměrně. Vyšší hodnocení přínosu zaznamenávají ty předměty, u nichž studenti cítí těsnější tematické

propojení se studovaným oborem, event. s budoucí praxí. Naopak tam, kde studenti tuto potřebnost necítí, příp. když mají pocit, že předmět nesměřuje k budoucímu uplatnění, mají tendenci přínos předmětů hodnotit průměrně až lehce podprůměrně.

Moderní vzdělávání usiluje o takovou podobu profilace absolventů, která zajistí, že absolventi budou po všech stránkách úspěšní a schopní se důstojně a plnohodnotně zařadit do profesní praxe. Rovnováha mezi odbornými a společenskovědními předměty tomuto procesu napomáhá. Společenskovědní předměty v kurikulu technické univerzity tvoří důležitou součást humanizace vzdělávacího prostředí. Pěstují soft skills potřebné pro život a pro využití v pracovním prostředí. Vedou k lepšímu uplatnění absolventů na trhu práce i v budoucí praxi. Jejich osvojení je pro absolventy užitečné a prospěšné.

Použitá literatura

HREHOVÁ, D. Prezentačné zručnosti pre profesionálny úspech. In: *Vysokoškolská edukácia pre potreby súčasného kreatívneho podnikateľského prostredia* Košice: TU Košice, 2015, s. 24–30. ISBN 978-80-553-2221-6.

JANÍK, T. et al. *Cíl a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009a, 181 s. ISBN 978-80-7315-194-2.

JANÍK, T. et al. K problému monitoringu implementace kurikulární reformy na gymnáziích: představení projektu Kvalitní škola. In: JANÍK, T. (Ed.). *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009b, s. 75–100. ISBN 978-80-7315-193-5.

KOŽUCHOVÁ, M. Kurikulum technických vzdelávacích predmetov v Štátnom programe výchovy a vzdelávania v SR. In: JANÍK, T. (Ed.). *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009, s. 135–150. ISBN 978-80-7315-193-5.

MAŇÁK, J. et al. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Marasykora univerzita, 2009, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 495s. ISBN 80-7178-170-3.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003, 281 s. ISBN 80-86642-17-8.

RÝDL, K. et al. *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Strom, 1998, 71 s. ISBN 80-86106-04-7.

SEMRÁD, J. Tvořivost jako sociálně pedagogický problém. In: JANÍK, T. (Ed.). *K perspektivám školního vzdělávání*. 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*. Brno: Masarykova univerzita a ČPdS, 2008, s. 140–144. ISBN 978-80-210-4752-5.

WALTEROVÁ, E. et al. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010, 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.

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/

Hodnocení kvality výuky 2013/14 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2014 [cit. 2015-10-14]. Dostupné z: http://skas.fce.vutbr.cz/

Hodnocení kvality výuky 2014/15 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2015 [cit. 2015-08-23]. Dostupné z: http://skas.fce.vutbr.cz/

Hodnocení kvality výuky 2015/16 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2016 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: http://skas.fce.vutbr.cz/

Vzdělávací potřeby učících knihovníků v kontextu celoživotního učení pro 21. století

Pavlína Mazáčová[72]

Abstrakt: Odborný příspěvek reflektuje aktuální problematiku týkající se edukačního prostředí neformálních institucí – knihoven. Prostřednictvím výsledků akčního výzkumu jsou definovány a analyzovány vzdělávací potřeby učících knihovníků při edukaci různých cílových skupin v informační gramotnosti a nastíněny rozvojové možnosti v andragogických, pedagogických a didaktických aspektech informačního vzdělávání, které realizují učící knihovníci ve veřejných knihovnách.

Klíčová slova: učící knihovník, didaktika, andragogika, pedagogika, akční výzkum, neformální vzdělávání, další vzdělávání, informační gramotnost, informační vzdělávání

Educational Needs of Teaching Librarians in the Context of Lifelong Learning for the 21st Century

Abstract: Paper reflects the current issues related to the educational environment of informal institutions – libraries. Through the action research there are defined and analyzed the educational needs of teaching librarians in educating various target groups in information literacy and development options outlined in andragogical, pedagogical and didactic aspects of information education that teaching librarians implement in public libraries.

Key words: teaching librarian, didactics, adult education, pedagogy, action research, informal education, continuing education, information literacy, information education

Úvod

Současná společnost, pro niž se ustálila kontextově ukotvující označení společnost znalostní, informační či vzdělanostní, klade nové nároky na život jedince v mnoha oblastech, tedy rovněž ve vzdělávání. Požadované kompetence přesahují znalostní bázi a směřují především do oblasti dovedností a postojů. Jejich získávání a rozvíjení je ve velké míře ovlivněno vstupem informačních a komunikačních technologií do každodennosti jedince.

Aktuální směřování českého vzdělávacího prostředí, vnímáme-li ho v kontextu tohoto příspěvku fokusem tématu informační gramotnosti, je s výhledem do nejbližších let determinováno strategickými dokumenty Strategií digitálního vzdělávání do roku 2020 (Strategie, 2014) a Strategií digitální gramotnosti České republiky (Strategie, 2015). Tyto strategie výrazně akcentují význam mimoškolního vzdělávání, tedy také roli knihoven a institucí neformálního vzdělávání v podpoře rozvoje celoživotního učení proti hrozbám

[72] Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Kabinet informačních studií a knihovnictví, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: pmazacov@phil.muni.cz

digital divide u různých cílových skupin. V obou strategiích se projevuje důraz na rozvíjení kompetencí pro život ve 21. století, mezi něž rozhodnou měrou patří také informační gramotnost.

Právě knihovna je v kontextu výše uvedených strategií stále významnějším poskytovatelem neformální edukační nabídky v některých tématech poptávaných různými cílovými skupinami, tedy také v informační gramotnosti. Například výzkum ministerstva informatiky zaměřený na informační gramotnost obyvatel v ČR (Peterka, 2005) již v roce 2005 ukázal na ne právě optimální stav kompetencí v této oblasti. Veřejné knihovny se také na základě výsledků výzkumu začaly více zaměřovat na vzdělávací nabídku v tématech informační gramotnosti, což díky husté síti knihoven vytvořilo velmi vhodné podmínky jak pro mapování stavu, tak pro systematické rozvíjení informační gramotnosti různých cílových skupin.

Knihovny jako instituce neformálního vzdělávání jsou v současnosti postaveny do nových edukačních kontextů a konotací, mění se požadavky uživatelů a tím se zvyšují profesní a odborné nároky na knihovníky poskytující uživatelům služby. Stav informační gramotnosti obyvatel není dlouhodobě odpovídající nárokům, které informační společnost na život jedince klade, a přitom informační gramotnost je důležitou podmínkou pro úspěšné celoživotní vzdělávání, uplatnitelnost na trhu práce i každodenní interpersonální komunikaci. Saturace potřeb uživatelů v získávání informační gramotnosti, ať se týká profesního uplatnění, informací o zdravotních službách, znalostí informační bezpečnosti apod., se stává jedním z hlavních institucionálních cílů ve všech typech knihoven.

Učící knihovník

Rostoucí akcent na aktivní formu vzdělávání uživatelů v prostředí informačních institucí formoval od 90. let v zahraničí koncept *teaching librarian* (Peacock, 2001), došlo k vymezení a odbornému publikování kompetenčního profilu učícího knihovníka (Clyde, 2005). V prostředí veřejných knihoven v České republice (ČR) pracuje učící knihovník bez formálního pedagogického vzdělání, přesto realizuje všechny složky pedagogického procesu a vede edukaci především ve formě face to face. Takto pojatý koncept knihovníka přináší mnoho pedagogických i andragogických otázek týkajících se kompetencí vést pedagogický proces a s ním spojených dovedností, znalostí a postojů.

Role učícího knihovníka se mění, neboť se postupně stává facilitátorem v konstruktivistickém a konektivistickém (Downes, 2007) pedagogickém paradigmatu, preferujícím edukaci zaměřenou na učícího se jedince (Lau, 2006, s. 9), řešenou propojováním různorodých zdrojů informací, pojmů i vzdělávacích obsahů. V takovém edukačním prostředí je také na učící knihovníky kladen požadavek „učit jinak než dříve“, vést aktivizující vzdělávací programy, vybírat aktuální témata vzdělávání k informační gramotnosti, znát digitální vzdělávací technologie (Downes, 2007) a využívat jejich potenciál v lektorské praxi informačního vzdělávání. Odpovědi na otázky týkající se vzdělávacích a seberozvojových potřeb učících knihovníků ve veřejných knihovnách přináší toto odborné pojednání.

1. Cíle

Aktuálnost problematiky kompetencí učících knihovníků vyvolala potřebu odborně zaznamenat status quo, čímž vznikl argument pro hlubší zájem autorky o fenomén učícího

knihovníka a pro následné dílčí výzkumné šetření, jehož výsledky jsou součástí tohoto příspěvku.

Hlavním cílem odborného zájmu autorky, provázaným s výzkumným šetřením, byla deskripce toho, jaké aktuální vzdělávací potřeby má ve své profesní každodennosti učící knihovník v české veřejné knihovně. Deskribovaný status quo je poté východiskem pro druhý z cílů prezentovaných v tomto odborném pojednání, jímž je nástin kompetenčního profilu knihovníka, který realizuje edukační proces v neformálním prostředí. Důležitým výchozím argumentem pro stanovení odborných cílů i výzkumného směřování je skutečnost, že v českém prostředí neexistuje žádná forma systematické podpory dalšího vzdělávání knihovníků v kompetencích pro pozici učícího knihovníka. Základní znalostní bázi pro vykonávání činnosti učícího knihovníka poskytuje terciární sektor v rámci kurikula oboru Informační studia a knihovnictví v Kabinetu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a oborově blízká pracoviště dalších univerzit v České republice[73] bez koncepční provazby na systém celoživotního vzdělávání. Vzdělávání učících knihovníků pracujících ve veřejných knihovnách je saturováno dílčími edukačními aktivitami na úrovni metodických seminářů v krajských knihovnách nebo v rámci celostátních oborových odborných konferencí.

Edukace v informační gramotnosti tedy není systémově řešena a institucionalizována, několik významných vzdělávacích aktivit a projektů s cílem posílit kompetence učících knihovníků ve veřejných knihovnách[74] s ohledem na vzrůstající potřebu uživatelů vzdělávat se v tématech informační gramotnosti proběhlo v rámci grantů Evropského sociálního fondu v programu OP VK. Rozvoji a evaluaci edukačních aktivit tohoto typu brání absence jakéhokoliv centrální instituce, která by plnila funkci metodického, vzdělávacího a rozvojového centra pro učící knihovníky s působností v celé ČR. Roztříštěnost a nedostatečná úroveň vzdělávacích aktivit má za následek také to, že v ČR, v porovnání například se sousedními zeměmi jako Německo (Homann, 2003), učící knihovníci ve veřejných knihovnách zatím v podstatě nereflektovali a neaplikují pedagogické koncepce vyvinuté na základě znalostí anglo-amerických konceptů informační gramotnosti.

2. Teoretický rámec

Rozvoj edukačního potenciálu knihoven v kontextu potřeb celoživotního učení v současné společnosti není v prostředí českých výzkumů prozatím reflektován tematickým výzkumným zájmem o subjekt knihovníka realizujícího vzdělávací aktivity různého typu. Dílčím východiskem pro teoretická zkoumání fenoménu učícího knihovníka a následně aplikaci výstupů do praxe nejen ve veřejných knihovnách přineslo dotazníkové šetření (Nejezchlebová, 2010), které proběhlo v letech 2009–2010 jako aktivita odborné sekce Informační vzdělávání uživatelů v rámci Sdružení knihoven ČR (SDRUK). Přestože byl dotazník cílen široce na celou oblast témat informačního vzdělávání v knihovnách (800 oslovených knihoven, přijato a zpracováno 439 dotazníků), dílčí výsledky šetření otevřely k řešení několik problematických oblastí práce učícího knihovníka. Tyto oblasti lze shrnout pod pojem **chybějící komplexní vzdělávání** v metodice výuky k informační gramot-

[73] Jedná se o pracoviště Ústav informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a dvě pracoviště Slezské univerzity v Opavě.

[74] Byly realizovány projekty NAKLIV, PARTSIP nebo CEINVE v rámci pracoviště Kabinet informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity – viz http://kisk.phil.muni.cz/cs/rejstriky/projekty.

nosti uživatelů, do něhož lze zahrnout kompetence ve znalostech edukačních forem a metod, znalost specifik cílových skupin edukace a vhodné praktické a návodné vzdělávací materiály pro učící knihovníky. Výstupy dotazníkového šetření byly v některých aspektech reflektovány v následné činnosti jak sekce informačního vzdělávání uživatelů SDRUK, tak krajských knihoven a dalších institucí, které vzdělávání k informační gramotnosti realizují, problematice však nebyla věnována další cílená výzkumná pozornost.

Výzkumné šetření prezentované v tomto odborném pojednání bylo pojato jako dílčí doplnění jednak autorčina odborného zájmu o fenomén učícího knihovníka,[75] jednak její průběžně získané praxe v edukaci učících knihovníků při vzdělávacích příležitostech souvisejících s oborovým zaměřením autorky příspěvku. Jedná se tedy o reflexi akčního výzkumu prováděného v letech 2015 a 2016 při lektorských aktivitách autorky na téma pedagogické minimum ve třech krajských knihovnách a knihovnách s regionální funkcí v ČR[76]. Akční výzkum byl zaměřen na kompetence učících knihovníků praktikujících výuku informační gramotnosti neboli informační vzdělávání ve veřejných knihovnách ČR.

Kontextově je třeba reflektovat i další prostředí, v němž se vzdělávání k informační gramotnosti odehrává – jedná se o prostředí vysokých škol, v nichž roli vzdělavatelů v této oblasti plní pracovníci různých typů vysokoškolských a akademických knihoven. Vysokoškolské knihovníky v jejich činnosti a také výzkumné práci zaštiťuje Asociace knihoven vysokých škol (AKVŠ), pod níž od roku 2000 pracuje Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost (IVIG), v jejíž gesci proběhla v letech 2000 a 2008 dotazníková šetření na zjišťování stavu aktivit podporujících informační gramotnost, tedy informačního vzdělávání v knihovnách vysokých škol ČR (Informační vzdělávání, 2016).

Dílčí východiska pro teoretický zájem o fenomén učícího knihovníka i pro výzkumné záměry je možné nalézt v aktuálních pracích, které se v českém vzdělávacím prostoru odborně věnují kompetencím k výuce informační gramotnosti u jiné kategorie v rámci vzdělávání dospělých, u kategorie učitelů základních a středních škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedná se o odbornou publikaci *Informační vzdělávání pro učitele* (Černý et al., 2015a) nebo monografii *Tablet ve školní praxi* (Černý et al., 2015b)[77] týmu odborníků z Kabinetu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

3. Metodologie

Akční výzkum byl veden smíšenou metodologií zahrnující tištěný dotazník se třemi otevřenými otázkami, pozorování a diskusi. Otevřené otázky směřovaly k délce praxe na pozici knihovníka a učícího knihovníka (otázka 1), k mezerám a bariérám v kompetencích učícího knihovníka definovaným v kontextu odborného článku jako vzdělávací potřeby (otázka 2), konečně k již získaným a využívaným kompetencím na pozici učícího knihovníka (otázka 3). Výzkumným vzorkem bylo 68 knihovníků z veřejných knihoven tří krajů ČR, kteří jsou zaměstnáni na pozici učících knihovníků a vedou lekce informační

[75] Autorka se tématu učícího knihovníka v českých veřejných knihovnách odborně věnuje mj. v kontextu potřeb praktikujících knihovníků, např. v příspěvku *Quo vadis, informační vzdělávání?* na celostátním semináři SKIP v roce 2016, viz http://ipk.nkp.cz/docs/Mazacova_Pardubice.pdf.
[76] Vzdělávací aktivity s knihovníky proběhly v krajských knihovnách v Brně, Pardubicích a Ostravě.
[77] Uvedené publikace jsou dostupné také elektronicky na http://kisk.phil.muni.cz/cs/rejstriky/publikace.

gramotnosti především pro žáky primárních a sekundárních škol. Výzkumný vzorek zahrnuje všechny knihovníky, kteří se v daný termín v uvedených krajských knihovnách zúčastnili celodenních seminářů na téma *Pedagogické minimum pro knihovníky*, vedených autorkou tohoto příspěvku. V kontextu odborného pojednání je třeba uvést, že pojem *učící knihovník* zatím v českém prostředí bohužel nenašel náležité zázemí, pojmoslovně zatím nebylo přijato a obecně akceptováno jednoznačné pojmenování, které by reflektovalo profesní činnosti knihovníka, jenž připravuje, realizuje a evaluuje edukační proces nejen pro dobře definovatelné cílové skupiny žáků a studentů, ale také pro různé cílové skupiny zahrnující dospělou populaci.

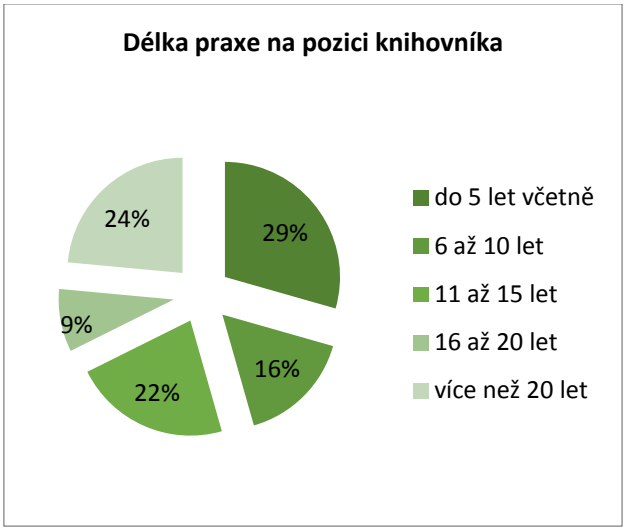
3.1 Standardy kompetencí učícího knihovníka

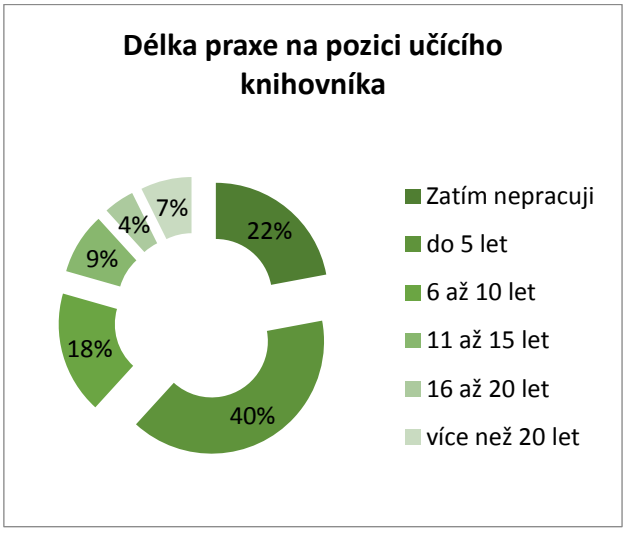
Aby bylo možné kvalitně interpretovat výzkumná data, která akční výzkum poskytl, byl hledán úhel pohledu, jakým je třeba na vzdělávací potřeby učícího knihovníka ve veřejné knihovně ČR pohlížet. V rámci tohoto odborného pojednání bylo rozhodnuto výsledky výzkumného šetření komparativně zrcadlit v odpovídajících kategoriích kompetencí, které obsahuje koncepce *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators* vytvořená v roce 2007 (Fowler et al., 2008) v uznávané sekci The Association of College and Research Libraries (ACRL) Americké asociace knihoven (ALA). Kompetence učícího knihovníka pro edukaci informační gramotnosti (Fowler et al., 2008) byly v této koncepci podrobně definovány ve dvanácti kategoriích: pedagogické dovednosti; administrativní dovednosti; schopnosti posuzovat a hodnotit; komunikační dovednosti; znalost kurikula; schopnost integrovat do edukace témata informační gramotnosti; dovednost designovat vzdělávací proces; dovednost leadershipu; dovednost plánovat; prezentační dovednosti; dovednosti v advocasy a oborová expertíza. Tato koncepce obsahuje paradigmata dobře využitelná pro zkoumání a koncipování kompetenčního profilu učícího knihovníka ve veřejné knihovně, ač je původně určena pro prostředí akademické knihovny. Každá kompetenční kategorie zahrnuje základní dovednosti a podkategorie dovedností knihovníka pro výuku informační gramotnosti, v celku tedy koncepce poskytuje ucelený a objektivní pohled. Je třeba dodat, mimo reflexi tohoto odborného pojednání, že standardy ACRL procházejí v roce 2016 revizí na úrovni odborných komisí a prozatím vznikl návrh obsahující sedm nových rolí pro budoucí standard kompetencí učícího knihovníka, primárně v akademickém prostředí (Update, 2015).

4. Vzdělávací potřeby učících knihovníků

Dotazníkové šetření v rámci smíšeného akčního výzkumu obsahovalo jako jednu z otevřených otázek směřujících k respondentům dotaz týkající se délky praxe jednak na pozici knihovníka, jednak na pozici učícího knihovníka. Odpovědi zúčastněných respondentů jsou zaznamenány v grafech uvedených v obrázku 1. Dotazníkem bylo zjištěno, že největší procentuální zastoupení mezi respondenty měli učící knihovníci s maximálně pětiletou praxí v informačním vzdělávání uživatelů knihovny. Teoreticky je možné konstatovat, že délka praxe pět let je optimální pro získání dostatečných a relevantních kompetencí pro vedení informační výuky. Závěry, které vyplynuly z dalších dvou otázek dotazníku, z výzkumného pozorování v rámci aktivizační části semináře

Pedagogické minimum pro knihovníky i z diskusí v průběhu vzdělávacích aktivit pro knihovníky, však nepotvrdily předpoklad, že učící knihovník je po pěti letech praxe vzdělavatele v informační gramotnosti dostatečně kompetentní vést lekce informační gramotnosti pro různé cílové skupiny v intencích potřeb a nároků vzdělávání ve 21. století.





Obrázek 1. Grafy uvádějící v letech délku praxe knihovníků a učících knihovníků

Pro splnění cílů, které si výzkum předsevzal a jež jsou prezentovány v tomto příspěvku, byly využity stávající standardy ACRL a při zkoumání vzdělávacích potřeb učících knihovníků byla pozornost zaměřena na sledování *širších oblastí odbornosti spíše než na poskytnutí úplného seznamu dovedností* (Fowler et al., 2008), které učící knihovník ve veřejné knihovně postrádá nebo nemá dostatečně rozvíjeny. Každá ze dvanácti kategorií standardů ACRL je tedy nahlížena z hlediska všech výstupů smíšeného výzkumného šetření, tedy té skutečnosti, kde má ve vztahu k optimální úrovni dané kompetence učící knihovník v české veřejné knihovně vzdělávací potřebu, co vnímá jako nejistotu nebo bariéru.

4.1 Pedagogické dovednosti

Kategorie kompetencí pro pedagogickou práci je v komparovaném standardu ACRL uvedena jako kategorie poslední ve výčtu. Je však sledována s největším odborným zájmem autorky tohoto pojednání a dílčí akční výzkum tuto kategorii pokryl nejpodrobněji, byla stěžejním výzkumným cílem, a proto se jí v odborném pojednání věnujeme jako první v pořadí. Respondenti-učící knihovníci nalezli na jedné straně mnoho reflexí a zeširoka pojmenovali své vzdělávací potřeby, bariéry a obavy v rovině pedagogických dovedností: *„Potřebuji získat nějaké odborné lektorské dovednosti, jsem samouk“*. Na straně druhé výzkum přinesl velmi plastickou mozaiku konkrétních vzdělávacích potřeb a bariér v této kompetenci na pozadí standardu ACRL.

Zajímavou výzkumnou oblastí v tomto kontextu, ač mimo stěžejní odborný diskurz příspěvku, je **pojmosloví**, které učící knihovníci používají pro pojmenování pedagogických a didaktických souvislostí edukace k informační gramotnosti. Knihovník v praxi především nerozlišuje pojmy didaktika a metodika (Walterová, 1987, s. 721–724), což je důsledkem nedostatečné odborné teoretické průpravy v tématech pedagogiky a didaktiky.

V oblasti vzdělávacích potřeb týkajících se pedagogických dovedností učících knihovníků výzkumné šetření jasně prokázalo **absenci pedagogicko-didaktické průpravy** na úrovni systému dalšího vzdělávání knihovníků. V této kategorii kompetencí respondenti uváděli nedostatečné nebo žádné teoretické znalosti moderních pedagogických paradigmat, specifik cílové skupiny žáků primárních a sekundárních škol, teoretických konceptů evaluace, znalost motivačních faktorů učení. Mezi vzdělávacími potřebami byla jmenována také autoevaluace a propojení všech částí vzdělávacího obsahu lekce do celku.

Učící knihovníci mají potřebu **získat vzdělání v aktivizujících metodách** a činnostech pro svou výuku. Nemají k dispozici a neznají dostatečně žádné ucelené metodické materiály ani přístupy, orientují se pouze částečně v souboru metod kritického myšlení (Reading, 2016). Nemají ucelenou znalost didaktiky zaměřené na metody a přístupy ve vzdělávání (Fowler et al., 2008, kategorie 12.1).

Knihovníci nemají dostatečnou znalost toho, jak upravit vyučovací metody a styly učení podle **specifik cílové skupiny**: *„Neumím si utřídit, kdy kterou metodu použiji a proč…mám nedostatky rozlišit a rozpoznat, zda jsou moje informace přiměřené věku, pohlaví i dané skupině žáků“*. Učící knihovníci běžně neznají přístupy k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, neumějí diagnostikovat specifické požadavky učících jedinců: *„Potřebovala bych umět poznat svět dětí, knihy, které čtou“*. Neznají teoreticky ani praktické použití adaptivního učení a personalizované výuky: *„Neumím přimět ke spolupráci všechny děti třídy, s níž pracuji“*. Knihovníci nemají dostatečné jazykové kompetence pracovat s heterogenní skupinou (Fowler et al., 2008, kategorie 12.2), v níž jsou také děti, které nemluví českým jazykem.

Knihovníci nejsou obeznámeni s tím, jaký význam má v edukaci **práce s otázkami**. Neumějí provázat typologii otázek s jednotlivými rovinami vzdělávacích cílů, například podle Bloomovy taxonomie (Revised Blooms, 2016). Neumějí používat strategie kladení otázek v kontextu jednotlivých fází edukace, neznají typologii otázek.

Výzkumná šetření v otevřených otázkách dotazníku i v pozorování učících knihovníků při seminářích a vzdělávacích aktivitách určených pro jejich kompetenční rozvoj ukázala,

že malé množství knihovníků má znalost konstruktivistického trojfázového modelu učení a dokáže s tímto modelem pracovat a používat ho v jednotlivých fázích výuky. Stále však **převládá frontální styl výuky** s monologickými nebo dialogickými metodami, menšina knihovníků používá aktivizační prvky. Učící knihovníci nemají dostatečnou dovednost měnit styl edukace v závislosti na situacích, které v pedagogickém procesu aktuálně nastanou: *„Neumím improvizovat“*; *„Potřebuji se naučit pohotově reagovat na konkrétní dotazy během lekce“* (Fowler et al., 2008, kategorie 12.3), chybí jim relevantní teoretická znalost a praktická zásoba vyučovacích metod (srov. Fowler et al., 2008, kategorie 12.4) tak, aby se mohli přizpůsobovat konkrétní skupině a vyučovací situaci: *„Chci umět předat ve výuce to podstatné, neodbíhat od tématu…umět dodržet cíl lekce“*.

Učícím knihovníkům slouží jako základní didaktické pomůcky a studijní materiály jak v rozvoji kompetencí, tak jako metodické podklady pro přípravu a vedení lekce informační gramotnosti především **příklady dobré praxe**. Knihovníci mají velkou snahu vzdělávat se, jednoznačně vítají možnosti sebevzdělávání (srov. Fowler et al., 2008, kategorie 12.6).

Knihovník sdílí své dovednosti, zkušenosti a znalosti s ostatními profesními kolegy především **neformální edukací** (srov. Fowler et al., 2008, kategorie 12.7) na odborných konferencích a seminářích, které se v České republice konají jednak v krajských knihovnách s regionální funkcí v rámci dalšího vzdělávání profesního (takový typ aktivity realizovala s knihovníky autorka tohoto článku), jednak na platformách českých univerzit nebo profesních organizací informačních pracovníků, jako je například Svaz knihovníků a informačních pracovníků (SKIP, viz http://www.skipcr.cz). Příležitostí pro další vzdělávání knihovníků jsou v současné době především dotační programy Ministerstva kultury ČR, a to program Veřejné informační služby knihoven (VISK, viz http://visk.nkp.cz), a rovněž grantové výzvy operačních programů ESF garantované také ministerstvem kultury, případně ministerstvem práce a sociálních věcí.

4.2 Administrativní dovednosti

Kategorie obsahuje několik dovedností souvisejících s administrací vzdělávacích programů, jejich plánováním a statistickým ukládáním. Náš výzkum ukázal, že učící knihovníci mají v této oblasti vzdělávací potřebu v tom, jak archivovat statistické údaje o realizovaných edukačních programech a lekcích pro další plánování nebo strategická rozhodování.

4.3 Schopnosti posuzovat a hodnotit

Výzkum ukázal v kontextu ACRL standardu to, že učící knihovníci v ČR mají vzdělávací potřebu v oblasti evaluačních nástrojů na zjišťování efektivity vzdělávání. Vypovídají o tom responze dotazníkového šetření: *„Nevím, jestli vedu lekce správně, jsem samouk“; „vždycky si myslím, že jsem málo připravená“*. Veřejné knihovny v ČR v současné době běžně nedisponují evaluačními nástroji, přestože je nesporné, že vhodné evaluační nástroje pomáhají zlepšit nabídku služeb, tady také vzdělávacích aktivit.

4.4 Komunikační dovednosti

V rovině komunikativní mají učící knihovníci z výzkumného vzorku vzdělávací potřebu ve znalosti nových technologií (Bower, 2015) usnadňujících komunikaci s cílovou skupinou.

Zajímají se o využití sociálních sítí, potřebují získat dovednost používat e-learning v lekcích informační gramotnosti pro teenagery. Knihovníci také nemají dostatečnou znalost řešení různých komunikačních situací, jak je patrné z responzí: *„Neumím řešit konfliktní situace se žáky ve výuce informační gramotnosti"; „potřebuji se naučit zvládnout jednání s učiteli, kteří se nechovají správně"*.

4.5 Znalost kurikula

Učící knihovníci mají znalosti kurikulárních dokumentů primárního a sekundárního školství. Tato znalost je východiskem pro přípravu vzdělávacích programů v informační gramotnosti. Vzdělávací potřebu však pociťují v dovednosti připravit podle kurikula vždy ten vhodný vzdělávací obsah i koncepci lekce, což dokládá např. responze: *„Chci umět připravit vzdělávací program tak, aby splňoval požadavky základní školy, z které přišli žáci na mou lekci"*. Některé části učiva knihovníci – v absenci pedagogických a didaktických kompetencí – nedokážou převést do vzdělávacího obsahu lekce zaměřené na informační gramotnost.

4.6 Schopnost integrovat do edukace témata informační gramotnosti

Jak uvádějí standardy ACRL, učící knihovník má do svého vzdělávání přinášet témata co nejvíce spadající do informační gramotnosti. Zkoumaný vzorek knihovníků ukázal v odpovědích vzdělávací potřebu vnést do edukace informační gramotnosti nová témata z informační, mediální a digitální gramotnosti, především pro cílovou skupinu starších žáků a teenagerů, ale také dospělých: *„Potřebuji mít v knihovně lekce informační gramotnosti pro teenagery se specifickými tématy"*. Respondenti výzkumu neumějí *„využívat tablety a dotykové telefony"* ve vzdělávacím obsahu lekcí. Učící knihovníci participující na výzkumu mají silnou vzdělávací potřebu dostat aktuální témata informační gramotnosti do designování všech edukačních programů a lekcí jako zásadní kompetenci pro celoživotní učení uživatelů.

4.7 Dovednost designovat vzdělávací proces

Český učící knihovník postrádá funkční vzdělání ve vzdělávacích technologiích, které je možné využít např. pro aktivní zapojení žáků v inovativních metodách konektivistického pedagogického paradigmatu v lekcích informační gramotnosti. Takovými prvky moderní edukace jsou například metody BYOD nebo převrácená třída. Responze *„Chybí mi celková orientace v nových technologiích"* je důkazem toho, že účastníci výzkumného šetření mají potřebu odborně se vzdělávat v práci s informačními a komunikačními technologiemi (ICT) jak pro vlastní seberozvoj, tak pro využití ICT jako didaktického prostředku v lekcích informační gramotnosti. Tuto vzdělávací potřebu, kterou lze v kontextu příspěvku nazvat bariérou, reflektují učící knihovníci ve veřejných knihovnách výrazně, což dokládají také další výzkumná šetření, aktuálně prezentovaná například v odborném periodiku ITlib (Mazáčová, Chalupník, 2016).

4.8 Dovednost leadershipu

Fokus výzkumu a responze účastníků ukázaly to, že učící knihovník se ve své pozici při vedení lekcí informační gramotnosti necítí být dostatečně autoritou, nedisponuje vždy relevantními vůdčími schopnostmi, asertivitou a dalšími kompetencemi například pro zvládnutí kázně ve skupině žáků. Chybí mu sebedůvěra a má vzdělávací potřebu posílit volní vlastnosti, jak uvádí jeden z respondentů: *„Potřebuji získat důvěru v sebe sama"; „musím zapracovat na své důslednosti"*.

4.9 Dovednost plánovat

Učící knihovníci pojmenovali jako bariéru své práce problém s plánováním vzdělávacích aktivit. Svědčí o tom jedna z responzí v dotazníku: *„Největší problém mi dělá efektivně rozplánovaný čas"; „…příprava lekcí je časově náročná."* Pokud mají dostatečnou podporu vedení knihovny a dokáží komunikovat se školou, plánování není problém.

4.10 Prezentační dovednosti

Knihovníci ve většině pojmenovali nedostatky v prezentačních dovednostech. Vzdělávací potřebu mají jak v oblasti online prezentací svých aktivit na webu nebo sociálních sítích knihovny, tak především v kontextu sebeprezentace případně prezentace tématu a vzdělávacího obsahu přímo v rámci realizace výuky dané lekce informační gramotnosti: *„Jsem nervózní z veřejného vystoupení"*; *„chybí mi jistota při vystupování na veřejnosti"*. V kontextu standardu ACRL i jeho nově připravované verze patří do této kategorie kompetence pracovat s prezentačními nástroji (Draft, 2016). Knihovníci mají vzdělávací potřebu poznat některé aktuální online nástroje pro tvorbu výukových prezentací i prezentačních aktivit PR ve veřejné knihovně.

4.11 Dovednosti v advocasy

Informační vzdělávání ve veřejných knihovnách má jeden specifický rys – může se jakožto vzdělávání v neformální instituci stát součástí formálního kurikulárního vzdělávání daného školského zařízení. Podmínkou pro propojení lekcí informační gramotnosti s výukou podle kurikula Školního vzdělávacího programu je aktivní komunikace a spolupráce učícího knihovníka s pedagogem dané školy. Knihovníci považují propagační dovednosti za nedostačující: *„Mám rezervy ve spolupráci se školou, stále to není ono"*. Neumějí vhodnými nástroji a strategiemi oslovit ke spolupráci vyučující školy a přesvědčit je o tom, že výuka informační gramotnosti v knihovně je pro žáky potřebná vzhledem k rozvoji kompetencí pro budoucí profesní i osobní život. Příčinou stále trvajících bariér mezi knihovnou a formální školskou institucí je jak nedostatečná advocasy ze strany učících knihovníků, tak neznalost vzdělávacího pojmosloví týkajícího se metodiky a didaktiky, bariéry však mohou být i na straně pedagogů – předně nedostatek času, nedostatečné finanční kompenzace učitele.

4.12 Oborová expertíza

Výzkum mezi učícími knihovníky z veřejných knihoven ukázal, že některým, především starším knihovníkům a těm, kteří nejsou absolventy formálního sekundárního nebo terciárního knihovnického zaměření, chybějí oborové odborné znalosti potřebné k edukaci informační gramotnosti: *„Mám mezery v osobním vzdělávání v informační gramotnosti"; „chybí mi znalost témat aktuálních, bližších dnešním dětem"*. Mají dobré odborné znalosti v oblasti čtenářské gramotnosti, chybí jim odbornost v tématech spadajících do oblasti práce s ICT, sociálních sítí a teenagerů, internetové bezpečnosti, mediální gramotnosti, neznají pokročilé činnosti s dotykovými ICT, základy programování, herní prvky v informačním vzdělávání aj. Neznalost aktuálních oborových témat může být příčinou absence těchto témat v nabídce vzdělávacího obsahu lekcí informační gramotnosti, konkrétně v práci s cílovou skupinou teenagerů. V responzích se také objevila vzdělávací potřeba znát vhodné informační zdroje pro výuku odborných témat v informační gramotnosti.

5. Diskuse a závěr

Odborné pojednání přispívá k diskusi o vzdělávacích potřebách učících knihovníků, kteří pracují ve veřejných knihovnách a vedou edukaci k informační gramotnosti, jedné ze stěžejních kompetencí umožňujících kvalitní život jedince v informačním věku. Výsledky výzkumného šetření smíšenou metodologií byly komparativně zpracovány kategorizací dvanácti kompetencí učícího knihovníka (Fowler, 2008) podle koncepce *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators* sekci The Association of College and Research Libraries Americké asociace knihoven. Výzkum ukázal, že zvolený komparativní přístup umožňuje paradigmata standardu ACRL vhodně využít jak pro deskripci a zkoumání vzdělávacích potřeb knihovníků na pozicích lektorů informační gramotnosti, což bylo předmětem a jedním z cílů tohoto pojednání, tak rovněž pro návrh kompetenčního profilu učícího knihovníka ve veřejné knihovně ČR. Ucelený a funkční kompetenční profil dosud nebyl pro prostředí českých veřejných knihoven vytvořen, autorka tohoto příspěvku tedy nastínila možnou realizaci tohoto profilu. Výsledky výzkumných šetření prezentované v tomto odborném pojednání dokládají naléhavou potřebu pro koncipování kompetenčního profilu a jeho funkční uvedení do praxe.

Z výzkumu vyplývá to, že s rostoucí rolí vzdělávání k práci s informacemi, tedy k informační gramotnosti v rámci neformálního a celoživotního učení, rostou u učících knihovníků nároky na komplexní kompetenci vzdělávat, učit druhé, samozřejmě v provazbě s nároky na sebevzdělávání, seberozvoj. Zvyšuje se nutnost rychle a koncepčně přijímat a reflektovat s ohledem na konkrétní prostředí zahraniční přístupy, nejen standardy ACRL (Draft, 2016; Fowler et al., 2008), a vytvořit cílenou koncepci vzdělávání učících knihovníků k souboru dovedností pro efektivní výuku v programech informačního vzdělávání. Výzkumný vzorek knihovníků-respondentů ukázal, že při absenci systematické vzdělávací nabídky v pedagogických, didaktických a metodických kompetencích v rámci dalšího profesního vzdělávání trvají u knihovníků praktikujících edukaci mnohé neřešené vzdělávací potřeby. Týkají se koncepce lekcí, stanovení vzdělávacích cílů, výběru a realizace vhodných témat informační gramotnosti s ohledem na konkrétní potřeby uživatelů, práce s cílovými skupinami, používání vhodných metod výuky a moderních vzdělávacích

technologií, zjevné jsou bariéry v sebeprezentaci, v pedagogické komunikaci se žáky i pedagogy, nedaří se vždy spolupracovat se školami na realizaci informačního vzdělávání. Přesto se učící knihovníci snaží nabídnout smysluplné informační vzdělávání, bez zavedených norem pro to, jakými kompetencemi má dobrý učící knihovník disponovat.

Výsledky, k nimž dospěly výzkum i komparace zjištění se standardy kompetencí učících knihovníků dle ACRL, jsou důležitým argumentem a příspěvkem k naléhavé diskusi o tom, že v ČR je třeba nastavit pro veřejné knihovny jakožto místo celoživotního učení systém profesního vzdělávání knihovníků ke standardizovaným kompetencím pozice učícího knihovníka. Koncepce vzdělávání a její funkční uvedení v praxi jsou potřebné pro vytváření optimálních podmínek k informačnímu vzdělávání ve veřejných knihovnách a pro zlepšování úrovně vzdělávacích programů informační gramotnosti pro různé cílové skupiny uživatelů od předškolních dětí až po seniory s ohledem na jejich individuální požadavky a potřeby.

Použitá literatura

BOWER, M. *A Typology of Web 2.0 Learning Technologies* [online]. Sydney: Macquarie University, 2015 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/csd6280.pdf

CLYDE, L. A. The teaching librarian: A literature review and content analysis of job advertisements. In: *Librarianship in the information age* : *Proceedings*: *The 13th BOBCATSSS Symposium 31 January–2 February 2005 in Budapest, Hungary*. Budapest: Elte, 2005, s. 16–25. ISBN 9-634637-58-2.

ČERNÝ, M. et al. *Informační vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015a, 133 s. ISBN 978-80-88123-07-1.

ČERNÝ, M. et al. *Tablet ve školní praxi*. Brno: Flow, 2015b, 195 s. ISBN 978-80-88123-02-6.

DOWNES, S. *What connectivism is: Half an hour* [online]. 2007 [cit. 2016-05-25]. Dostupné z: http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html

Draft Standards for Proficiencies for Assessment Librarians and Coordinators [online]. 2016, 2. 5. 2016 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/assessment_proficiencies_draft.pdf

FOWLER, C. et al. *The Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators* [online]. Chicago: American Library Association, 2008 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: http://www.ala.org/acrl/standards/profstandards

HOMANN, B. German libraries at the starting line for the new task of teaching information literacy. *Library Review* [online] .2003, roč. 52, č. 7, s. 310–318 [cit. 2016-08-14]. DOI: http://dx.doi.org/10.1108/00242530310487407

Informační vzdělávání na VŠ [online]. Praha: Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2016 [cit. 2016-08-14]. Dostupné z: http://www.akvs.cz/komise-iniciativy/komise-ivig/pruzkumy-iv-a-ig/informacni-vzdelavani-na-vs

LAU, J. *Guidelines on information literacy for lifelong learning* [online]. 2012, 2. 7. 2012 [cit. 2016-07-02]. Dostupné z: http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf

MAZÁČOVÁ, P. a R. CHALUPNÍK. Učící knihovník a vzdělávací technologie. *ITlib: Informačné technológie a knižnice* [online]. 2016, roč. 2016, č. 2, s. 18–23 [cit. 2016-08-14]. Dostupné z: http://itlib.cvtisr.sk/buxus/docs/18_ucici%20knihovnik.pdf

NEJEZCHLEBOVÁ, J. Dotazník k informačnímu vzdělávání uživatelů v knihovnách ČR. *Duha* [online]. 2010, roč. 24, č. 2 [cit. 2016-08-14]. Dostupný z WWW: http://duha.mzk.cz/clanky/dotaznik-k-informacnimu-vzdelavani-uzivatelu-v-knihovnach-cr

PEACOCK, J. Teaching skills for teaching librarians: Postcards from the Edge of the educational paradigm. *Australian Academic & Research Libraries* [online]. 2001, roč. 32, č.1 [cit. 2016-05-25]. Dostupné z: http://alia.org.au/publishing/aarl/32.1/full.text/jpeacock.html

PETERKA, J. *Velký průzkum malé gramotnosti* [online]. Praha: Lupa.cz., 2005, 26. 8. 2005 [cit. 2016-08-14]. Dostupné z: http://www.lupa.cz/clanky/velky-pruzkum-male-gramotnosti

Reading and Writing for Critical Thinking [online]. 2016 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: http://www.rwctic.org

Revised Blooms Taxonomy [online]. Iowa State University of Science and Technology , 2016 [cit. 2016-07-04]. Dostupné z: http://www.celt.iastate.edu/teaching/effective-teaching-practices/revised-blooms-taxonomy

Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020 [online]. Praha: MPSV, 2015 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 [online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020

Update on the Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators [online] Association of College and Research Libraries, 2015, 24. 11. 2015 [cit. 2016-06-24). Dostupné z: http://acrlog.org/2015/11/24/update-on-the-standards-for-proficiencies-for-instruction-librarians-and-coordinators

WALTEROVÁ, E. Proč nelze didaktiky vyučovacích předmětů zaměnit metodikou. *Pedagogika* [online]. 1987, s. 721–724 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4418&lang=cs

Realizace pedagogicko-psychologické praxe z pohledu studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě

Daniela Nováková[78], Jiří Prokop[79]

Abstrakt: Předložený text je komparativní studií, která analyzuje koncepci a podmínky realizace současné podoby pedagogicko-psychologické praxe na dvou pedagogických fakultách (Univerzita Karlova v Praze a Univerzita Komenského v Bratislavě). V první části se seznámíme se současnou podobou pedagogicko-psychologické praxe na obou pedagogických fakultách v Praze a Bratislavě. V druhé části je prezentován empirický výzkum zaměřený na realizaci pedagogicko-psychologické praxe z pohledu studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. Jde o vybraná zjištění: především názory studentů po absolvování praxe na jejich teoretickou připravenost. V závěru jsou prezentována doporučení pro pregraduální vzdělávání budoucích učitelů v této oblasti.

Klíčová slova: komparativní studie, pedagogicko-psychologická praxe, realizace, pedagogická fakulta, Praha a Bratislava, studenti učitelství

The Implementation of the Pedagogical-psychological Practice From the Viewpoint of Students of General Educational Subjects Teaching at the Faculty of Education of Charles University in Prague and at the Faculty of Education of Komenský University In Bratislava

Abstract: The presented text is a comparative study which analyses the concept and conditions of implementing the actual forms of the pedagogical-psychological practice at two universities (Charles University in Prague and Komenský University in Bratislava). In the first part the present form of the pedagogical-psychological practice at both faculties of the universities in Prague and Bratislava is introduced. The second part presents the empirical research focused on the implementation of the pedagogical-psychological practice from the viewpoint of students of general educational subjects. Selected findings are presented: above all the opinions of students after finishing their practice on their

[78] PhDr. Daniela Nováková, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: daniela.novakova@pedf.cuni.cz
[79] Doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: prokopjura@volny.cz

theoretical readiness. The conclusion presents recommendations for pre-gradual education of future teachers in this area.

Key words: comparative study, pedagogical and psychological practice, implementation, faculty of education, Prague and Bratislava, faculty of education students

Úvod

Učitelská profese se neustále výrazně proměňuje, protože se mění školní prostředí, rodiče, žáci, společnost obecně. Tyto změny se samozřejmě také odrážejí ve stále nových návrzích na „reformy“ v jednotlivých oblastech školského systému. Většina návrhů opakovaně zdůrazňuje klíčovou roli učitele, nezbytnost zvýšit ekonomický standard i společenskou prestiž učitelů, a v neposlední řadě také zdokonalit jejich vzdělání. Mají-li fakulty kompetentně plnit svou základní funkci – připravovat pro školní praxi kvalitní učitele - musí se těmito otázkami zabývat komplexně a systematicky. Jde o téma nejen závažné, ale také velmi široké. Zahrnuje celou řadu faktorů a aspektů, které kvalitu přípravy budoucích učitelů mohou ovlivňovat. Podle Štecha (2008) je učitelská profese velice složitá, plná náročných, ambivalentních a dilematických situací. Přitom ji právě z tohoto hlediska dost neznáme, a pak ani nejsme schopni ukázat, v čem všem její náročnost leží.

V dokumentu Národní program rozvoje vzdělání v České republice (2001) se uvádí jako jedna z důležitých cest ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů. V současné době platný standard neexistuje.

K zajištění vysoké kvality učitelské profese je podle slov Spilkové třeba „systematické, náročné a do hloubky jdoucí vzdělávání učitelů, zdůrazňující význam celkové kultivace osobnosti v průběhu VŠ studia, roli všeobecné vzdělanosti a kulturnosti, rozvoj kritického a tvořivého myšlení, sociální komunikace, profesní etiky, pro které má univerzitní prostředí zásadní vliv“ (Spilková, Wildová, 2014, s. 429). Zároveň však má být vysokoškolská kvalifikace pouze základní podmínkou a nutným základem, který musí být dále rozvíjen celoživotním vzděláváním.

Školy a jejich žáci potřebují učitele, kteří jsou vybaveni nejen nezbytnými znalostmi v aprobačních oborech, ale i základní strukturou profesních kompetencí. Pro jejich utváření hraje klíčovou roli pedagogicko-psychologická příprava, která je integrovanou součást pregraduálního učitelského vzdělávání. Tento druh praxí má na PedF UK v Praze již poměrně dlouhou tradici (srov. Prokop, 2008). Zahrnuje pedagogické a psychologické předměty, oborové didaktiky a pedagogickou praxi. Podoba praxe se na jednotlivých učitelských fakultách liší. Rozdíly můžeme najít v jejím rozsahu, pojetí i v konkrétní realizaci.

Vzhledem k tomu, že podoba praxe může výrazně ovlivnit kvalitu učitelské přípravy, má význam analyzovat učitelské praxe a porovnávat jejich různé modely a hledat inspiraci pro optimální model pedagogicko-psychologické praxe. Tato teze ovlivnila i výběr tématu pro zde prezentovaný výzkum. Cílem je komparace koncepcí a podmínek realizace současné podoby pedagogicko-psychologické praxe na dvou pedagogických fakultách, a to v Praze a Bratislavě.

1. Cíle

Příspěvek se zabývá pregraduální přípravou učitelů a její integrální součástí: pedagogicko-psychologickou praxí. Cílem je komparativní studie zaměřená na analýzu a porovnání koncepce a podmínek realizace současné podoby pedagogicko-psychologické praxe na dvou pedagogických fakultách, a to v Praze a Bratislavě. V závěru se pokusíme zpracovat doporučení optimální podoby pedagogické praxe, který by mohl být v budoucnu využit při korekcích studijních plánů pro PedF UK v Praze.

2. Teoretický rámec – vymezení pojmu pedagogické praxe

Systém tzv. pedagogických praxí představuje jeden z klíčových problémů fakult připravujících budoucí učitele a je předmětem opakujících se diskusí více než půl století. Důležitou součástí úspěšné praktické přípravy je její rozvržení a realizace počínaje nahlížením na problémy pedagogického provozu přes aplikace pedagogických poznatků při diagnostice problémových situací až po jejich samostatné zvládání. Praxe vytváří bázi pro budoucí profesionální činnost, utváří postoje studujících, kultivuje jejich pedagogické dovednosti a ovlivňuje celou osobnost. Koťa (2012, s. 336) konstatuje, že před fakultami, připravujícími budoucí učitele stojí zásadní úkol: zvládnout přípravu, organizačně-technické, ale i personální zajištění praxí na dobře vybraných fakultních školách, ale i propracování systému vyhodnocení a kritického zpracování praktických aktivit.

Větším sepětím teorie a praxe v učitelské přípravě se zabývá Švec (2005). Podle tohoto autora je pedagogická praxe většinou založena na pozorování pedagogické reality ve školách a na pedagogických výstupech, při nichž se studenti učitelství učí vyučovat žáky v reálných podmínkách třídy. Švec (2012) upozorňuje na to, že pozorování výuky a hraní rolí nemůže nahradit autentické ponoření studentů do učitelské profese, na kterou se připravují. Švec klade požadavek na *sdílení tacitních znalostí* studenta se vzdělavatelem. Tacitní znalosti jsou osobní, individuální znalosti, které vznikají na základě zkušeností subjektu, jsou procedurální, ale navenek jen obtížně vyjádřitelné a utvářejí se jen s malou pomocí druhých nebo zcela bez této pomoci. V pedagogické přípravě si je student učitelství osvojuje řešením praktických situací. Pokud uvažujeme o sdílení tacitních znalostí, máme na mysli, že ve dvojici nebo ve skupině více subjektů se řeší problém nebo dochází k učení různě zkušených jedinců. Rozvoj a tedy i zdokonalování tacitních znalostí studentů předpokládá, že jsou tyto znalosti *zexplicitněny*. Nástrojem zexplicitnění je *sebereflexe*, ta ale sama o sobě nestačí k tomu, aby si student uvědomil, jak jeho činnost vypadá a jak ji lze zlepšit. K tomuto cíli lze dospět právě sdílením zkušeností a tacitních znalostí studentů s kolegy a vzdělavatelem učitelů, tj. např. fakultním učitelem, učitelem pedagogické praxe nebo oborovým didaktikem (Švec, 2012).

Pedagogická praxe je nejčastěji definována jako učení učit, jako učení situací pro budoucí učitele v učitelském vzdělávání, které jsou systematicky konfrontovány s možnou praxí, konkrétními činnostmi vyučování a řízením třídy ve škole, vedenými speciálními lektory a cvičnými učiteli.

Šimoník (2005) chápe pedagogickou praxi jako neoddělitelnou součást pregraduální přípravy učitelů, která je ale jen jednou z etap v praktické přípravě učitele, neboť nelze v praxi nacvičit vše, co je od učitele v praxi očekáváno. Praktickou přípravu budoucích

učitelů nelze podle tohoto autora postavit jen na „výcviku“. Pedagogická praxe by měla být disciplínou integrující teoretickou a praktickou složku učitelské přípravy, protože teoretická příprava vede ke kultivaci teoretického myšlení, nikoliv jen k utváření teoretických poznatků. Skutečně kvalitní je „taková pedagogická praxe, v rámci níž je u studentů učitelství podporován proces učení“, přičemž tento proces je „méně závislý na tom, co studenti učitelství vidí a více závislý na tom, jakým způsobem viděné reflektují“ (Bendl, Kucharská, 2008, s. 23).

Na základě uvedených definicí je možné konstatovat, že pedagogická praxe je především příležitostí k tomu, aby student mohl využit získané teoretické vědomosti, ověřit si své didaktické dovednosti a postupně si ověřovat své individuální koncepce výuky. Nezbytným předpokladem pro to, aby dokázal využít zkušenosti, které se mohou stát v budoucnu významným zdrojem jeho pedagogických dovedností, je jejich důkladná a kompetentní analýza ze strany učitelů, kteří vedou praxi, a studentova sebereflexe.

3. Současná podoba pedagogicko-psychologické praxe na pedagogických fakultách v Praze a Bratislavě

3.1 Současná podoba pedagogicko-psychologické praxe na PedF UK v Praze

Systém strukturovaného studia, ke kterému Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy přistoupila v akademickém roce 2006/2007, významně ovlivňuje i pojetí praxí. Zákon o pedagogických pracovnících z roku 2005 jasně definuje, že plně kvalifikovaným učitelem je absolvent magisterského studia. Z tohoto požadavku také vycházely nově akreditované obory, do bakalářského stupně studia nebyly zařazeny souvislé oborové praxe, ale pouze Orientační praxe. Praxe pedagogicko-psychologická a praxe souvislé jsou součástí až navazujícího magisterského studia. Nás z pohledu zadání výzkumu zajímala ta první.

Pedagogicko-psychologická praxe s reflexí

Studenti tuto praxi realizují v rámci navazujícího magisterského studia. Skládá se ze tří částí:

- pedagogicko-psychologické praxe;
- pedagogické reflexe pedagogicko-psychologické praxe;
- psychologické reflexe pedagogicko-psychologické praxe.

Pedagogicko-psychologická praxe a její pedagogická reflexe probíhají přímo na škole. Většinou jde o školy, kterým byl udělen statut fakultní škola Pedagogické fakulty UK v Praze. Školy, které nejsou fakultními, ale praxe na nich probíhá, jsou označeny jako školy spolupracující. Pedagogicko-psychologickou praxi a její pedagogickou reflexi garantují vyučující Katedry pedagogiky. Zajišťují praxi jak po stránce organizační, tak po stránce obsahové. Úzce přitom spolupracují s vedením fakultních škol a s fakultními učiteli.

Pro praxi jsou studenti rozděleni do dvanáctičlenných skupin. Tyto skupiny realizují tuto praxi společně na jedné škole. Obsahové zaměření praxe je určeno pedagogickými a psychologickými úkoly, jejichž zadání je zformulováno v Portfoliu. Na konečné podobě Portfolia se podíleli vyučující Katedry pedagogiky a Katedry psychologie. Praxe probíhá 4

týdny, v jejichž průběhu jsou studenti na školách cca 4 hodiny vždy dopoledne. Bohužel, tato praxe je na 4 týdny přerušena Souvislou praxí. Student tedy ve škole stráví přibližně 8 dopolední (z dvanáctitýdenního semestru).

Během tohoto typu praxe se studenti seznamují s různými pojetími výuky, s reálným provozem školy, s učitelskou profesí a náplní práce učitele, s rolí učitele a žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Mají příležitost seznámit se činností výchovného poradce, metodika prevence, případně speciálního pedagoga nebo školního psychologa.

Učitelé Katedry pedagogiky spolu se studenty navštěvují vybrané vyučovací hodiny, reflektují pozorované jevy, konzultují s nimi úkoly, které v průběhu praxe řeší, případně zprostředkovávají komunikaci s vedením školy a fakultními učiteli. Každý druhý týden probíhá na škole seminář pedagogické reflexe. Psychologická reflexe probíhá na fakultě a jejím garantem je Katedra psychologie.

Výstupním materiálem z předmětu Pedagogicko-psychologická praxe je Portfolio, dokument, který mapuje jednak průběh aktivit studentů v průběhu praxe, jednak poskytuje zpětnovazební informace pro garanta praxe. V průběhu let byl na základě získávané zpětné vazby od studentů, fakultních učitelů i učitelů, kteří praxi garantují, již několikrát inovován a aktualizován.

3.2 Současná podoba pedagogicko-psychologické praxe na PedF Univerzity Komenského v Bratislavě

Na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského je garantem pedagogického základu oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů a odborných předmětů v současné době Katedra pedagogiky a sociální pedagogiky. Participuje na zabezpečení pedagogického základu oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, učitelství pro speciální školy a zabezpečuje a realizuje studium specializace pedagogika (srov. Prokop, 2011). Pedagogicko-psychologickou praxí je na rozdíl od pražské pedagogické fakulty již v bakalářském studiu tzv. Hospitačná pedagogická prax A a Hospitačná pedagogická prax B (v magisterském studiu se konají pouze oborové „vyučovací“ praxe).

Hospitačná pedagogická prax A

V prvním semestru bakalářského studia si studenti zapisují předmět Teoretické základy výchovy. Tento předmět by měl studenty vybavit teoretickými znalostmi k absolvování následné hospitační praxe, kterou si studenti zapisují v letním semestru 1. ročníku. V některých případech si student může hospitační praxi plnit i současně s předmětem Teoretické základy výchovy. Tato praxe má podtitul „analýza výchovné činnosti“ a probíhá v pátek dopoledne po dobu 5–7 týdnů tak, aby studenti měli 20 náslechových hodin. Pro studenty mimofakultního studia se praxe vypisuje v bloku.

Studenti by měli hospitační praxi absolvovat u vyučujícího (metodika praxe), u kterého měli zapsaný předmět Teoretické základy výchovy. Metodik praxe se se studenty setkává ještě před zahájením praxe a seznámí je s požadavky k jejímu plnění. Na webových stránkách je studentům k dispozici ke stažení vzor pedagogického deníku a rozpis praxí, ze kterého studenti, rozdělení do skupin po šesti, zjistí, na jakou cvičnou školu byli přiděleni. Některé základní školy jsou ochotny vzít i dvě skupiny, vždy záleží na domluvě.

Studenti po absolvování praxe odevzdávají pedagogický deník s jasně nastavenými parametry. Jeho první částí je docházkový list. Tuto formalitu sleduje i cvičná škola, na které studenti plní hospitační praxi. Další částí je reflexe, jež je tvořena těmito položkami:

- Úvod: charakteristika školy, pocity studenta před nástupem do školy, z čeho měl obavy apod.
- Hlavní část: jak probíhala praxe ve škole, jaká byla atmosféra v učitelském sboru a ve třídách, kde studenti konali svoje náslechy, popis výchovných situací ve třídě, řešení rizikového chování dětí a mládeže,
- Závěr: přínos pedagogické praxe pro studenta, návrhy na změny, doporučení.

Další součástí pedagogického deníku je 20 pozorovacích archů. Každou hodinu student zaznamenává na jeden arch. Ten má jasně danou strukturu a je rozdělen na čtyři části. První část se týká výchovného procesu. Studenti mají zapsat cíl výchovy ve vyučovací hodině, mají popsat respektování výchovných zásad ze strany učitele, popsat obsahové prvky výchovy atd. Druhá část pozorovacího archu se týká osobnosti učitele, např. jaký měl přístup k žákům, jaké osobnostní vlastnosti studenti u učitele vypozorovali atd. Třetí část archu se týká třídy. Studenti mají popsat atmosféru vyučovací hodiny, mají pozorovat vztahy mezi žáky ve třídě, a popsat celkový dojem ze třídy. Čtvrtá část se týká konkrétních výchovných situací, úkolem studentů je zaznamenat postup učitele při jejich řešení a zaujmout vlastní stanovisko.

Po skončení praxe studenti zašlou svoje pedagogické deníky vyučujícímu, u kterého mají praxi zapsanou. Ten jejich práce zkontroluje a zapíše zápočet. Vyučující by měli cvičné školy alespoň jednou v jejím průběhu navštívit. To se však neděje, metodik praxe reflexi se studenty nerealizuje a žádné další setkání již s nimi již nemá.

Hospitačná pedagogická prax B

Ve druhém ročníku bakalářského studia si studenti zapisují předmět univerzitního základu - Obecná didaktika. Po jeho splnění nebo zároveň s ním si zapisují i předmět Hospitační praxe B. Cílem tohoto předmětu je podle sylabu umožnit studentům sledovat výchovně-vzdělávací proces z pohledu budoucího pedagoga. Během návštěv školy studenti pozorují pedagogický výkon učitelů, na základě teoretických poznatků z předmětu Obecná didaktika analyzují výchovně-vzdělávací proces v celé jeho šíři a v závěrečném hodnocení formulují svůj vlastní názor. Tato praxe by měla studentům umožnit sledovat didaktické jevy v reálných podmínkách školy se zaměřením na organizační a metodickou variabilitu vyučovacího procesu různých vyučovacích předmětů a různých učitelů. Zároveň umožňuje sledovat způsob realizace vyučovacího procesu – využívání organizačních forem vyučování, didaktických prostředků, komunikaci mezi učitelem a žákem, tvořivost a celkovou atmosféru ve třídě.

I v tomto předmětu mají studenti k dispozici vzor pedagogického deníku. Jeho součástí je protokol o vykonání Hospitační pedagogické praxe B, důležitý pro potvrzení každé pozorovací hodiny. Následuje vzor deseti pozorovacích archů, které student vyplňuje dvakrát, protože celkový počet pozorovacích hodin je 20.

První dva pozorovací archy se týkají sledování pedagogické komunikace. Student má při své práci kódováním čárkami zaznamenávat výskyt celé řadu projevů jak ze strany učitele, tak ze strany žáka, např.: má sledovat, jak učitel v hodině akceptuje žákovy pocity,

zda chválí a povzbuzuje, akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí, jak klade otázky, vysvětluje, dává pokyny nebo příkazy, kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu. U žáka pak zaznamenává takové projevy jako např.: jak a zda odpovídá, hovoří spontánně atd.

Třetí arch se týká pozorování žáků ve třídě. Student do tabulky zaznamenává výskyt nebo absenci uvedených jevů, např.: Vstávají žáci na začátku hodiny? Mají žáci pevný zasedací pořádek? Pracují ve skupinách? Pomáhají jeden druhému? Snaží se napovídat? Hlásí se zvednutím ruky? Oslovují učitele kdykoliv? Jsou potichu, když učitel začne hovořit? Přestanou se svojí činností, když začne učitel mluvit? Pohybují se volně po třídě? Odcházejí ze třídy? Dělají si vlastní poznámky? Opisují z tabule? Mají v pořádku sešity, pera a podobně? Mohou si pomůcky půjčovat? Podle uvedených hledisek student následně zhodnotí a porovná chování žáků u různých učitelů a sepisuje i určitá doporučení ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu.

Čtvrtý pozorovací arch slouží k zaznamenávání otázek ve vyučovací hodině (převzato z publikace Gavory, 2003). Pozorovací arch pátý až osmý je klasickým časovým snímkem vyučovací hodiny, student po pěti minutách zapisuje dění ve třídě. Devátý a desátý pozorovací arch je zaměřen na vyučovací hodinu jako takovou, na její typ a využití organizační formy. Student se snaží zachytit cíl hodiny – zda ho učitel jasně formuluje, zda je adekvátní, zda s ním učitel pracuje i při závěrečném hodnocení hodiny. Dále se student zaměřuje na organizaci vyučovací hodiny, na její rozdělení do jednotlivých etap, na obsahovou stránku hodiny, na výběr vyučovacích metod a uplatnění didaktických zásad.

Podstatnou částí pedagogického deníku je závěrečná reflexe praxe, ve které má student uvést všechny klady a zápory absolvované praxe, návrhy na změny v její realizaci a případná doporučení.

Na závěr jsme porovnali formální podobu koncepce a realizace pedagogicko-psychologické a hospitační praxe na srovnávaných fakultách v Praze a Bratislavě. Odlišnosti jednotlivých koncepcí jsme shrnuli do tabulky níže:

Tabulka 1. Porovnávané faktory

	Praha	Bratislava
Síť cvičných/fakultních škol	ANO	ANO
Koordinátor praxe na škole	ANO	ANO
Reflexní semináře	ANO	NE
Učitel fakulty přítomen na škole	ANO	NE
Počet studentů na 1 učitele fakulty.	12	60-80
Pedagogický deník/portfolio	ANO	ANO
Organizace praxe	Učitel fakulty	Středisko praxí
Existence střediska praxí	ANO	ANO
Administrativa s DPP	Učitel fakulty	Středisko praxí
Délka praxe	1 semestr	2 semestry
Počet náslechových hodin	28 za semestr	20 za semestr
Zařazení praxe do studia	Navazující Mgr.	BC
Prerekvizity k plnění praxe	Obecná a školní didaktika	Žádné

4. Metodologie

K shromáždění primárních dat od skupiny respondentů, kterou tvoří studenti PedF UK v Praze a PedF UK v Bratislavě, jsme se rozhodli využít dotazník, který umožňuje získat s vysokou efektivitou vzhledem k potřebnému času a úsilí tazatele i dotazovaného a za relativně nízkých nákladů velké množství dat, která lze kvantifikovat. Dotazník patří mezi nejfrekventovanější metody sběru dat (Průcha, 2009).

Rozhodli jsme pro dotazníky právě proto, že je možné je realizovat pomocí internetového prostředí, kdy je odkaz na elektronický dotazník rozeslán konkrétním respondentům e-mailem. V našem případě byly dotazníky naprogramovány v internetovém prostředí Google Documents. Poté byl odkaz na dotazník distribuován e-mailem vždy dané cílové skupině. Získaná data z dotazníkových šetření byla převedena do programu Excel a následně statisticky zpracována. Tato technika sběru dat je v dnešní době ekonomicky velmi výhodná, je založena na statistické analýze dat (Švaříček, Šeďová, 2007). Realizace dotazníkových šetření nám tak umožnila poměrně rychlý sběr dat, od širokého spektra oslovených respondentů. Před samotnou distribucí dotazníků byla jejich znění řádně pilotována na zkušebním vzorku respondentů a poté byly zapracovány připomínky.

Realizace naší komparativní studie je spojena s hledáním řešení následujících problémů:

- úroveň motivace studentů ke studiu na pedagogické fakultě;
- funkčnost zařazení pedagogicko-psychologické praxe do současné podoby struktury studijního plánu pregraduálního studia VVP
- kvalita teoretické přípravy na pedagogicko-psychologickou praxi;
- konkrétní podoba realizace pedagogicko-psychologické praxe a její přínos pro studenty.

Z těchto problémů vychází formulace otázek, které se staly základem dotazníku pro studenty:

- Jsou studenti ke studiu na pedagogické fakultě dostatečně motivováni?
- Je studijní plán pregraduální přípravy učitelů VVP vhodně strukturován a jsou jednotlivé oblasti studia vhodně zařazeny do harmonogramu studijního plánu?
- Odpovídá kvalita/úroveň přípravné/teoretické části studia požadavkům pedagogicko - psychologické praxe?
- Odpovídá koncepce pedagogicko-psychologické praxe „aktuálním“ profesním dovednostem studentů a je pro ně přínosná?
- V čem se liší koncepce a realizace pedagogicko-psychologické praxe na srovnávaných fakultách?

Z nabízených forem výběru **vzorku respondentů** jsme zvolili jako optimální účelový výběr, i když „není příliš vědecký, ale mnohdy je to jediný možný přístup“ (Disman, 2000, s.112). Vzorek tvořili studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, kteří na obou fakultách v Praze a v Bratislavě v ZS 2014/15 absolvovali pedagogickou praxi. Tito respondenti byli osloveni na základě seznamů, které byly vytvořeny na základě zápisu studentů do pedagogické praxe. Zdrojem byly informační systémy obou fakult. Velikost vzorku byla ovlivněna ochotou studentů zapojit se do výzkumného šetření. Vyšší počet

studentů, kteří vyplňovali dotazník po absolvování praxe, byl ovlivněn motivačním působením učitelů fakulty, kteří praxi vedli.

Tabulka 2. Počty respondentů

	Počty studentů z PedF Praha	Počty studentů z PedF Bratislava
Oslovených	140	230
Před konáním praxe	101	201
Po absolvování praxe	106	104

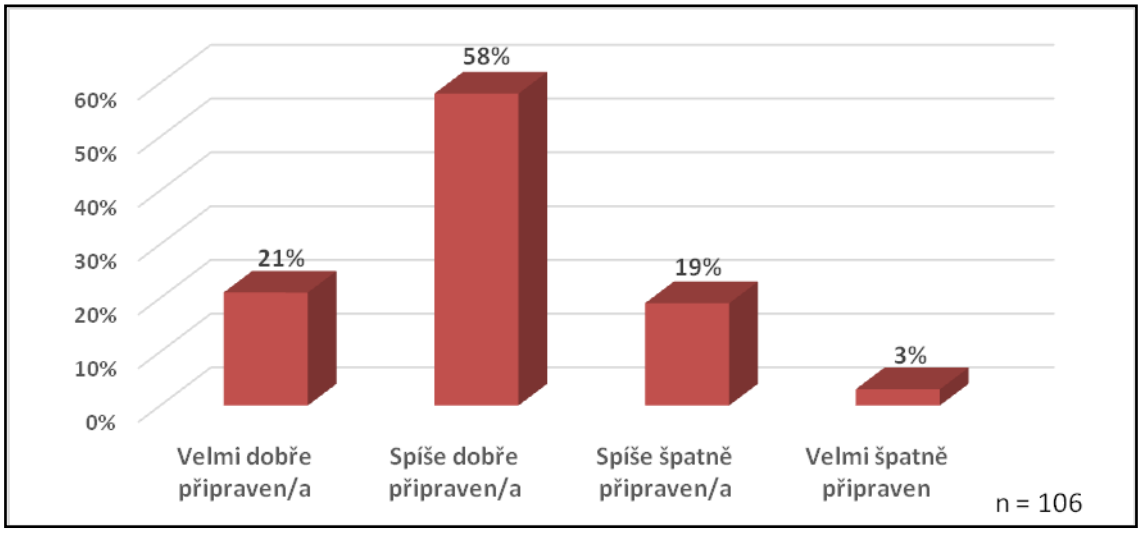
Byly použity dvě verze dotazníků:

- *První dotazník* byl určen studentům před zahájením pedagogické praxe v Praze a studentům před zahájením pedagogické praxe v Bratislavě. Tyto dotazníky obsahovaly dvě položky a zjišťovaly názory studentů na jejich připravenost k absolvování praxe a jejich očekávání s ní spojená. Byly distribuovány všem studentům, kteří ve sledovaném období procházeli praxí.
- *Druhý dotazník* byl určen studentům po ukončení pedagogické praxe v Praze a v Bratislavě. Tyto dotazníky obsahovaly 20 položek. Baterie otázek zahrnovala otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené. Otevřené otázky byly zaměřeny na zjištění názorů studentů na přínos absolvované pedagogické praxe, na motivaci ke studiu a na strukturu studia. Dotazníky byly opět distribuovány všem studentům, jichž se pedagogická praxe v daném období týkala.

5. Výsledky – názory studentů na jejich teoretickou připravenost na praxi (stav po absolvování praxe)

5.1 Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Ve srovnání s dotazníkovým šetřením před zahájením praxe se o 13 % zvýšilo procento respondentů, kteří uvedli, že na pedagogickou praxi byli velmi dobře připravení. Důvodem může být skutečnost, že si v rámci praxe uvědomili, že některé poznatky z teoretické části přípravy byly přece jenom aplikovatelné do praxe školy. Naopak se výrazně nezměnilo procento respondentů, kteří považovali svou přípravu za nedostatečnou. O 4 % se snížil počet respondentů, kteří konstatovali, že byli na praxi velmi špatně připraveni.



Obrázek 1. Teoretická připravenost na předmět Pedagogicko-psychologická praxe (PedF UK Praha)

Respondenti, kteří uvedli, že se na pedagogickou praxi byli spíše či velmi špatně připraveni, měli možnost toto komentovat ještě v přidané otevřené otázce. Z těchto celkem 21 % respondentů (23 osob) se k této otázce vyjádřilo celkem 19 respondentů.

Výhrady měli studenti k rozsahu teoretické části přípravy:

- „Některá témata jsme nerozebírala nebo jen velmi okrajově a teoreticky, například práce s dětmi s SPU."
- „Z důvodu nedostatku pedagogicko-psychologických předmětů v rámci navazujícího mag. programu".
- „Jsme jen velmi málo teoreticky vybaveni pro tak náročné úkoly."
- „Málo času na teoretickou přípravu. Málo získaných znalostí a vědomostí před nástupem na praxi."

Studenti oboru Speciální pedagogika měli dojem, že se jich tento typ praxe netýká:

- „Nestuduji pedagogický obor, chyběly mi základy oborových didaktik i obecné didaktiky. Myslím si, že předmět Obecná a školní didaktika není pro přípravu neučitelských oborů pro tuto praxi dostačující."
- „Jako neučitelský obor se mě vlastně tato praxe profesně vůbec netýká."
- „Studuji jednooborovou Speciální pedagogiku."

Výhrady se týkaly malého propojení teoretické přípravy s praxí:

- „Příprava byla velmi teoretická. Ke konkrétním problémům, které se ve školách reálně řeší, se nikdo nevyjádřil. Naučili jsme se spoustu pouček, které mohou něčím pomoci, ale bez provázanosti s praxí se je člověk naučí jedním uchem sem, druhým tam. Myslím, že by všem velmi pomohlo a mnohem více by je motivovalo, kdyby praxe jako takové byly intenzivnější. Praxe, kde se student potkává s běžnými učitelskými problémy a musí je sám nějak řešit, než je jen z vnějšku

hodnotit. ‚Umíme' (uvozovky, protože to každý stejně hned zapomene) spoustu teoretických vět, ale ve škole mnohdy tápeme a kdo se nenarodil s učitelským talentem, tomu nemá co pomoci."

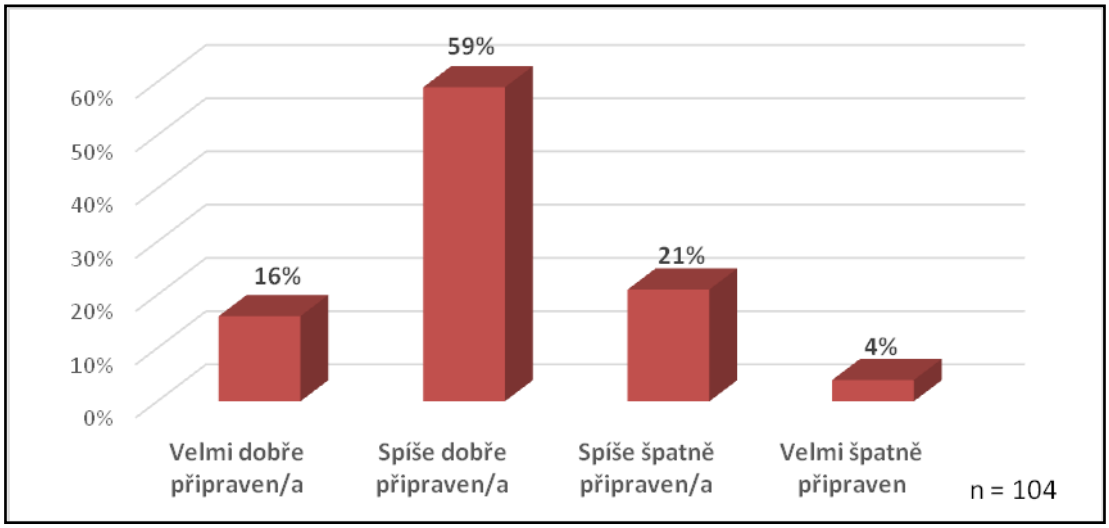
- „Všechny předchozí předměty společného základu byly příliš teoreticky zaměřeny a nedostatečně se propojovaly s praxí."
- „Má odpověď je spíše kritika společných pedagogických předmětů z prvního semestru. Chápu však, že vzhledem k množství studentů nejdou zřejmě pořádat jinak než formou přednášky."
- „Nebyla mi známa celá řada pojmů vyskytujících se v literatuře, ve školních dokumentech a podobně."
- „O většině praktických věcí jsme věděli jen něco málo teoreticky a tak nám to vyučující museli vysvětlovat znovu (příklad – činnost výchovného poradce)."

Kritické výhrady se vztahovaly i k zaměření úkolů, které měli studenti v rámci praxe plnit:

- „Praxe je strukturovaná jako výzkumná a v praxi se realizuje těžko, spíše formální záležitost ani vedoucí praxe mi nic nedali."
- „Teorie nikdy neodpovídá praxi. Úkoly, které jsme měli plnit, se kolikrát nedaly dostatečně dobře zvládnout, protože v praxi hodina vypadá jinak, než jak nás učí ve škole, a tvrdí všemožné teorie."
- „Pedagogická fakulta poskytuje pouze znalosti teoretické."
- „Vzhledem k tomu, že jsme měli nějaké ‚opravdové' pedagogické a psychologické předměty až semestr před onou praxí, tak to nevnímám tak, že bych byla dobře připravená. Spoustu věcí jsme také doháněli na místě – naše vyučující nám byla velmi nápomocná, radila nám atd. a mně osobně se její přístup zdál asi nejužitečnější ze všech rádoby ped.-psych. předmětů na PedF."

5.2 Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě

Tři čtvrtiny respondentů uvedlo, že byli na pedagogickou praxi dobře připraveni. Velmi dobře připraveno se cítilo 16 % a spíše dobře připraveno 59 % respondentů. Je otázkou, co považovali za dobrou přípravu na praxi, když ji absolvovali v prvním semestru svého studia a teoretický předmět, který jim měl poskytnout teoretická východiska pro zpracování zadaných úkolů, studovali souběžně s praxí. Spíše pochopitelné je vyjádření 21 % respondentů, kteří uvedli, že se cítí být spíše špatně připraveni a 4 % studentů, kteří se cítili připraveni velmi špatně.



Obrázek 2. Připravenost na předmět Hospitační praxe A

Respondenti, kteří uvedli, že se na hospitační praxi cítí být spíše či velmi špatně připraveni, měli možnost toto komentovat ještě v přidané otevřené otázce. Z těchto celkem 25 % respondentů (26 osob) se k této otázce vyjádřilo 19 respondentů. Opakovaly se odpovědi uvedené ve vstupním dotazníku:

Postrádali teoretickou přípravu na praxi:

- „Nevedela som čo mám písať do hárkov, a pri tom som mala z TZV A."
- „Na hodine sme sa tomu vôbec nevenovali všetko som si musel vyhľadať sám."
- „Na TZV sme sa vôbec nenaučili veci ktoré sme potrebovali."
- „HPP rata s tym ze student ma uz spravenu skusku z TZV ktoru ak nema na vacsinu otazok nevie odpovedat ak nezozenie informacie odinakadial."
- „Pre predmet HPP A je prerekvizita predmet Teoretické základy výchovy, ktorý sa ale dá navštevovať aj súbežne s HPP A, čo je podľa môjho názoru nie veľmi vhodné, keďže sme na vyplnenie dotazníkov nemali dostatočný teoretický podklad, a teda niekedy sme nevedeli, čo do dotazníkov máme dopĺňať. Lepšie boli na tom študenti, ktorí absolvovali TZV pred HPP A."
- „Prax som absolvovala súbežne s predmetom Teoretické základy výchovy, ktorý mi mal sprostredkovať teoretické znalosti na vyplnenie denníka praxe. Bohužiaľ, v čase, keď sme denníky vypĺňali (čo bolo počas priebehu praxe) sme samotnú teóriu nevedeli a tak sme si museli zháňať poznámky od starších študentov, ktorí už prax absolvovali a vedeli nám poradiť."
- „Neabsolvovala som pred HPPA Teoretické základy výchovy, ale absolvovala som ich súbežne čo bola podľa môjho názoru chyba."
- „Mala som teoretické základy až v semestri, kedy som mala prax, takže nebola som tak dobre pripravená teoreticky, ako keby som mala teoretické základy výchovy absolvované skorej ako hospitačnú prax."
- „Nemala som za sebou ešte predmet Teoretické základy výchovy, ale som ho mala počas praxe. Niektoré informácie mi teda chýbali."
- „Neabsolvovala som predmet Teoretické základy výchovy v zimnom semestri, ale iba priebežne s praxou, takže som to mala ťažšie."

Ani v průběhu praxe neměli dostatek organizačních pokynů:

- „Nedostatok informácií k vypĺňaniu denníkov."
- „Žiadne pokyny, body, ako vyplniť následné pozorovacie protokoly."
- „Chybali detailnejsie instrukcie."
- „Niektore pojmy v harkoch na odovzdanie neboli spomenute. Nevedeli sme ako mame harky doplnat. Malo pokynov."
- „Na množstvo bodov z protokolov som si musela dohľadávať informácie, aj to bez istoty správnosti."
- „Nemali sme ziadne konkretne priklady alebo rady, co a ako si mame na hospitacnej praxi vsimat, zapisovat atd."
- „Teoretické podklady pre správne vyplnenie pozorovacích protokolov som si našla najmä na internete, príp. od starších spolužiakov, niektoré časti protokolu som konzultovala osobne s p. metodikom/metodičkou praxe."

6. Diskuse

Cílem výzkumu byla komparativní studie, která porovnávala stav pedagogických praxí na dvou pedagogických fakultách, v Praze a v Bratislavě. Tyto dvě vysoké školy jsme vybrali proto, že jejich vývoj byl ovlivněn stejnými determinanty. Těmi byly především dopady Boloňského procesu a nových akreditací. Současně ale nemůžeme říci, že po rozdělení republiky je vývoj konvergentní, mnohdy je tomu naopak a je tedy co srovnávat. Pro přehlednost uvádíme vybrané výsledky po jednotlivých fakultách:

- **Studenti učitelství – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha**

75 % studentů se cítí být na absolvování pedagogické praxe velmi dobře připraveno nebo spíše dobře připraveno. Někteří uváděli, že je magisterské studium praxemi příliš předimenzováno. Při rozhodování o strukturovaném nebo nestrukturovaném studiu dávali studenti o něco více přednost strukturovanému studiu, ovšem s výhradami k zařazení pedagogické praxe do studijních plánů. Jednoznačně se ukázalo, že studenti nepovažují nynější zařazení pedagogické do studijních plánů jako optimální. Doporučují zařadit tento předmět do bakalářského stupně vzdělání a dále zvýšení jeho časové dotace. Kladněji hodnotí pedagogické semináře vedené přímo s učitelem fakulty ve škole a psychologické semináře jim připadají odtržené od samotné praxe.

- **Studenti učitelství – Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava**

Na pedagogické fakultě v Bratislavě jsme měli téměř dvojnásobný počet respondentů. Z výzkumu jsme zjistili, že většina 79 % byla se na pedagogickou praxi připravena velmi dobře nebo spíš dobře. Tento předmět nemá prerekvizitu a studenti si ho mohou zapisovat po absolvování předmětu Teoretické základy výchovy a nebo si tyto předměty mohou zapsat současně. A právě u studentů, kteří si oba předměty zapisují souběžně, vzniká nejistota, co vlastně pro ně pobyt na škole přinese. Další problémy se týkají toho, že studenti mají s učitelem fakulty pouze jedno setkání na začátku praxe. Zde se řešily především organizační záležitosti, například jak se student dozví, na které škole praxi koná

nebo kde jsou ke stažení materiály, které budou studenti zpracovávat. Z toho se odvíjí nejistota studentů, zda budou všemu rozumět a zda budou schopni tyto materiály vyplnit. Musíme zde připomenout, že se jedná o studenty 1. ročníku bakalářského stupně vzdělání. Pokud se respondenti měli rozhodnout mezi typem strukturovaného a nestrukturovaného studia, byly oba názory vyvážené, avšak proti studentům v Praze bylo více těch, kteří odpověděli, že toto nedokážou posoudit. To je jistě spojeno s věkem studentů a také s faktem, že jsou teprve v 1. ročníku bakalářského studia.

Vraťme se k některým otázkám, které jsme si v celém výzkumu kladli. V následujícím textu se budeme odvolávat také na některé další výsledky našeho výzkumu – z důvodu uvedení do širších souvislostí. V tomto příspěvku jsme vzhledem k rozsahu textu prezentovali pouze výseč ze získaných dat.

Nejprve jsme hledali odpovědi na otázky, vztahující se k motivaci vybraného vzorku respondentů ke studiu na pedagogické fakultě. Na základě vyhodnocení výsledků získaných z dotazníků zadaných před zahájením praxe, lze konstatovat, že 62 % studentů pedagogické fakulty v Praze a 68 % respondentů je dostatečně motivováno a své studium chápou jako přípravu na budoucí profesi.

Vzhledem k tomu, že se domníváme, že funkční zařazení pedagogické praxe může ovlivnit to, jaký dopad bude mít na postoje studentů, jsme zjišťovali, jak respondenti hodnotí současné zařazení do studijního plánu. Z odpovědí vyplynulo, že tento typ pedagogická praxe by měl být zařazen již do bakalářského studia. Výhrady k nevhodnému zařazení pedagogické praxe do studijních plánů se týkaly respondentů z České republiky. Konkrétní výhrady k zařazení této praxe do studijního plánu se neobjevily u respondentů ze Slovenska, kde je praxe zařazena do 1. ročníku bakalářského studia. Kritika těchto studentů se však vztahovala k tomu, že studentům, kteří si zapsali praxi v zimním semestru, chyběla jednak teoretická příprava na realizaci požadovaných aktivit, jednak postrádali informace k organizaci a obsahovému zaměření praxe. Studenti by také chtěli více reflexe ze své praxe.

Nezbytným předpokladem úspěšnosti takto koncipované praxe je odpovídající teoretická příprava. Zajímali jsme se, zda a jak se cítí být studenti po teoretické stránce na praxi připraveni. V Praze se velmi dobře nebo spíše dobře cítilo 79 % dotazovaných studentů a v Bratislavě 72 %. Kvalita teoretické části studia je tedy pro požadavky pedagogické praxe dostatečná na obou fakultách. Pokud měli studenti výhrady, v Praze se týkaly toho, že jsou zatím připravováni pouze teoreticky. Nedostatek praxí v dosavadním studiu je pak příčinou jejich nejistoty před konáním praxe. V Bratislavě měli studenti obavy především z toho, že měli málo informací ke konání a průběhu praxe. Jedná se pouze o jedno setkání s učitelem fakulty, kde se studenti dozvědí především organizační informace. K nejasnostem při vyplňování pozorovacích archů pak slouží konzultační hodiny vyučujících. Stejně tak i reflexe jejich pedagogických deníků je nedostatečná, když jeden učitel fakulty má ve skupině 60–80 studentů. Bez následné reflexe se nám pedagogická praxe zdá být nevytěžená.

Při zjišťování, zda odpovídá koncepce pedagogické praxe „aktuálním“ profesním dovednostem studentů a je pro ně přínosná, jsme došli k závěru, že tato koncepce praxe odpovídá aktuální profesním dovednostem. Studenti si uvědomují její důležitost pro jejich profesní růst a v rámci svého studia jí hodnotí velmi kladně. V Praze měli studenti výhrady k zařazení praxe do studijních plánů a k jejímu rozsahu. Další výhrady se týkaly některých

úkolů v portfoliu, především z psychologické části. Zde studentům chyběly informace k plnění jednotlivých úkolů. V Bratislavě studenti kritizovali formálnost a množství pozorovacích archů a chyběla jim také reflexe ze strany učitele fakulty.

7. Závěry a doporučení

Na základě získaných poznatků jsme došli k závěru, že je možné uvést faktory, které mohou konkrétní podobu této praxe na PedF UK v Praze pozitivně ovlivnit. Pro přehlednost budeme návrhy a doporučení strukturovat do následujících oblastí:

- zařazení pedagogicko-psychologické praxe do studijního plánu;
- organizační zajištění praxe;
- její obsahové zaměření;
- další faktory ovlivňující průběh praxe.

Zařazení různých typů praxí do studijního plánu musí respektovat logické návaznosti jejich obsahového zaměření. Většina studentů vstupuje na pedagogickou fakultu se zájmem o práci s dětmi. V současné době se s nimi v rámci praxí setkávají až v navazujícím magisterském studiu. Je to problém i vzhledem k faktu, že setkání studenta s realitou školy může ovlivnit jeho motivaci ke studiu, ať již v pozitivním nebo negativní smyslu. Ti, kteří získají pozitivní motivaci, ji mohou posilovat v rámci dalších i nepovinných praxí. Část studentů však může při setkání s realitou školy, se specifickými nároky kladenými na učitelskou profesi na základě řízené sebereflexe pochopit, že učitelská profese není to, čemu by se chtěli věnovat. Pokud jim nejde jen o získání jakéhokoliv vysokoškolského studia, mohou po absolvování bakalářského studia volit v rámci navazujícího magisterského studia jiné profesní zaměření. Vzhledem k výše uvedeným argumentům navrhujeme zařadit do bakalářského studia v prvním nebo druhém ročníku jistý typ orientační praxe a v druhém anebo třetím ročníku praxi pedagogicko-psychologickou. Přesné zařazení do konkrétního semestru je závislé na počtu studentů, kteří praxí procházejí.

Souvislá praxe realizovaná na základních školách by měla být zařazena v prvním ročníku navazujícího magisterského studia a souvislá praxe realizovaná na středních školách v druhém ročníku tohoto studia.

Organizační zajištění praxí má dvě roviny. Jednak jde o organizaci, která je realizována na úrovni fakulty, jednak organizační příprava praxe na školách.

Za první úroveň organizace by mělo v plném rozsahu odpovídat oddělení praxe. Nejde však jen o vyhlášení termínu praxí a řešení finančního hodnocení fakultních učitelů. Optimálně fungující oddělení praxe by mělo mít nejen formální seznam fakultních škol, ale především reálnou představu o tom, jaké podmínky pro realizaci praxí poskytují. Mělo by systematicky pracovat s fakultními učiteli a řediteli škol, poskytovat jim zcela konkrétní a aktuální informace o obsahovém zaměření jednotlivých typů praxí, o požadavcích, které to na školy a fakultní učitele klade. Mělo by průběžně realizovat evaluaci fakultních škol, která by nebyla založená na pouhém konstatování, že škola praxi umožňuje. Výsledkem evaluace by mělo být výrazné ocenění škol a fakultních učitelů, kteří pro realizaci praxí poskytují skvělé podmínky. Z výzkumu vyplývá, že to není samozřejmost a že právě přístup

fakultních učitelů může pozitivně nebo negativně ovlivnit průběh praxe a její dopad na motivaci studentů.
Druhá rovina organizačního zajištění praxe je již založena na odpovědnosti učitelů fakulty, kteří za konkrétní typ praxe odpovídají. Jejich úkolem je dohodnout s vybranou fakultní školou přesné podmínky organizace praxe tak, aby respektovaly jednak požadavky obsahového zaměření praxe, jednak konkrétní možnosti školy.

Obsahové zaměření jednotlivých typů praxí je v obecné rovině vymezeno v akreditačních spisech. Přesto by mělo být průběžně evaluováno a případně v mezích, které akreditace umožňují, korigováno. Náš výzkum, který byl zaměřen na pedagogicko-psychologickou praxi, ukázal, že připomínky k obsahovému zaměření této praxe měli jak studenti, tak učitelé a ředitelé škol. Připomínky studentů nezpochybňovaly obecné zaměření praxe, ale měli výhrady k časové náročnost zadaných úkolů nebo v případě psychologické část praxe k jejich nereálnosti vzhledem k podmínkám realizace praxe na školách. Připomínky učitelů a ředitelů se především vztahovaly k rozsahu aktivit realizovaných v rámci praxe. Domnívali se, že by praxe měla zahrnovat i další činnost, které jsou součástí výkonu učitelské profese.

Proto doporučujeme znovu prodiskutovat obsahové zaměření této praxe s učiteli katedry psychologie a s vybranými fakultními učiteli a zvážit případnou korekci obsahového zaměření praxe, které se promítá do požadavků formulovaných v portfoliu.

Průběh praxe a její úspěšnost ovlivňuje řada **dalších faktorů**. Patří mezi ně ochota školy vytvořit pro praxi vhodné podmínky a kvalita práce fakultních učitelů. Realizovaný výzkum ukázal, jak citlivě vnímají studenti atmosféru na škole a jak tato atmosféra, pokud není vůči studentům vstřícná, může průběh a výsledky praxe negativně ovlivnit. Jednoduché by bylo konstatovat, že na takovýchto školách nemá být praxe realizována. Počty studentů, kteří touto povinnou praxí procházejí, jsou takové, že se vhodné školy obtížně hledají. Řešením může být to, že podmínky pro realizaci praxe budou velmi důkladně probrány s vedením školy a ředitelé budou požádáni, aby vedení praxe studentů nedávali učitelům příkazem, ale pověřovali tímto úkolem ty vyučující, kteří jsou opravdu ochotni svůj čas budoucím kolegům věnovat.

Stejný vliv na průběh praxe má i osobnost učitele fakulty, který praxi studentů vede. Má-li docházet k smysluplné a efektivní reflexi realizovaných aktivit, musí být učitel fakulty na praxi přítomen. Na rozdíl od fakultních učitelů, může studentům pomoci se zařazením konkrétních zkušeností do systému teoretické přípravy. Proto považujeme za prospěšné, aby se praxí přímo na školách zúčastnili i učitelé odpovídající za psychologickou část praxe. Přispělo by to jak k rozšíření reflexe o jiný pohled, jednak k reálnému pohledu na zadávané úkoly.

Použitá literatura

BENDL, S. a A. KUCHARSKÁ et al. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, 237 s. ISBN 978-80-7290-366-5.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7.

GAVORA, P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Ekonomická univerzita, 2003, 197 s. ISBN 80-223-1716-0.

KOŤA, J. Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 3, s. 336–352.

Národní program rozvoje vzdělání v České republice: Bílá kniha. Praha: Taurus, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PROKOP, J. Klinický semestr na PedF UK v Praze. In: OBSELKOVÁ, Z. a V. VATOLÍK (Eds.). *Retrospektíva a perspektívy poslania pedagogickej fakulty*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, s. 397–401. ISBN 978-80-223-2412-0.

PROKOP, J. Příprava učitelů a pedagogická praxe na Slovensku. In: BENDL, S. et al. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, s. 316–333. ISBN 978-80-7290-517-1.

PRŮCHA, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

SPILKOVÁ, V. a R. WILDOVÁ. Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*. 2014, roč. 24, č. 3, s. 23–29..

ŠIMONÍK, O. Pedagogická praxe – připomínky k jejich organizaci a průběhu, náměty na jejich zefektivnění. In: HAVEL, J. a T. JANÍK (Eds.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 48–53. ISBN 80-210-3884-5.

ŠTECH, S. Teorie učitelské profese. In: BENDL, S. a A. KUCHARSKÁ et al. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, s. 22–46. ISBN 978-80-7290-366-5.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, V. Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*. 2005, roč. 15, č. 4, s. 31–43.

ŠVEC, V. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 3, s. 387–402.

Specifika výuky informatiky na středních a vysokých školách s neinformatickým zaměřením

Vladimír Nulíček[80]

Abstrakt: Příspěvek se zabývá odlišnostmi ve výuce a didaktice výuky informatických předmětů oproti výuce jiných předmětů na středních školách a vysokých školách, které nejsou odborně zaměřeny na výuku informatiky. Zamýšlí se nad rozsahem a obsahem výuky na různých typech škol. Obsahuje vybrané výsledky průzkumu týkajícího se preferencí studentů, pokud jde o výuku informatiky na vybrané střední a soukromé vysoké škole.

Klíčová slova: informatika a výpočetní technika, didaktika informatiky, specifika výuky informatiky, počítačová učebna, kancelářské aplikace

Specifics of Computer Science Education at Secondary Schools and Non-IT Focused Universities

Abstract: The paper deals with differences in teaching and didactics of informatics subjects compared to teaching of other subjects at secondary schools and universities that are not professionally focused on teaching computer science. It considers the scope and content of teaching computer science in various types of schools. It contains some selected results of a survey regarding the preferences of students in terms of teaching computer science at a secondary school and a private university.

Key words: information technology, computer science education, specifics of informatics education, IT classroom, office applications

Úvod

Současná doba je často označována jako tzv. „informační společnost“. Všude kolem sebe můžeme vidět princip fungování informační společnosti, ve které informace představují klíčový pojem a jsou základem jejího fungování. Řada (možno říci „většina“) lidí pojem informační společnosti zaměňuje nebo ztotožňuje s pojmem „počítačová společnost“ a práci s informacemi omezuje pouze na zpracování informací na počítači. Z toho často vychází i tematické plány předmětů, které se na vyšších stupních základních škol a na většině středních škol (např. na gymnáziích) nazývají „Informatika a výpočetní technika“, ev. ještě obecněji „Informační a komunikační technologie“, většinou se však omezují pouze na výuku práce s počítačem, zvládnutí základních kancelářských aplikací, aplikací pro práci s grafikou, ev. základů programování.

[80] Ing. Vladimír Nulíček, CSc., Vysoká škola finanční a správní, Fakulta ekonomických studií, Katedra informatiky a matematiky, Estonská 500, 100 00 Praha 6, e-mail: vnulicek@gmail.com

Na druhou stranu se pedagogové občas setkávají s názorem studentů nebo jejich rodičů, zda je dnes vůbec potřeba učit „informatiku“ (myšleno práci s počítačem), vždyť v dnešní době přece většina mladých lidí s počítači, tablety, smartphony a jinými podobnými přístroji běžně pracuje a s jejich základním ovládáním nemá problém.

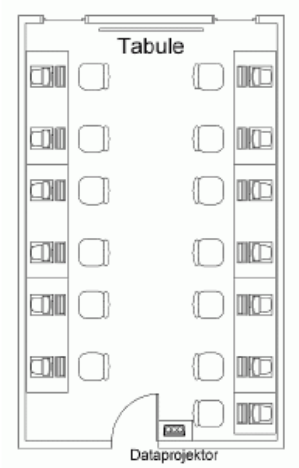
Za svou více než dvacetiletou pedagogickou praxi jsem působil na několika školách s výukou informačních technologií, ať již šlo o střední nebo vysoké školy, ev. jako lektor počítačových kurzů pro dospělé v několika školících institucích. Chtěl bych se v tomto článku věnovat některým specifikům výuky informatiky ve srovnání s výukou jiných teoretických předmětů na různých stupních škol.

1. Odlišnosti výuky informatiky

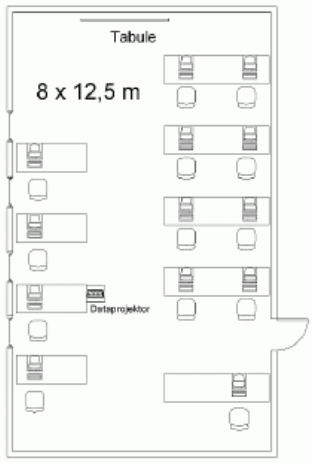
1.1 Prostředí výuky

Výuka informatiky probíhá v jiném prostředí než je klasická třída, a to v prostředí specializované učebny s nainstalovanými počítači, obvykle propojenými do lokální sítě. Obvykle nezbytnou součástí učebny je dataprojektor připojený k učitelskému počítači.

Kvalitu výuky může ovlivnit i rozmístění jednotlivých počítačových pracovišť v učebně (Nymš, 2003). Pro práci v počítačové učebně není příliš vhodné klasické uspořádání třídy (viz obr. 2). Jeho výhodou je, že žáci dobře vidí na tabuli, resp. projekční plátno dataprojektoru, nevýhodou je to, že učitel nemá přehled o tom, co studenti na počítači právě dělají a často má ztížený i přístup k jednotlivým pracovním místům studentů, zejména pokud jich vedle sebe v řadě sedí několik. Jako vhodnější se jeví uspořádání podle obrázku 1, kdy studenti nemají takový rozhled na projekční plátno a tabuli, ale učitel může jednoduše jejich individuální práci sledovat přímo na jejich monitorech.



Obrázek 1. Uspořádání učebny informatiky
Zdroj: Nymš (2003)



Obrázek 2. Uspořádání učebny informatiky
Zdroj: Nymš (2003)

Jako vhodný doplněk pro učitele se jeví program, který mu umožňuje kontrolovat práci jednotlivých studentů, resp. zmrazit jejich počítače, odstřihnout je od internetu, promítat svůj monitor (nebo monitor vybraného studenta) na ostatní pracovní stanice apod. Takových monitorovacích programů je dnes již celá řada (např. Netop Vision, MasterEye, Epoptes), některé jsou dokonce k dispozici jako freeware. Z vlastní zkušenosti vím, že jsou

užitečné zejména při samostatné práci studentů, při frontálním výkladu učitel většinou nestihne sledovat práci studentů (obvykle to vyžaduje mít k dispozici samostatný monitor na tento monitorovací software).

1.2 Individualizace výuky

Dalším specifikem výuky IVT je její individualizace, tj. přizpůsobení každému studentu zvlášť (Kropáč, 2009). Oproti řadě jiných předmětů je ve výuce IVT omezena role frontální výuky, využívá se spíše metod problémového nebo projektového vyučování. Studenti jsou postaveni před určitý problém a jsou nuceni jej samostatně řešit. Pochopitelně role frontální výuky není úplně nulová, učitel obvykle musí některé problémy vysvětlit celé třídě najednou, což nelze jinak než frontální metodou nejlépe s využitím datového projektoru, ev. pomocí výše zmíněných monitorovacích aplikací, které umožňují promítat obrazovku učitele na studentské počítače. Problémem někdy bývá zvolit správný poměr mezi frontální a individuální (problémovou) výukou.

Pokud jsou ve skupině (třídě) studenti s významně rozdílnou výchozí úrovní znalostí probírané problematiky, je často velmi těžké, ba občas až nemožné přizpůsobit tempo výuky tak, aby vyhovovala celé třídě. Mnohem těžší je to pochopitelně tehdy, pokud převládá frontální výuka nad individuální.

Protože výuka IVT je z větší části praktická, je také nutno klást trochu jiné požadavky na kázeň ve třídě oproti klasické výuce jiných předmětů. Je žádoucí, aby studenti spolu konzultovali problémy, které jsou v řešených úlohách předloženy, nežádoucí však je, aby se ve výuce IVT věnovali např. vlastním aktivitám (posílání mailů, komunikace na sociálních sítích, brouzdání po internetu apod.). Tyto problémy většinou vznikají právě ve velmi nevyrovnaných třídách, kde se učitel musí individuálně věnovat slabším studentům a ti pokročilejší se nudí. Řešením je např. vytvoření jakéhosi „vícestupňového“ zadání problému, kdy pokročilejší žáci řeší nadstavbové úlohy a méně zdatní pouze úlohy základní.

1.3 Role učitele při výuce IVT

Vyučující předmětu IVT má poměrně složitou pozici oproti vyučujícím některých jiných předmětů (např. jazyků, matematiky, dějepisu…). Hlavní rozdíl spočívá v tom, že informatika se neustále velmi rychle rozvíjí a tempo tohoto vývoje se stále urychluje. Oblast IVT je tak rozsáhlá a tak rychle se měnící, že není v lidských silách sledovat všechny trendy a novinky. Často se tak stává, že v některých oblastech informatiky jsou studenti na úrovní učitele, někdy jej dokonce předčí. Problém je v tom, že často je to zejména v těch oblastech, které přímo nesouvisejí s tématy výuky (jako jsou např. počítačové hry, stahování hudby a filmů z internetu apod.). Úkolem učitele pak obvykle je usměrnit aktivity studentů správným směrem a vysvětlit jim, jaké aplikace pro ně budou užitečné v praxi.

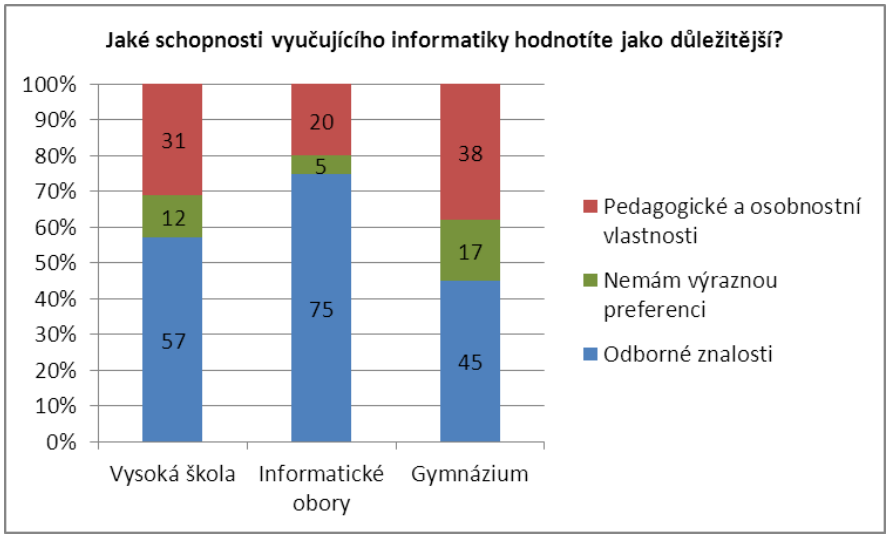
Základní kompetence učitele informatiky lze formulovat takto (Burianová, 2003; Vaníček, 2009):

- Odborné znalosti – učitel by měl mít větší odborné znalosti, než vykládá studentům (na řadě škol učitele informatiky funguje rovněž jako správce sítě a jako IT konzultant pro ostatní kolegy)

- Didaktické schopnosti – učitel musí umět vhodně stanovit cíle výuky, vybrat vhodné úlohy, na nichž by student pochopil probíranou látku a získal, popřípadě rozvíjel požadované kompetence.
- Sociální kompetence – učitel musí výuku řídit, spolupracovat s třídou, tvořit pracovní prostředí a motivovat studenty.
- Osobní vlastnosti – učitel musí zaujmout, a proto se většinou neobejde bez určitých hereckých dovedností, také jeho osobnostní vlastnosti hrají při výuce významnou roli.

Diskutabilní je, zda u učitele IVT a podobných informatických předmětů mají převládat spíše odborné znalosti nebo pedagogické kompetence. Ne vždy platí, že vysoká úroveň odborných znalostí vyučujícího se odrazí ve vysoké úrovni výuky, protože látku je obvykle schopen lépe vysvětlit „učitel“ než „vědec“. Pochopitelně platí, že pro výuku na nižším stupni škol jsou často důležitější didaktické schopnosti učitele než jeho velmi vysoké odborné znalosti.

Na školách, na kterých vyučuji – jedna z nich je soukromá vysoká škola ekonomického zaměření, druhá je osmileté gymnázium – jsem prováděl průzkum, kde jednou z otázek bylo, čeho si studenti nejvíce cení na vyučujících informatiky. Výsledky jsou shrnuty v obrázku 3. Ukazuje se, že u vysokoškolských studentů je výraznější preference odborných znalostí vyučujícího oproti jeho didaktickým a osobnostním vlastnostem, ještě výraznější je tato preference u odborných informatických oborů na vysoké škole.

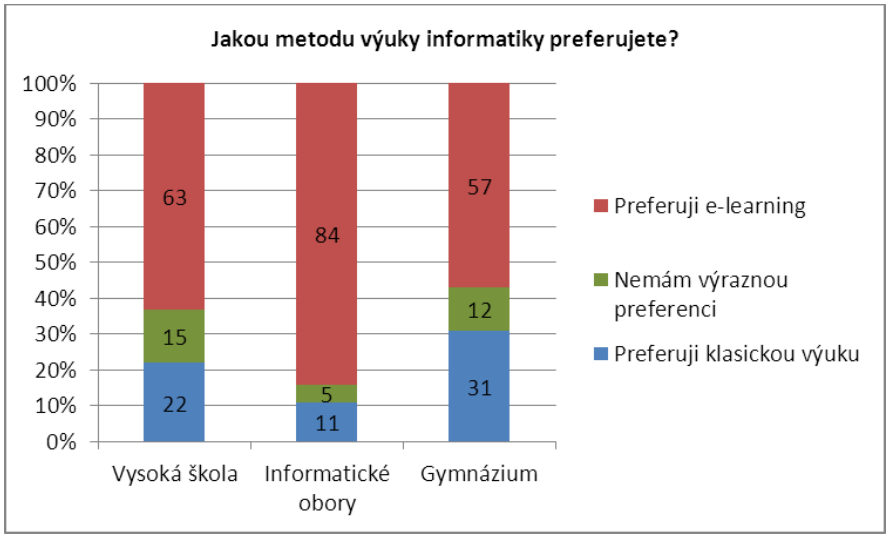


Obrázek 3. Preference studentů ohledně kompetencí vyučujících informatiky

1.4 Jiné metody výuky

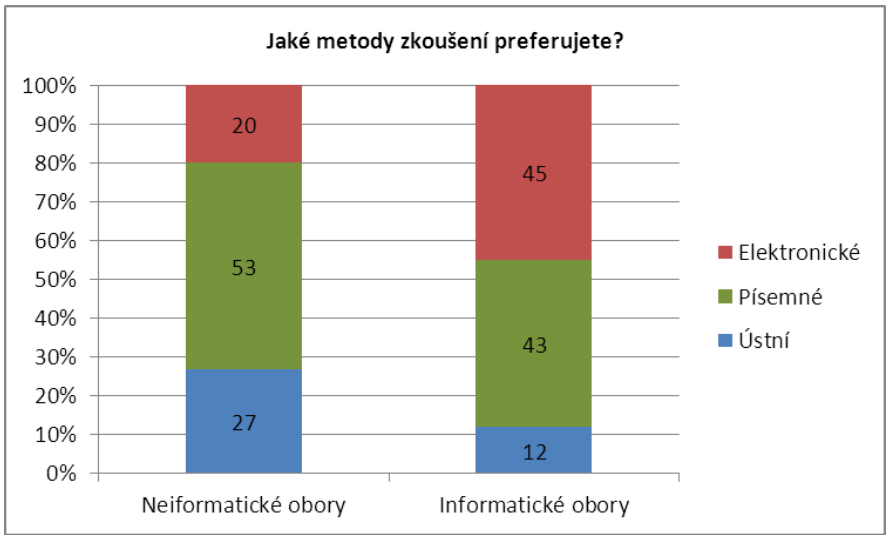
Poměrně častou odlišností výuky informatiky na řadě středních i vysokých škol je vyšší podíl alternativních metod výuky oproti výuce jiných předmětů (Fojtík, 2005). Jedná se především o využití internetových zdrojů, e-learningu, LMS (Moodle apod.). Na školách, kde vyučuji informatické předměty, vesměs využíváme v menší či větší míře e-learningových metod. Na vysoké škole využíváme vlastní informační systém školy, na gymnáziu pak LMS Moodle. S vystavováním výukových materiálů na internetu oproti klasickým učebnicím nebo skriptům máme pozitivní zkušenosti, hlavní výhodou je jejich

jednoduchá aktualizace, obměňování, doplňování odkazy na další zdroje informací apod. Studenti tyto formy výuky hodnotí pozitivně, což ukazují výsledky průzkumu na obrázku 4. Výraznější preference e-learningu je opět u studentů vysoké školy a zejména u informatických oborů.



Obrázek 4. Preference studentů ohledně metod výuky informatických předmětů

S touto otázkou souvisí i preference studentů a vyučujících ohledně způsobů zkoušení resp. klasifikace studentů – touto problematikou jsem se podrobněji zabýval ve svém příspěvku na tuto konferenci v minulém roce (Nulíček, 2015). Studentům na vysoké škole jsme i letos položili otázku, zda preferují raději klasické metody zkoušení nebo elektronickou podobu testů – výsledky průzkumu jsou na obrázku 5.



Obrázek 5. Preference studentů VŠ ohledně formy zkoušky

Z výsledků průzkumu je zřejmý obecný příklon studentů k písemné formě zkoušení, přičemž mnohem větší je u informatických oborů a předmětů, kde je také značný příklon k elektronické formě přezkoušení s využitím LMS.

2. Další problémy spojené s výukou informatiky

Kromě výše zmíněných specifik výuky informatických předmětů na středních a vysokých školách, které nejsou odborně zaměřeny na informatiku, je nutno se při přípravě výuky těchto předmětů zamyslit nad celou řadou dalších problémů:

- Učit na dané škole informatiku nebo nikoliv?
- Ve kterém ročníku začít s výukou informatiky?
- Co učit ve kterém ročníku a do jaké úrovně jít?
- Co učit v povinném předmětu, které oblasti ponechat např. do volitelných seminářů?
- Na jakých aplikacích učit, je např. důležité, na jakém textovém editoru se budou studenti učit?
- Jak spolupracovat ve výuce IVT s ostatními předměty?

U středních škol je tvorba ŠVP (školního výukového plánu) pro výuku předmětu IVT do značné míry omezena požadavky rámcového výukového plánu (RVP) pro daný typ střední školy. Tedy některé výše uvedené otázky jsou do značné míry vyřešeny právě požadavky RVP. Přesto tvorba ŠVP dává každé střední škole dostatek volného prostoru přizpůsobit si požadavky RVP individuálním podmínkám dané školy.

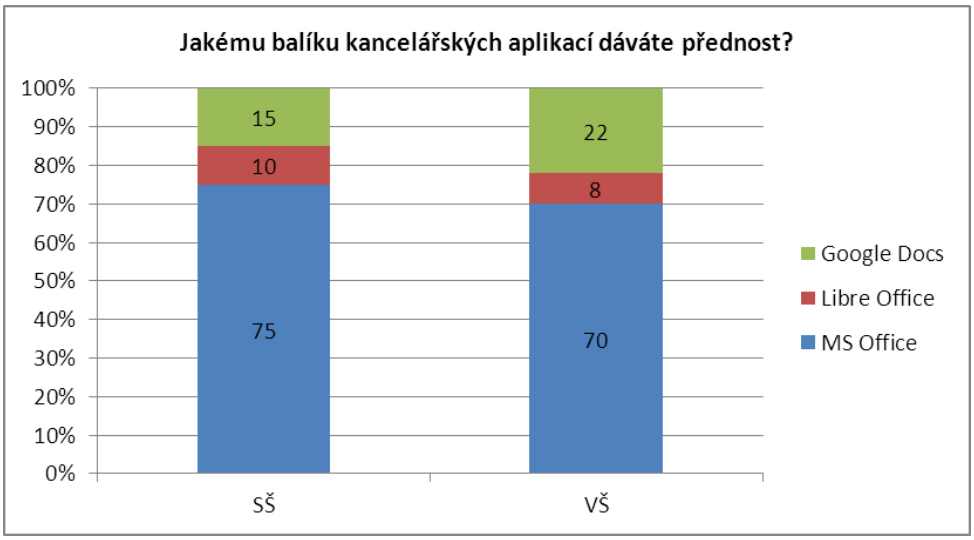
Na osmiletém gymnáziu, kde vyučuji, se předmět IVT vyučuje čtyři školní roky (od tercie do sexty), v dalších ročnících mají studenti možnost absolvovat seminář z informatiky, který využívají především ti studenti, kteří chtějí z IVT maturovat, ev. následně studovat informatické obory na vysoké škole. Tematický rozsah povinné výuky informatiky na naší škole je poměrně rozsáhlý, zahrnuje základní pojmy z informatiky (hardware a software), základní kancelářské aplikace, aplikace pro střih zvuku a videa, databázové aplikace až po programování v jazyce Python.

Co se týče aplikací, které na škole učíme, vedou se poměrné rozsáhlé a stálé diskuse mezi učiteli, studenty i rodiči studentů, na jakých konkrétních aplikacích je vhodné daná témata učit, který operační systém preferovat apod. Do minulého školního roku většina výuky probíhala na OS Linux a na volně dostupných freewarových nástrojích (např. kancelářském balíku Libre Office). V letošním školním roce zavádíme výuku MS Office a dokumentů Google, výuku Libre Office bychom však chtěli i nadále částečně zachovat, stejně jako seznámení studentů s OS Linux i Windows, aby naši absolventi byli co nejvšestranněji připravení pro praxi, kde se mohou s těmito různými nástroji setkat.

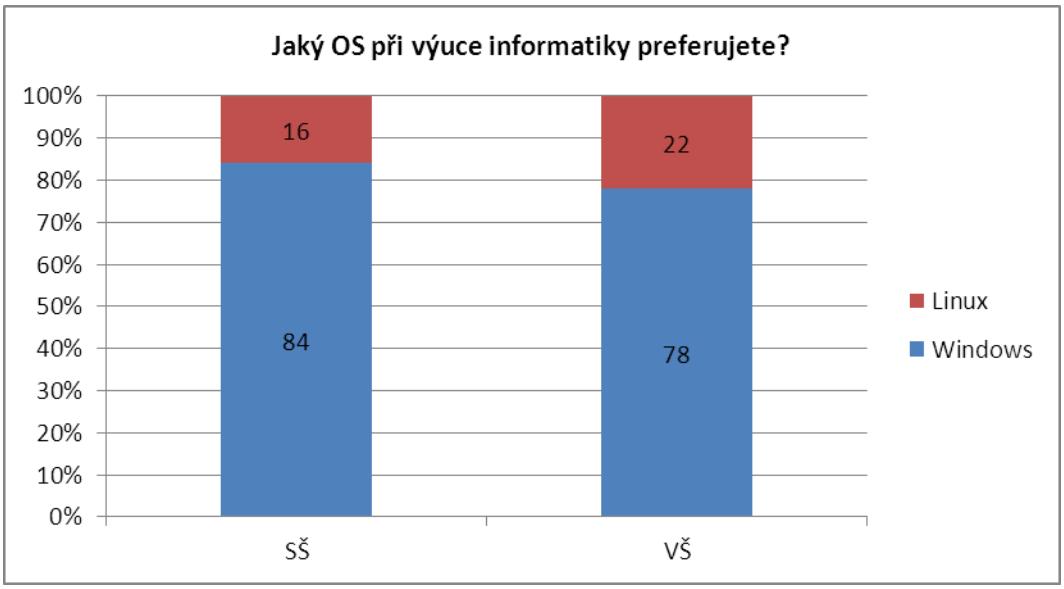
Co se týče preferencí studentů, převládá výrazně zájem o výuku MS Office a OS Windows oproti jiným aplikacím – viz obrázky 6 a 7.

Z uvedených grafů je patrné, že u studentů VŠ je mírně vyšší příklon k OS Linux a Google Docs, celkově je však výrazná preference k nejrozšířenějším kancelářským balíkům a operačním systémům.

Co se týče vyučujících informatických předmětů, zde je názor na platformu výuky nejednotný – od názoru, že bychom měli učit především to, po čem je u studentů nejvyšší poptávka až po názor, že bychom měli našim studentům představit co nejvíce alternativ k nejpoužívanějším aplikacím. Jak to bývá, pravda bude asi někde uprostřed.



Obrázek 6. Preference studentů SŠ a VŠ ohledně výuky kancelářských aplikací



Obrázek 7. Preference studentů SŠ a VŠ ohledně operačního systému

Závěr

Článek shrnuje hlavní odlišnosti výuky informatických předmětů na střední škole, resp. na vysokých školách s jiným odborným zaměřením než je informatika oproti výuce jiných předmětů. Hlavní rozdíly spočívají především v mnohem větším podílu problémové výuky oproti výuce frontální, vyšší míře individualizace výuky a většímu rozsahu využití alternativních metod výuky zejména s využitím nástrojů e-learningu. Velký rozsah odvětví informatiky a jeho rychlý vývoj kladou neobvykle vysoké nároky na vyučující informatických předmětů. Zejména na střední škole se k tomu přidává i nutnost zvládnout pedagogické kompetence a přizpůsobit je odlišnostem, které výuka informatiky s sebou nese.

Výsledky průzkumu, který jsme prováděli mezi studenty na vybrané střední škole a soukromé vysoké škole, ukazují, že studenti dávají u informatiky přednost spíše

individuálním formám výuky oproti klasickým formám výuky. U vyučujících si cení spíše odborných znalostí než schopností didaktických, výraznější je tato preference u studentů vysoké školy.

Použitá literatura

BURIANOVÁ, E. *Vybrané kapitoly z didaktiky informatiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, 56 s. ISBN 80-7042-870-8.

FOJTÍK, R. *Didaktika informatiky: studijní materiály pro distanční kurz Didaktika informatiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005.

KROPÁČ, J. a J. LAVRINČÍK. *Didaktika informatiky – obecné základy II: (studijní opora pro kombinované studium)* [CD-ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2294-7.

NULÍČEK, V. Porovnání způsobů testování studentů. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015, s. 365–373. ISBN 978-80-7509-287-8.

NYMŠ, J. Počítačové sítě ve škole (4): rozmístění počítačů v učebně. *Česká škola* [online], 2003, 2. 6. 2003 [cit. 2016-06-28]. Dostupné z:http://www.ceskaskola.cz/2003/06/jan-nyms-pocitacove-site-ve-skole-4.html

VANÍČEK, J. *Přednášky z didaktiky výpočetní techniky: 2. přednáška - obecná témata didaktiky VT* [online]. 2009 [cit. 2009-03-15]. Dostupné z: http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_inf/externi/kat_inf_0548/2_zvlastnosti_vyuky_vypocetni_ techniky.pdf

Edukácia a vzdelávacie hodnoty u mládeže

Lenka Pasternáková[81]

Abstrakt: v príspevku poukazujeme na problematiku edukácie v súčasnosti v kontexte s hodnotovou preferenciou u mládeže v našej krajine. Upozorňujeme, že edukácia sa v súčasnosti u nás realizuje v duchu koncepcie multikulturalizmu. Uvedená koncepcia vyjadrujúca model tolerantnej koexistencie hodnotovo nediferencovaných kultúr v kontextoch aktuálnej vlny migrácie a imigrácie z prostredia islamskej kultúry zlyhala, resp. vyčerpala svoje možnosti. V tejto svislosti sme prostredníctvom štandardizovaného dotazníka Jána Vonkomera (1991) diagnostikovali hodnotovú preferenciu mládeže u nás s dôrazom na ich vzdelávacie hodnoty. Úroveň vzťahu respondentov k hodnotovým orientáciám vzdelávacím sme popisovali v nasledujúcom texte.

Klíčová slova: hodnota, edukácia, multikulturalita, vzdelávanie, vzdelávacie hodnoty

Education and Educational Values among the Young

Abstract: In the paper we explore the problems of the education today in the context of preference of values among young people in our country. We point out that the education in our country is currently realized in the spirit of the concept of multiculturalism. This concept expressing the model of tolerant coexistence of value undifferentiated cultures in the context of the current wave of migration and immigration from the Islamic culture failed, respectively exhausted its options. Through a standardized questionnaire created by Ján Vonkomer (1991) value preferences of young people in our country with emphasis on their educational values were diagnosed. The relation of respondents to the value systems of education are described in the following text.

Key words: value, education, multiculturalism, educational values

Úvod

Edukácia musí na tento nepredpokladaný stav, kedy sa rôzne kultúry neobohacujú, ale naopak vyvolávajú konfliktné situácie, reagovať. Aby jej reakcia bola adekvátna, musí prehodnotiť svoje tradičné stratégie, inovovať svoj doterajší obsah i celú „metodickú výbavu“. Musí teda prehodnotiť svoj systém hodnôt, vrátane celého doterajšieho „systému“ výchovy k hodnotám. To predpokladá jednak reinterpretáciu samotného pojmu „hodnota“ a jednak reformuláciu samotnej koncepcie, ktorá teoreticky reflektuje fenomény: axiologický *monizmus, relativizmus* a *pluralizmus*.

[81] Doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky, Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovensko, e-mail: lpaster@unipo.sk

1. Cíle

Na komplikácie s definovaním a chápaním pojmu „hodnota“ sa sťažoval M. Heidegger, keď analyzoval Nietzscheho koncept „prehodnotenia“ všetkých hodnôt“ a nejasnosti okolo vymedzenia tohto pojmu pretrvávajú dodnes. Ironicky povedané: príčinou uvedených komplikácií a nejasností je skutočnosť, že „žiadna *hodnota* nemá na čele napísané, že je hodnota“. V príspevku poukazujeme na rôzne chápania pojmu hodnota. V súvislosti s analyzovanou témou sme diagnostikovali hodnotové preferencie u mládeže s dôrazom na popis vzdělávacích hodnôt.

1.1 Chápanie pojmu hodnota

V bežnom živote je hodnota najčastejšie chápaná ako synonymum pojmu cena, význam, dôležitosť (cena alebo hodnota drahokamov, hodnota materiálneho zabezpečenia, dôležitosť alebo hodnota správy). Ako ďalej uvádza Moravcová (2010) podľa Velehradského, často je tento termín používaný pri súhrnnom označovaní morálneho a charakterového profilu človeka (žiaduca hodnota človeka). Hodnota je subjektívne oceňovanie alebo miera dôležitosti, ktorú jednotlivec prisudzuje určitým veciam, javom, symbolom, iným ľuďom (Krajčová, 2012).

Klčovanská (2005) definuje hodnoty ako *regulátory ľudského správania*. Hodnoty v tomto ponímaní môžeme nazvať aj normami, ktorými sa človek počas svojho života riadi. Fuhrer (2000) sa zamýšľa nad tým, v akom zmysle sa dá vlastne hovoriť o hodnote človeka. V rámci týchto úvah nastolil otázku, či sa ten, kto by chcel v etickom zmysle hovoriť o hodnote človeka, nedostáva do takých situácií, ktoré samy o sebe určujú pojem hodnoty. Podľa Kansayeho (2005) *hodnoty* predstavujú trvalú vieru a presvedčenia v to, že spôsob špecifického správania alebo účel bytia je osobne alebo spoločensky uprednostňovaný pred svojím opakom alebo svojou antihodnotou (Kansaye, 1973, s. 438).

1.2 Význam hodnôt

Prunner (2002, s. 29–30) chápe hodnoty v troch významoch:

1. Hodnota ako kvalita vecí, na ktoré sa orientuje ľudské úsilie zamerané na uspokojenie potrieb človeka;
2. Hodnota ako pozitívne ocenenie objektov ľudských väzieb;
3. Hodnota ako všeobecné kritérium, na základe čoho sú hodnotené rozličné objekty.

Morris (Ištvániková, Čižmárik, 2006) sa svojím teoretickým konceptom hodnôt a hodnotovej orientácie pravdepodobne najviac priblížil životnej realite. Jeho terminológia nahradila pojem hodnotová orientácia termínom životné cesty. Pri opise Morrisových 13 hodnotových orientácií, resp. životných ciest, nachádzame 5 všeobecných hodnotových typov:

- sociálne ovládanie sa a sebakontrola;
- radosť a pokrok v konaní;
- utiahnutosť a sebestačnosť;
- chápavosť a súcitnosť;
- samoľúbosť (alebo zmyslová radosť).

Niektoré definície zdôrazňujú hierarchickosť v usporiadaniu určitého súboru hodnôt prijatých jedincom, sociálnou skupinou alebo spoločnosťou, sústava zovšeobecnených postojov, záujmov a tendencií jednať za určitých okolností určitým spôsobom.

Smékal (2012) uvádza, že hodnoty a hodnotové orientácie majú z pohľadu povahy svojej existencie blízko k cieľom. Hodnoty sú zdrojom postojov a presvedčení vzťahujúcich sa k určitým objektom. Pohľadov na hodnoty môže byť niekoľko – hodnoty ako všeobecné ciele, o ktoré usilujeme, hodnoty ako prostriedky, ktoré využívame pri dosahovaní cieľov, hodnoty ako podstata toho, kvôli čomu usilujeme o určitý cieľ, ale aj hodnoty ako kritériá hodnotenia a posudzovania predmetov či udalostí nášho života (Zahatňanská, 2015).

2. Teoretický rámec

Okrem determinačného charakteru správania, ktorý hodnotová orientácia nadobúda, je nesporným faktom, že hodnotová orientácia je *produktom socializačného procesu*. Hoci mnohí autori uvádzajú, že východiskom vzniku hodnotovej orientácie sú potreby, v prevažnej miere možno hodnotové orientácie považovať za výsledok procesu socializácie (Bodin, 2008; Porubčanová, 2015).

Ďalšiu súvislosť podpory tvorby žiaducej hodnotovej orientácie u detí a mládeže a používania správnych metód pri výchove a vzdelávaní môžeme vidieť v príklade, ktorý dávajú dospelí. Či už pedagógovia, rodičia alebo ostatní (Sláviková, 2012). Eyre (2013) uvádza, že je potrebné byť príkladom pre deti a dospievajúcich.

3. Metodologie

V súvislosti s uvedeným sme uskutočnili výskum, ktorého cieľom bolo diagnostikovanie hodnotových preferencií mládeže v našom štáte. Na identifikáciu hodnotových orientácií sme použili štandardizovaný test Jána Vonkomera (Ho-Po-Mo) (1991) na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu. Hodnotové orientácie podľa uvedeného dotazníka sú vzdelávacie, estetické, mravné, ekonomické a sociálne. Pre zistenie štatisticky významného rozdielu medzi chlapcami a dievčatami v rámci jednotlivých hodnotových orientácií sme použili Mann-Whitneyov U-test.

Výskumu sa zúčastnilo 415 žiakov 7. a 8. ročníkov ZŠ (dievčatá – 46,50 %; chlapci – 53,50 %).

4. Výsledky

Vychádzajúc z našich zistení v priemere na druhom mieste v hodnotových orientáciách sú u respondentov zo SR vzdelávacie hodnotové orientácie (HS 36,16) (tabuľka 1). Rovnako druhé v poradí v preferencii hodnôt u skúmaných dievčat (HS 37,25) i u chlapcov (HS 35,22) sú vzdelávacie hodnotové orientácie. Je potešiteľné, že respondenti kladú dôraz na vzdelanie a uvedomujú si, že s nízkou vzdelanostnou úrovňou sa len ťažko uplatnia na trhu práce. V tomto prípade je tiež prítomný významný štatistický rozdiel z hľadiska rodu (na hladine významnosti 0,01 v prospech dievčat) (obrázok 1).

Tabuľka 1. Priemerné skóre v hodnotových orientáciách vzdelávacích, estetických, mravných, ekonomických, sociálnych a porovnanie ich úrovní u respondentov

Hodnotové Orientácie	Priemer		
	Dievčatá	Chlapci	Spolu
Vzdelávacie	37,25	35,22	36,16
	Mann-Whitneyov U test 3,66 **		
Estetické	26,31	27,79	27,10
	Mann-Whitneyov U test 2,53 *		
Mravné	30,32	31,85	31,14
	Mann-Whitneyov U test 3,23 **		
Ekonomické	28,83	31,88	30,46
	Mann-Whitneyov U test 4,39 **		
Sociálne	42,18	38,20	40,05
	Mann-Whitneyov U test 5,77 **		

Legenda: ** – testy sú významné na hladine $p < 0{,}01$; * – testy sú významné na hladine $p < 0{,}05$.

Obrázok 1. Vzdelávacie hodnotové orientále u detí na Slovensku

Pri analýze testovanej významnosti rozdielov medzi nameranými hodnotami hodnotových orientácií u respondentov sme zistili celý rad existujúcich štatisticky významných rozdielov. Významný štatistický rozdiel medzi nameranými hodnotami hodnotových orientácií sa nepotvrdil len v jedinom prípade - medzi nameranými hodnotami u hodnôt mravných a ekonomických. V ostatných prípadoch sa významnosť rozdielov medzi nameranými hodnotami hodnotových orientácií jednoznačne potvrdila. Analýza dosiahnutých výsledkov výskumu umožňuje konštatovať, že významnosť rozdielov, ak bola prítomná, medzi nameranými hodnotami jednotlivých hodnotových orientácií je štatisticky významná na hladine významnosti 0,01 (tabuľka 2).

Tabuľka 2. Významnosť rozdielov medzi nameranými hodnotami v hodnotových orientáciách vzdelávacích, estetických, mravných, ekonomických a sociálnych u detí na Slovensku

Hodnotové Orientácie	Priemery	Hodnotové orientácie u detí na slovensku				
		Vzdelávacie	Estetické	Mravné	Ekonomické	Sociálne
		z-hodnota KW test	z-hodnota KW test	z-hodnota KW test	z-hodnota KW test	z-hodnota KW test
Vzdelávacie	36,16	–	18,06**	10,38**	11,33**	6,26**
Estetické	27,10	18,06**	–	7,67**	6,72**	24,33**
Mravné	31,14	10,39**	7,67**	–	0,94	16,65**
Ekonomické	30,46	11,33**	6,72**	0,94	–	17,60**
Sociálne	40,05	6,26**	24,33**	16,65**	17,60**	–

Legenda: KW test – Kruskal-Wallisov test; ** – testy sú významné na hladine $p < 0{,}01$; * – testy sú významné na hladine $p < 0{,}05$.

5. Diskuze

Najpreferovanejšími v systéme hodnôt respondentov sú sociálne hodnoty. Rozdiely v zistených hodnotách jednotlivých hodnotových orientácií k hodnotovej orientácii sociálnej je teda jednoznačne v jej prospech. Existuje významný štatistický rozdiel medzi hodnotami poukazujúcimi na vzdelávacie hodnoty a hodnoty estetické, mravné a ekonomické v prospech vzdelávacích. Z uvedeného vyplýva, že štatisticky významný rozdiel je teda i v prípade porovnania údajov poukazujúcich na úroveň sociálnych a vzdelávacích hodnôt v prospech sociálnych. Rozdiely medzi nameranými hodnotami v prípade hodnôt mravných, ktoré sú tretie najpreferovanejšie v systéme hodnôt respondentov a estetických sú štatisticky významné v prospech mravných. Ak porovnáme namerané hodnoty ekonomických hodnôt len vo vzťahu k estetickým hodnotám, je štatistická významnosť v prospech ekonomických tabuľka 2).

Štatisticky významné rozdiely u respondentiek sú medzi nameranými hodnotami v prípade hodnôt vzdelávacích a estetických (na hladine významnosti 0,01 v prospech vzdelávacích), vzdelávacích a mravných (na hladine významnosti 0,01 v prospech vzdelávacích), vzdelávacích a ekonomických (na hladine významnosti 0,01 v prospech vzdelávacích), estetických a mravných (na hladine významnosti 0,01 v prospech mravných), estetických a ekonomických (na hladine významnosti 0,01 v prospech ekonomických hodnôt) (tabuľka 3).

Tabuľka 3. Významnosť rozdielov medzi nameranými hodnotami v hodnotových orientáciách vzdelávacích, estetických, mravných, ekonomických a sociálnych u dievčat

Hodnotové Orientácie	Priemery	Hodnotové orientácie u dievčat na slovensku				
		Vzdelávacie	Estetické	Mravné	Ekonomické	Sociálne
		z-hodnota KW test	z-hodnota KW test	z-hodnota KW test	z-hodnota KW test	z-hodnota KW test
Vzdelávacie	37,25	–	14,39**	9,46**	11,05**	4,79**
Estetické	26,31	14,39**	–	4,93**	3,35**	19,19**
Mravné	30,32	9,46**	4,93**	–	1,57	14,25**
Ekonomické	28,83	11,05**	3,35**	1,57	–	15,83**
Sociálne	42,18	4,79**	19,19**	14,25**	15,83**	–

Legenda: KW test – Kruskal-Wallisov test; ** – testy sú významné na hladine $p < 0,01$; * – testy sú významné na hladine $p < 0,05$.

Významné štatistické rozdiely existujú u chlapcov respondentov aj v prípade rozdielov nameraných údajov u hodnôt vzdelávacích a estetických (v prospech vzdelávacích), vzdelávacích a mravných (v prospech vzdelávacích), vzdelávacích a ekonomických (v prospech vzdelávacích), estetických a mravných (v prospech mravných), estetických a ekonomických (v prospech ekonomických). Vzdelávacie hodnotové orientácie sú u chlapcov SR druhé najpreferovanejšie a tretími v poradí sú ekonomické hodnoty (Tabuľka 4).

Tabuľka 4. Významnosť rozdielov medzi nameranými hodnotami v hodnotových orientáciách vzdelávacích, estetických, mravných, ekonomických a sociálnych u chlapcov

Hodnotové Orientácie	Priemery	Hodnotové orientácie u chlapcov na slovensku				
		Vzdelávacie	Estetické	Mravné	Ekonomické	Sociálne
		z-hodnota kw test	z-hodnota kw test	z-hodnota kw test	z-hodnota kw test	z-hodnota kw test
Vzdelávacie	35,22	–	10,97**	5,03**	4,82**	4,17**
Estetické	27,79	10,97**	–	5,93**	6,15**	15,14**
Mravné	31,85	5,03**	5,93**	–	0,21	9,20**
Ekonomické	31,88	4,82**	6,15**	0,21	–	8,98**
Sociálne	38,20	4,17**	15,14**	9,20**	8,98**	–

Legenda: KW test – Kruskal-Wallisov test; ** – testy sú významné na hladine $p < 0,01$; * – testy sú významné na hladine $p < 0,05$.

Závěr

Uvedenú rôznorodosť kultúr a hodnôt sveta, v ktorom žijeme, by mala rešpektovať aj edukácia, realizujúca svoje poslanie v tomto svete. Edukácia ako hodnota má výnimočnú možnosť byť nielen hodnotou, ale tiež spôsobom osvojovania si hodnôt. Táto možnosť sa zmení na skutočnosť len vtedy, ak bude výchovou k pluralite hodnôt.

I paradigma výchovy a vzdelávania sa mení. Rozpory súčasnej civilizácie sa prirodzene odrážajú i v systéme výchovy a vzdelávania na celom svete. Kríza súčasnej civilizácie a súčasných systémov výchovy a vzdelávania má základ v kríze hodnotových sústav, v kríze hodnotových orientácií. Táto kríza nespočíva ani tak v nedostatku príslušných noriem, ako skôr v úpadku ich znalostí, porozumení a vážností, a následkom toho prirodzene v úplnom nedostatku pocitu ich záväznosti. Hodnotová neistota vyvoláva nechtiac hodnotový nihilizmus.

Možno práve preto sa v súčasnosti stále viac rodičov zaujíma o správnu výchovu svojich detí. Chcú vedieť, čo by mali svoje deti naučiť, aby dokázali v našom svete nájsť rovnováhu medzi ich vlastnými záujmami a tým, čo po nich vyžaduje spoločnosť. Rodičia si akoby začali uvedomovať, aká je ich rola vo výchove dôležitá, a že ju nemožno ponechať náhode, alebo sa riadiť len svojím inštinktom. Zisťujú, že výchovný úspech závisí od jasných cieľov a konzistentného prístupu, kedy uplatnia hodnoty, ktoré sami uznávajú a svoj osobný prínos k ich naplneniu. V tomto kontexte je nesmierne dôležitá *výchova k hodnotám poznania* (pravda, poznanie, sebapoznanie, vzdelanie), smeruje k rozvoju základných poznávacích funkcií človeka (vnímanie, pamäť, myslenie, fantázia, reč a i.), osvojovaniu si systému poznatkov zo základných oblastí vedy a ľudskej praxe, utváraniu kladného emocionálneho vzťahu k poznávaniu, celoživotnému vzdelávaniu a sebavzdelávaniu, rozvoj poznávacej aktivity, tvorivého myslenia, vlastného názoru a schopnosti jeho obhájenia.

Záverom môžeme konštatovať, že dievčatá a chlapci, ktorí sa zúčastnili prieskumu majú pozitívny vzťah k vzdelávaniu. Ich vzdelávacie hodnoty sú v ich hodnotovej orientácii druhé v poradí na základe Vonkomerovho dotazníka. Je dôležité mať na zreteli, že výchovný proces má za úlohu rozvíjať a obohacovať ľudské hodnotiace vzťahy ku skutočnosti na vyššej úrovni, má poskytovať predpoklady pre rast a zrenie osobností v širšom meradle. Vo sfére výchovy a vzdelávania nejde však len o to, čo sa živelne stáva hodnotou, ale i to, čo má byť ako hodnota poznané, uznané a prijaté. Súhlasiac s Kučerovou (1996), zastávame názor, že osud kultúry (súbor rozmanitých hodnôt) je priamo spätý s výchovou ako s odovzdávaním hodnôt. Pedagogické úsilie sa tak orientuje na hodnotu objektívne vnímanie ako to, čo stojí za to, aby sa stalo predmetom chcenia, napr. vzdelanie, kultúrne dedičstvo, tvorivosť, pochopenie zmyslu a významu diania a skutkov, prijatie zdôvodnených noriem a ideálov. V dnešnej záplave podnetov a pluralite vplyvov civilizačných ohrození a rizík je naliehavé učiť sa hodnotiť a skutočné hodnoty tvoriť a chrániť.

Použitá literatura

BERLIN, I. Dva pojmy slobody. In: BERLIN, J. et al. *O slobode a spravodlivosti*. Bratislava, Archa, 1993, 256 s. ISBN 80-7-115-047-9.

BODIN, J. *Colloquium of the seven about secrets of the sublime*. 2. vyd. University Park: Pennsylvania State University Press, 2008, 592 s. ISBN 978-0-271-03435-5.

BROŽÍK ,V. *Hodnotenie a hodnoty*. Nitra: UKF, 2004, 248 s. ISBN 80-8050-680-9.

EYRE, L. a R. EYRE. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2013, 160 s. ISBN 978-80-262-0399-5.

FUHRER, M. J. *Subjectifying quality of life as a medical rehabilitation outcome: Career development, employment and disability in rehabilitation: From theory to practice*. New York: Springer Publishing Company, 2000. ISBN 978-0-8261-9563-0.

HANUŠ, R. a L. CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

KANSAYE, B. Valueorientationofminorlaw-breakers in therepublicof Mali. *African Journal of Criminology & Justice Studies*. 2006, roč. 1, č. 2, s. 142–149.

KLČOVANSKÁ, E. *Hodnoty a ich význam v psychológii*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2005, 232 s. ISBN 80-8082-039-2.

KRAJČOVÁ, N. Súčasná rodina a vzdelávanie detí. In: *Problemy przekazu wartosci i komunikacji interpersonalnej we wspólczesnej szkole: dyskurs pedagogiczny*. Jaroslaw: Wydawnictwo Państwowej Wyzszej Szkoly Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronislawa Markiewicza, 2012, s. 181–195. ISBN 978-83-88139-44-4.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov: ManaCon, 1996, 231 s. ISBN 80-85668-34-3.

MORAVCOVÁ, S. Preferencia hodnotových typov a hodnotovej orientácie u adolescentov. In: *5. medzinárodná konferencia doktorandov odborov Psychológia a Sociálna práca*. Nitra: FSVaZ, 2010. Dostupné na: http://www.kpsv.fsvaz.ukf.sk/PhD%20konf%202010/SUBORY/PDF/05_Moravcova.pdf.

PORUBČÁNOVÁ, D. Emócie „uvarené“ v škole. In *Kuchárska kniha pre život alebo Cesty k edukácii pre život*. Dubnica nad Váhom: Dubnica nad Váhom, 2015, s. 302–315. ISBN 978-80-98732-64-7.

PRUNNER, P. *Výzkum hodnot*. Plzeň: Euroverlag, 2002, 343 s. ISBN 80-7177-710-2.

ROKEACH, M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Pr, 1973, 438 s.

RYFF, C. D. Happiness is everything or visit? Explorations on the meaning of thepsychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, roč. 57, č. 6, s. 1069–1081.

SLÁVIKOVÁ, G. Špecifiká šikanovania spojené s jeho vznikom. In: *Roczniki teologiczno-pastoralne*. Wydawnictwo BW Tarnów, 2012. ISBN 978-83-932579-1-1.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3. opravené vydání. Brno: Barrister & Principal, 2012, 523 s. ISBN 978-80-87029-62-6.

Statistics, knowledge and policy 2007: Measuring and fostering the progressof societies. Turkish: OECD, 2008. 564 s. ISBN 978-92-6404-323-7.

VONKOMER, J. *Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu. T-252. Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1991.

ZAHATŇANSKÁ, M. *Žiak s problémami v škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2015. ISBN 978-80-555-0999-0.

K vybraným pojmom učiteľskej andragogiky*

Ivan Pavlov[82], Miroslav Krystoň[83]

Anotácia: Príspevok v kontexte teórie učiteľskej profesie (učiteľskej andragogiky) a jej kurikula popisuje jeho vybrané komponenty (profesionalizácia, profesijná dráha, rozvoj vývoj, učenie, kariéra, status, etika). Pochopenie týchto prvkov vo vzájomnej súvislosti a dynamickom vývoji teórie i praxe vytvára priestor pre nové výskumné pole a dáva podnety pre praktické skvalitnenie podpory profesijného rozvoja učiteľstva

Kľúčové slová: učiteľstvo, učiteľská andragogika, profesionalizácia učiteľstva, profesijná dráha, profesijný rozvoj, profesijné učenie, profesijná kariéra, profesijný status, profesijná etika

The Key Terms of Teacher Andragogy

Abstract: Presented article introduces specific components of the theory of teaching profession (teacher andragogy) and its curriculum such as professionalization, career path, development, learning, career, social status, ethics. Understanding these components and their connections in the light of developing theory and practice provides space for a new research field and gives opportunities for improvement of the support of teachers' professional development.

Key words: education, andragogy, professionalization of teaching, career path, career development, social status, ethics, career, teaching

Úvod

Teoretické prístupy k vymedzeniu vedy o učiteľskej profesii – pedeutológii sú založené na jej „pedagogickom zakotvení" (Pedagogická encyklopédia Slovenska, 1985, s. 46–47; Kasáčová, 2004, s. 9–13; Kosová, Kasáčová, 2007, s. 22; Průcha, 2009, s. 770; Kolář et al., 2012, s. 99) ako interdisciplinárnej teórie rozvoja učiteľa a učiteľskej profesie, ktorá je aplikáciou andragogiky. Janík, Najvar a Jireček et al. (2013, s. 33–35) charakterizujú rozvoj modernej pedeutológie, na rozdiel od 20. storočia, ako rozvoj svojbytnej pedagogickej disciplíny, ktorá sa dynamicky rozvíja z dôvodov nových požiadaviek na profesiu (sociokultúrne zmeny), zmeny v poňatí rolí a profesijných kompetencií a prekážok, ktoré bránia v profesionalizácii učiteľstva. Historicky sa obsah pedeutológie utváral okolo jadra – štúdia histórie učiteľského vzdelávania, otázok prípravného

[82] Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko, e-mail: ivan.pavlov@umb.sk
[83] Prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko, e-mail: miroslav.kryston@umb.sk

* Štúdia je súčasťou riešenia grantu KEGA MŠVVaŠ SR č. 003UMB-4/2016: Kariérny systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

vzdelávania učiteľov na výkon profesie, normatívneho vymedzenia požiadaviek na učiteľov, vybraných aspektov prejavov správania a konania učiteliek a učiteľov v procesoch výchovy a vzdelávania žiakov a ďalších tém. Mnohé poznatky o učiteľskej profesii nachádzame vo vedeckých štúdiách, vysokoškolských učebniciach, kapitol didaktík a pedagogickej psychológie. Špecifický je aspekt pedeutológie ako učebného predmetu v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva, ktorý ich má vyzbrojiť základnými poznatkami o budúcej profesii.

Pedeutológia v poslednom desaťročí vstupuje do interdisciplinárnych vzťahov a otvára ďalšie témy súvisiace s celoživotným profesijným rozvojom, európskou dimenziou učiteľstva, manažmentom pedagogických inovácií, otázkami profesijného učenia, sebapoňatia učiteľov a pod. Határ a Grofčíková (2005, s. 68) otvárajú diskusiu o relatívne novej disciplíne (skôr novom poňatí) andragogickej vedy – andragogickej pedeutológii, ako aplikovanom odvetví andragogiky, ktorá spolu s pedagogikou patrí do edukológie (výchovovedy). Vymedzujú jej predmet bádania (nadobúdanie, zvyšovanie, rozširovanie a prehlbovanie pracovnej kvalifikácie, záujmové vzdelávanie) s dôrazom na sebavýchovu a sebavzdelávanie učiteľov. Podobne aj Kosová (2007, s. 5) konštatuje, že prienik andragogiky do pedeutológie by mohol v ďalšom vzdelávaní učiteľov spôsobiť zásadné koncepčné zmeny. V zhode s týmito autormi zastávame stanovisko, že rozvoj súčasnej teórie učiteľskej profesie, je možný len v úzkom interdisciplinárnom prepojení na andragogiku (zvlášť profesijnú), ktorá ponúka mnohé podnety v oblasti podpory profesijného rozvoja, profesijného učenia sa učiteliek a učiteľov ako jednotlivcov, ale aj učiacich sa tímov (učiacich sa škôl ako organizácií).

Teória učiteľskej profesie je obsahovo zakotvená v pedagogike svojim predmetom (výchovou a vzdelávaním detí a mládeže), ale v metódach, formách a prostriedkoch podpory učiteliek a učiteľov ju radíme do andragogiky. Teória učiteľskej profesie (pedeutológia) na pôde pedagogiky je špecifická svojim predmetom skúmania, ktorým je dospelý človek a jeho rozvoj (výchova a vzdelávanie), čím sa zásadne odlišuje od väčšiny pedagogických subdisciplín skúmajúcich nedospelé dieťa a procesy jeho výchovy a vzdelávania. Osobnosť dospelých a ich rozvoj, výchova a vzdelávanie (vrátane profesijného) patrí na pôdu andragogiky (vedy o výchove a vzdelávaní dospelých). Učiteľská andragogika v našom poňatí skúma celoživotné kontinuum ako etapu a priestor, ktorý zaujíma dospelý človek od chvíle, keď sa stáva kvalifikovaný na výkon učiteľskej profesie a nastúpi do pedagogickej praxe. Špecifikum učiteľskej andragogiky spočíva v tom (na rozdiel od iných profesijných andragogík), že obsahuje aj vedecky bohato reflektované prípravné vzdelávanie budúcich učiteliek a učiteľov, ktoré sa zrodilo a rozvíjalo na pôde pedagogiky a inštitúcií pripravujúcich učiteľstvo. Dynamické spoločenské a ekonomické zmeny dnes od učiteliek a učiteľov, škôl, zriaďovateľov i štátu vyžadujú, aby flexibilne reagovali na stále sa meniace a aktualizujúce sa požiadavky. Učiteľstvo podobne, ako iné profesie sa musí vyrovnať s požiadavkami súvisiacimi s modernizáciou a inováciou výučby, celoživotným vzdelávaním, otázkami multikultúry, sociálneho znevýhodnenia a mnohými ďalšími. Andragogické poňatie ponúka pre riešenie týchto úloh širšie perspektívy než, v sústave pedagogických vied ukotvené, pedeutologické poňatie.

Učiteľstvo je profesia, ktorá kompetenčne (profesijnou prípravou v pedagogických vedách) kvalifikuje dospelých na prácu s nedospelými (spravidla vo veku od 3 do 18 rokov). Učiteľky a učitelia, ale aj iné kategórie pedagogických zamestnancov (zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.) sa pri svojej profesijnej pedagogickej činnosti (výchove a vzdelávaní detí)

nevyhnutne stretávajú aj s dospelými a riešia s nimi mnohé profesijné otázky (napr. poradenstvo rodičom o výchove a vzdelávaní detí, spoločné profesijné učenie sa, manažovanie procesov v školských inštitúciách). Na túto činnosť však nemajú potrebnú kompetenčnú výbavu, ale všeobecne sa očakáva, že budú jednať vysoko profesionálne. Ide o kompetencie novej dimenzie a jej rozpracovanie považujeme za úlohu učiteľskej andragogiky. Dôsledkom absencie andragogických kompetencií (výchovy, vzdelávania a poradenstva dospelým) môže byť nedostatočne profesijne rozvinutá a riadená komunikácia s dospelými rodičmi, kolegyňami a kolegami, ale aj porozumenie sebe samému, ako učiacej sa bytosti reflektujúcej vlastné skúsenosti a pracovnú činnosť. Z uvedených skutočných profesijných kontaktov učiteľstva vyplýva potreba prípravy budúcich učiteliek a učiteľov, ale aj tých, ktorí už pôsobia v pedagogickej praxi v oblasti andragogických kompetencií. Perspektívu učiteľskej andragogiky vidíme v rozvíjaní takých modelov podpory, ktoré budú rešpektovať tieto špecifické aspekty práce učiteľstva.

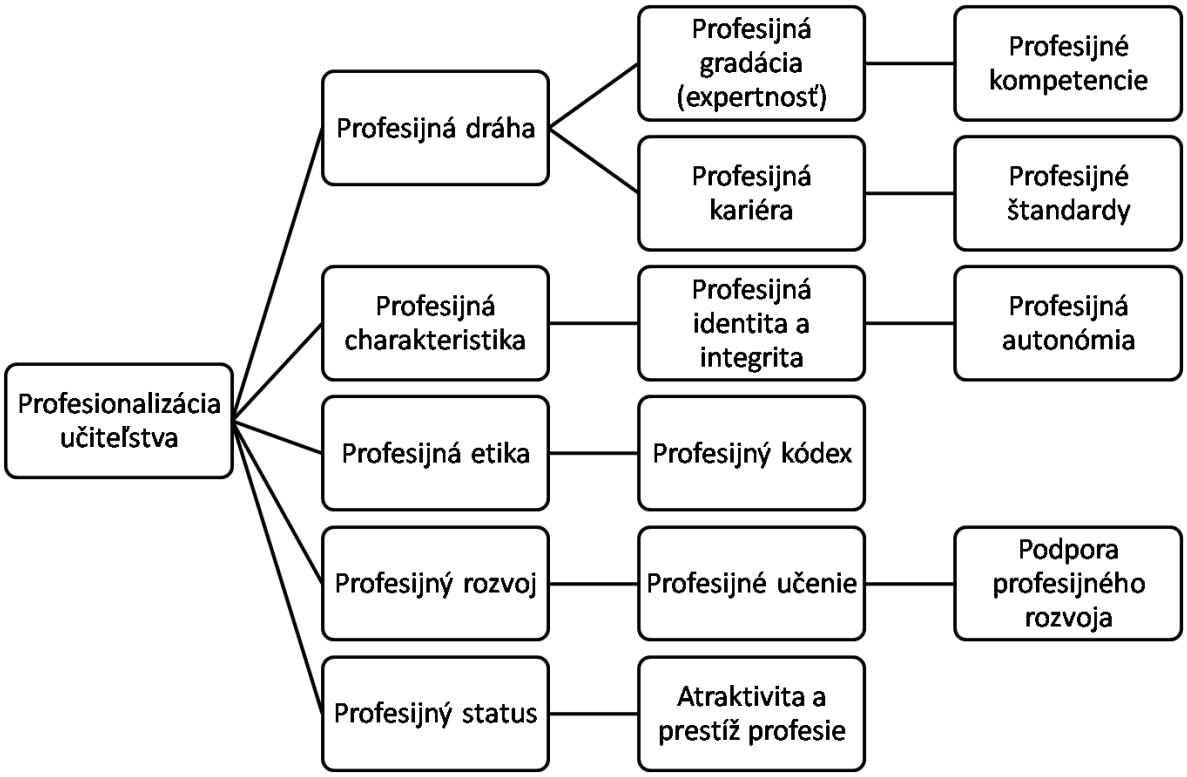
Profesijná andragogika (zriedka personálna) je podľa autorov Průchy a Vetešky (2012, s. 208) „aplikáciou andragogických teórií v prostredí pracovných organizácií. Uplatňuje sa najmä v rámci modelu rozvoja a riadenia ľudských zdrojov ako široko pojatého konceptu úsilia o optimalizáciu rozvojového potenciálu jednotlivcov v prostredí pracovných organizácií. Zahŕňa rozvoj a vzdelávanie zamestnancov, personálny manažment, starostlivosť o ľudské zdroje ako súčasť firemnej kultúry, sociálnu klímu a uspokojovanie sociálnych potrieb a iné“. Za samostatný vedný odbor označujeme ten, ktorý skúma vyhranenú oblasť skutočnosti, sleduje ju z určitého špecifického prístupu, využíva charakteristickú skladbu výskumných metód tvoriacich jeho metodológiu, zhromaždené poznatky spracúva v ucelený systém, ktorý je prezentovaný v odbornej literatúre. Profesijná andragogika tvorí bázu najvšeobecnejších teoretických poznatkov, výsledkov vedeckých výskumov i praktických odporúčaní uplatniteľných v rozvoji zamestnancov pri výkone ktorejkoľvek profesie. Špeciálne profesijné andragogiky študujú a skúmajú spravidla určité socioprofesijné skupiny zamestnancov pri výkone profesie (napr. zamestnanci verejnej a štátnej správy, obchodu a podnikania). Z tohto pohľadu chápeme aj učiteľskú andragogiku ako špeciálnu profesijnú andragogiku (teóriu učiteľskej profesie) – vedu o výchove a vzdelávaní socioprofesijnej skupiny – učiteľstva. Predmetom učiteľskej andragogiky je človek v situácii prípravy a vo výkone učiteľskej profesie. Učiteľka a učiteľ sú dospelí ľudia (andragogický aspekt), ktorí sa ako zamestnanci v pracovnom zaradení na škole celoživotne vzdelávajú a rozvíjajú (aspekt profesijnej andragogiky) pre potreby svojho pracoviska a pedagogickej profesie, aby zlepšovali svoj celoživotný potenciál pre vyššiu kvalitu pedagogickej činnosti a profesionalitu (aspekt učiteľskej andragogiky). V našom poňatí je obsah učiteľskej andragogiky možné chápať na kontinuu prípravy a výkonu profesie napr. v týchto okruhoch tém: historiografia vývoja učiteľskej profesie, komparácia zmien a vybraných indikátorov v učiteľskej profesii v národných a medzinárodných súvislostiach, príprava a ďalšia podpora rozvoja profesijných činností učiteľstva, sociálne a ekonomické postavenie učiteľstva v spoločnosti, ale aj etika učiteľskej profesie.

Vysvetlenie vybraných pojmov a vzťahov v učiteľskej andragogike, ktoré vytvárajú jej kontextuálny rámec je možné ako systemizácia komponentov v návrhu funkčného modelu jej kurikula (Pavlov, 2014). Otázky kurikula v pedagogike sú spracované v mnohých domácich i zahraničných publikáciách, ale ich rozpracovanie v oblasti andragogiky (zvlášť profesijnej) u nás je skromnejšie. Pri riešení kurikurálnej politiky vo vzdelávaní dospelých

je dôležitý aj vzťah andragogiky ako vednej disciplíny a politiky vzdelávania dospelých, na ktorý upozorňuje Krystoň (2013, s. 49). Konštatuje, že ide o komplementárny vzťah, pričom typickým príkladom tejto komplementarity je práve kurikulum. V procese jeho tvorby andragogika, ako všeobecná teória edukácie dospelých musí okrem svojich vlastných, vedecky verifikovaných teórií, akceptovať aj sociálnu, resp. edukačnú realitu, a naopak vlastnou vedeckou produkciou andragogika prispieva k optimalizácii politiky vzdelávania dospelých, čo by sa malo spätne prejaviť v rovine všeobecných sociálnych súvislostí determinujúcich aj tvorbu kurikula. Pre naše poňatie kurikula učiteľskej andragogiky je inšpiratívna práca Prusákové, Schuberta a Bontovej (2014), ktorá komplexne a analyticky vysvetľuje kurikulárne otázky z pohľadu andragogickej vedy. Vystupujeme z úzkeho (pedagogického) chápania kurikula ako školského dokumentu, respektíve ako pojmu označujúceho výhradne predmetovosť, program, plán, obsah učiva, metódy, formy a prostriedky výučby a pod. Chápeme ho podstatne širšie ako systémový andragogický prístup (Prusáková, 2005), kde učiteľská andragogika je priestorom na aplikáciu kurikula v kontexte profesijnej andragogiky na vybranej profesijnej skupine.

Teoretické východiská učiteľskej andragogiky nie sú ustálené, tvoria sieť pojmov, ktoré nie sú doposiaľ užívané zhodne v adekvátnych kontextoch. Nepresnosť v ich používaní v teórii, ale aj v praxi učiteľského vzdelávania (profesijného rozvoja) spôsobuje, že sú nekompatibilné v domácom prostredí, a aj v porovnaní so zahraničnými systémami. Maňák, Švec a Švec (2005, s. 99–100) označujú aplikovanú terminológiu (v pedagogike) za teóriu i prax utvárania, ustaľovania a zjednocovania názvoslovia, nomenklatúr odborných názvov a označovania pojmov. Požadujú posilnenie konceptuálno-terminologického výskumu na účely kognitívneho mapovania a usústavňovania pojmov, aby sa zlepšilo dorozumievanie teoretikov i praktikov a zvýšil štandard kultúry odborového jazyka. Preto systemizujeme relevantné pojmy vytvárajúce ucelenú sústavu témotvorných a hierarchicky zoskupených prvkov (profesia, profesionalizácia, profesionalizmus, profesionalita, profesijná dráha, profesijný vývoj, profesijná gradácia, profesijná kariéra, profesijné učenie, profesijný rozvoj, profesijné kompetencie a ich štandardizácia, expertnosť v profesii a ďalšie) do oblasti, ktorú nazývame učiteľská andragogika. Návrh terminologického vymedzenia vybraných pojmov chápeme ako podnet na ďalšie analyzovanie požadovaných vlastností odborných termínov v systémoch jazykovedy i andragogiky (obrázok 1).

Obrázok 1. Súbor vybraných systémotvorných pojmov učiteľskej andragogiky (Pavlov)



Povolanie, profesia, profesionalizácia sú sociologické kategórie a odborná literatúra obsahuje väčší, či menší počet charakteristických znakov profesie, ktoré sú nástrojom hlbšej analýzy učiteľskej profesie. Premeny v chápaní učiteľskej profesie v meniacich sa spoločenských požiadavkách na školy (výchovu a vzdelávanie) sú ústrednou témou európskeho významu a záujmu politických aj vedeckých štruktúr (Spilková, Vašutová, 2008; Lukášová, 2003; Štech, 2003; Kosová, 2005). Medzinárodné komparatívne výskumy vyvinuli teoretický model vymedzujúci podstatné znaky profesionality, ktoré sú kritériom na posúdenie miery profesionalizácie učiteľstva. Koncept profesionalizácie sa javí ako sľubná cesta, ktorou sa chce učiteľstvo „vyrovnať" so zmenami, ktoré pred ňou stoja. Rôznorodosť poňatí nebráni identifikovať spoločne zdieľané princípy vo vývoji a profesionalizácii učiteľstva. Sociologické hľadisko chápe profesionalizáciu ako trend od tzv. semiprofesie k tzv. skutočnej profesii. Koncept profesionalizácie sa javí ako sľubná cesta, ktorou sa chce učiteľstvo „vyrovnať" ostatným profesiám. Vyváženosť profesionality učiteľa vo všetkých dimenziách jeho rozvoja komplexne navrhla Kasáčová (2004, s. 22–45). Švec (2003, s. 1–2) vymedzuje charakteristiky učiteľského povolania, ktoré ho odlišujú od povolaní nižšej úrovne: prepracovaný vedecko-teoretický fundament a značný fond tradíciou nahromadenej múdrosti profesie a praktických pracovných skúseností; špecifická kultúra inštitucionalizovanej práce; autonómnosť v kompetentnom pracovnom rozhodovaní a samoregulatívnosť v pracovnom konaní; vysoká úroveň osobnej zodpovednosti za výkon povolania; kódex profesijnej etiky so záväznosťou pre príslušníka profesie; všeobecne akceptovaný katalóg štandardných profesijných spôsobilostí; vyššie spoločenské poslanie, prestíž a jeho priama väzba na všeobecne zdieľanú spoločenskú hodnotu (vzdelanosti).

Hľadanie konceptov, v ktorých by bolo možné uchopiť tieto problémy, analyzovať ich a vysvetľovať predstavuje pre teóriu učiteľskej profesie pretrvávajúcu výzvu. Průcha (1997, s. 183–232) uvádza, že v učiteľskej profesii majú charakteristiky zúčastnených subjektov (učiteliek a učiteľov) mimoriadne významnú úlohu a zvlášť osobnostné charakteristiky sú predmetom mnohých výskumov. Za špecifickú osobnostnú charakteristiku učiteľky a učiteľa zaraďujeme aj ich **profesijnú identitu.** Podmanický (2013, s. 57–58) uvádza, že identita všeobecne znamená totožnosť, pochádza zo slova *idem* (lat.), ktoré sa prekladá ako ten istý, rovnaký, symbolicky povedané jednotné „ja“, termín *identicus* (lat.) vyjadruje adjektívnu podobu totožný, rovnaký. Vzhľadom k človeku, môžeme hovoriť o jednote vnútorného psychického života s jeho správaním. Humanistická psychológia vníma identitu ako schopnosť byť tým, čím človek skutočne je. Úzko súvisí s autentickosťou a je spájaná so snahou po sebarealizácii. Zažívanie „samého seba“ môže byť v troch podobách. Prvá je vzhľadom k umiestneniu jedinca v sociálnom živote, druhá zahŕňa pojem vlastnej predstavy o sebe a tretia podoba sa vzťahuje na pojem sebaúcty a sebaocenenia. Identita úzko súvisí so socializačným procesom a utváraním osobnosti. Neznamená ale nemennosť. Profesionálna identita je spätá s osobnou identitou. Ovplyvňuje ju profesionálne vedomie, úroveň sebaúcty, sebareflexia a prijatie seba nielen v zmysle osobného životného príbehu, ale aj v zmysle prijatia svojho povolania i svojich profesionálnych kvalít.

Podľa Kravčáková – Lukáčová – Búgelová (2011, s. 235–239) má pojem identita multidimenzionálnu povahu a jeho definícia závisí od použitého kontextu (profesijná, rodičovská, etnická a pod.). Identita je v úzkom vzťahu k Ja (self) jedinca, ktorý denne vystupuje v rôznych sociálnych rolách vytváraných očakávaniami okolia. Človek si utvára mienku o sebe prostredníctvom týchto rôznych zážitkov so samým sebou a vo vzťahu k druhým. Táto mienka o sebe môže byť uvedomovaná viac alebo menej a závisí od miery sebareflexie konkrétneho jedinca. Existuje množstvo teórií, ktoré zdôrazňujú odlišnosti v procesoch utvárania a skúmania identity: psychodynamické prístupy, symbolický interakcionizmus (vrátane sociálneho konštruktivizmu), prístupy sebaponímania, sociálnej identity a sebaúcty, konštruovania a hodnotenia, kognitívno-afektívnej disonancie, sociálnej antropológie, pôvodné psychológie a analýza štruktúry identity (integrujúci model predchádzajúcich teoretických prístupov k skúmaniu identity). Bohatosť uvedených prístupov pre učiteľskú andragogiku predstavuje množstvo podnetov pre interdisciplinárny výskum a hlbšie pochopenie toho, ako sa utvára a rozvíja profesijná identita v učiteľstve. Kosová (2013, s. 109–110) popisuje profesijnú identitu ako zreteľné uvedomenie si podstaty profesionality v povolaní a uvedomenie si miesta profesie v systéme sociálnych kategórií a vzťahov. Je charakterizovaná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly profesijnej komunity pri vykonávaní profesie a tiež vysokým vedomím a prežívaním príslušnosti k nej. To znamená, že profesijná komunita je schopná sama sa riadiť (profesijná komora), tvoriť štandardy výkonu, či kontroly profesie a jej etický kódex, obsahujúci aj morálnu požiadavku angažovane chrániť profesiu (v záujme vychovávaných) pred vnútornými (napr. nezodpovední kolegovia) i vonkajšími vplyvmi (mocenské, politické, záujmové vplyvy a rezortný diletantizmus).

Identita učiteľky a učiteľa nevzniká mimovoľne a náhodne, ale na základe ich úvahy o tom, akými chcú byť, kam chcú smerovať. Rozvoj identity je predovšetkým práca na sebe. Vývin identity prebieha v interakcii osobného (vnútorného) a vonkajšieho prostredia vrátane (alebo hlavne) inštitucionálneho, akým je škola. Pritom hrá dôležitú úlohu konfrontácia modelu ideálu profesionálna s vlastnými možnosťami i s akýmsi „druhým ja“.

Vychádzame z myšlienky, že identita (stotožnenie sa) bez integrity (celistvosti) osobnosti vo výkone profesie nie je možná. Vnútornú integritu osobnosti si človek uvedomuje ako napätie medzi požiadavkami okolia, ktoré kompenzuje úsilím o prijatie novej kvality. Ide o postupné odstraňovanie, cieľavedomé eliminovanie tých prejavov a postojov, ktoré bránia učiteľkám a učiteľom v plnom rozsahu prijať a stotožniť sa so sociálne uznaným ideálom učiteľskej služby. Nejde o nekritické a mechanické stotožnenie sa s profesiou, ale vnútorné prijatie princípov a hodnôt pri zachovaní vlastného, jedinečného poňatia a vklad do jej výkonu. Utváranie osobnej integrity človeka je proces, ktorý prebieha počas celého života a zavŕši sa obvykle až v neskoršej dospelosti (celostnosť, komplexnosť, zrelosť, synergia) a prejavuje sa v tom, že nič nie je v rozpore, v protiklade so zvyškom a pravda (etika, hodnoty a morálka), ktorej veríme sa stáva vzorcom života. Integrita je dodržiavanie mravných zásad, jednoznačný postoj k tomu, čomu veríme. Integrita je odlišná od úprimnosti, ktorá hovorí pravdu ostatným, integrita hovorí pravdu samému sebe (vyhýba sa sebaklamu). Integrita predstavuje harmóniu myslenia, cítenia, konania a presvedčenia o hodnotách, konzistentné postoje, nepotláčajúce žiadnu stránku osobnosti, ale prekonávajúce dualitu vnútorných rozporov vnášaním súladu. Koncept integrity (psychologické východiská) vidíme ako nosný aj pre výchovu, vzdelávanie a poradenstvo dospelých, pretože jeho naplnenie a zavŕšenie je súčasťou podpory na životnej ceste, ktorá vyžaduje aktívny prístup dospelých ku zmene a pripravenosť spoluutvárať svoju osobnú integritu. Psychologická veda (psychológia osobnosti a psychológia morálky) poskytuje učiteľskej andragogike cenné zdroje poznatkov a inšpirácií o koncepte integrity človeka, ktorý je aplikovateľný aj do obsahov, metód, foriem a prostriedkov andragogického pôsobenia. Komplexná ontologická integrita osobnosti učiteľky a učiteľa má v centre hľadania odpovede na otázky o ich mieste v reálnom svete, o mravnom poriadku, o zmysle života (Pavlov, 2013, s. 16). Ide o axiologickú oblasť (hodnotová – aký je človek) predstavuje orientáciu na osobnostné vlastnosti učiteľky a učiteľa (pozitívne hodnoty, ideály dobra, pravdy, odvahy a lásky), ktoré sú „pretavené“ do profesijného presvedčenia; praxeologickú oblasť (konatívna – čo dokáže urobiť) predstavuje orientáciu na utváranie výbavy profesijných spôsobilostí, potrebných na výkon povolania (inventár kompetencií v profesijnom štandarde); gnozeologickú oblasť (kognitívna – čo vie, pozná) predstavuje orientáciu na bázu teoretických poznatkov z pedagogických, psychologických a príbuzných vied; semiologickú oblasť (dorozumievacia – ako rozumie sebe a iným) predstavuje sociálne kontakty, formy komunikácie a práce (napr. v tíme), empatiu a iné osobnostné vlastnosti potrebné na efektívnu komunikáciu o profesijných otázkach; biofyzickú oblasť (ako žije a stará sa o seba) predstavuje záujem o telesné zdravie, fyzickú zdatnosť a psychickú odolnosť ako kľúčové faktory ovplyvňujúce výkon profesie.

„Profesijný status v každej profesii je spojený so zreteľným vedomím profesionality, ktorá je daná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly profesijnej komunity a generovaní štandardov výkonu, či kontroly profesie a etických nástrojov sebaochrany (profesijná komora). Toto sú stavebné prvky utvárania a existencie profesijnej identity, ako najpodstatnejšej otázky profesionalizácie“ (Kosová, Pupala, Portík, 2004). Aj v tejto oblasti môže v budúcnosti učiteľská andragogika čerpať z podnetov etík aplikovaných na výkon rôznych profesií a tým zlepšovať jej poňatie a praktickú aplikáciu v našej profesii. Výkon profesie sa často v odbornej aj laickej verejnosti spája s jej statusom, ktorý vypovedá aj o jej prestíži medzi ostatnými profesiami.

Prestíž učiteľskej profesie Průcha (1997, s. 180–182) charakterizuje ako hodnotový súd – vážnosť, významnosť, dôležitosť spájanú s celou profesiou, určitými kategóriami učiteľov alebo konkrétnymi učiteľmi v podmienkach školy (individuálna osobnostná charakteristika učiteľa). Podľa Dorotíkovej (2014, s. 127–129) je životné povolanie zvláštny modus profesie vyjadrujúci jej poslanie, službu, stavovské myslenie, či étos povolania. Človek sa v ňom sebarealizuje a prežíva ho ako vlastný osud. Takéto profesie majú neprehliadnuteľnú mravnú charizmu, na ktorej je založená aj ich spoločenská prestíž. Učiteľstvo je v tomto význame vzťahovým povolaním pretože obsahuje také profesijné konanie a prístupy, ktoré sú bezprostredne zamerané na človeka. Zvláštnosť a obťažnosť týchto povolaní je daná predovšetkým ich objektom – samotným človekom, ktorý spoluurčuje výsledok stretnutia a do vzájomného vzťahu vstupuje so všetkou intelektuálnou a emocionálnou výbavou. Vzťahové povolania sú náročné nielen na špecializovanú prípravu, ale aj na osobnostné predpoklady. Ďalej poukazuje na to, že učiteľstvo býva spájané s poslaním a službou vo význame osudovej určenosti, pripútanosti k sebanaplneniu v učiteľskej profesii. Učiteľstvo patrí medzi vzťahové profesie, ktoré sú orientované na človeka a pre hĺbku, v akej ovplyvňuje myslenie a konanie iných vyžaduje vysokú mieru mravnej závažnosti profesijných rozhodnutí a morálnej zodpovednosti. Vzájomný vzťah je podmienený intenzitou intelektového a emocionálneho potenciálu učiteľa, ktorý je náročný na špecializovanú prípravu i osobnostné (mravné) predpoklady. Vysoká miera mravnej angažovanosti učiteliek a učiteľov pre naplnenie „povolania k službe iným“ dáva profesii jedinečný étos – výzvu na sebapresahovanie a naplnenie kultúrnych, humanitných a mravných ideálov.

Profesijná dráha predstavuje celkový vývoj osobnosti človeka pri výkone povolania (spravidla teoreticky periodizovaný do niekoľkých etáp). Často si kladieme otázku, či má na profesionalitu výkonu povolania vplyv etapa, v ktorej sa nachádzajú učiteľky a učitelia na svojej profesijnej dráhe. Výskumy zvláštností profesijného vývoja učiteľstva prinášajú zistenia o tom, ako môže životný cyklus ovplyvniť jeho profesijný výkon. Zlepšovanie práce učiteľstva sa zakladá na predpoklade: čím vyššia etapa, tým je vyššia kvalita výkonu profesie. Porozumenie špecifikám jednotlivých vývojových fáz umožní poskytnúť efektívnejšiu podporu učiteľstvu pri zvládnutí úloh formulovaných školou, ale aj špecifikám vnútorných potrieb, ktoré v rôznych etapách vývoja učiteľstvo vedome, či nevedome pociťuje. Průcha (2002, s. 29) uvádza, že „učiteľská profesia a práca jednotlivých učiteľov je vždy spojená nielen s vonkajšími, sociálnymi, politickými, ekonomickými i kultúrnymi podmienkami, ale aj osobnostnými charakteristikami konkrétnych učiteľov. Preto je žiaduce pristupovať k objasneniu vývoja etáp profesijnej dráhy v učiteľskej profesii z dvoch hľadísk: sociálnej vzťahovej normy – objektívneho vyhodnocovania charakteristík učiteľstva ako relatívne ustálenej socioprofesijnej skupiny a individuálnej vzťahovej normy – vyhodnocovaniu jedinečných životných a profesijných príbehov konkrétnych učiteľov“. Pre výskum profesijného vývoja učiteľstva posledných desaťročí je príznačná paradigmatická pluralita cez kognitívne, sociálne, konštruktivistické, sociokonštruktivistické, či personalistické a humanistické prístupy, o ktorých podávajú prehľad Píšová, Duschinská et al. (2011), Lukas (2007, 2008), Mareš (2013), Kasáčová et al. (2011), Tomková, Spilková et al. (2012). Vyznačujú sa hľadaním odpovede na otázku: Ako prebieha profesijný vývoj učiteľstva na jeho profesijnej dráhe a čím sa vyznačujú zvláštnosti jeho profesijného učenia?

Ak chceme porozumieť zvláštnostiam v učení sa učiteľstva ako profesijnej skupiny je potrebné poznať psychologické základy učenia sa človeka v dospelosti a možnosti, ktoré pre učenie sa utvára špecifické pracovné – školské prostredie. Teória učiteľskej profesie pracuje s mnohými konceptmi vysvetľujúcimi profesijné učenie sa na individuálnej i organizačnej úrovni. Výkon učiteľskej profesie na rozdiel od iných profesií si vyžaduje (umožňuje) aj špecifické učebné prístupy v osvojení potrebných profesijných kompetencií. V učení sa (nielen budúcich) učiteliek a učiteľov rezonuje najmä otázka vzťahu pedagogickej teórie a pedagogickej praxe, ktorá je intenzívne diskutovaná (Slavík et al., 2012; Kosová, 2013a), ale bez významných dopadov v prípravnom i kontinuálnom vzdelávaní. Rozlíšenie individuálnych a spoločných (organizačných) aspektov procesov učenia sa je interdisciplinárnou záležitosťou. Opiera sa o psychológiu učenia, andragogiku, sociológiu a ďalšie disciplíny, ktoré skúmajú dospelých v situácii ich učenia sa a prinášajú vedecko-výskumné odporúčania pre prax. Pirohová (2013, s. 119–133) otvára diskusiu o potrebe individualizácie vo vzdelávaní a poradenstve dospelým založenú na humanistickej psychológii a sebapoňatí autonómnej sebariadiacej sa osobnosti dospelého človeka. Individualizáciu chápe ako prispôsobovanie andragogického pôsobenia vzdelávacím potrebám človeka a jeho potenciálu a jeho stimuláciu v priebehu vývinových štádií po celý život. Machalová (2007, s. 31) uvádza argumenty pre celoživotné vzdelávanie dospelých (aj učiteľstva), ktoré chápe ako vedenie ľudí k svojpomoci v zvládaní životných situácií, aj ako spôsob rozvoja individuálneho potenciálu. Znakmi individuality takto psychicky dospelej osoby sú identita, autonómnosť, sloboda rozhodovať sa a tvorivosť.

Profesijné učenie učiteliek a učiteľov je procesom uvedomelého (aj neuvedomelého) rozvíjania profesijných kompetencií prostredníctvom širokého spektra špecifických učebných stratégií (metód, foriem a prostriedkov). Profesijné učenie o vlastnej pedagogickej činnosti ovplyvňuje prístup k novým skúsenostiam a motivácii zmeniť zaužívaný spôsob myslenia a konania. Skúsenosť, spôsobilosť sebareflexie, hodnoty a postoje sú základnými premennými v tomto rámci a stávajú sa základom pre nové učenie zahŕňajúce zmenu, ktorá nemusí byť vždy prijímaná pozitívne a učiaci sa jej môže neraz aj brániť. Domnievame sa, že ak má nastať komplexná zmena paradigmy profesijného rozvoja učiteľstva, jej podstatou bude pochopenie procesov prebiehajúcich v ich individuálnom profesijnom učení. Profesijný rozvoj učiteľov sa realizuje najmä prostredníctvom profesijného učenia, ktoré predstavuje rôznorodé učebné aktivity orientované na osvojenie nových vedomostí, zručností a spôsobilostí zlepšujúcich kvalitu pedagogického procesu. Na to, aby sme vedeli poskytnúť učiteľom podporné programy, musíme disponovať podrobnými znalosťami o podmienkach, v akých pôsobia, o sociálnom zázemí, motivácii a iných aspektoch ich procesov učenia sa.

V poslednom desaťročí sa venuje pozornosť podmienkam, ktoré ovplyvňujú učenie sa učiteľstva. Vo väčšine prípadov sa berie do úvahy individuálny psychologický alebo organizačný faktor. Štúdium procesov individuálneho učenia v posledných rokoch rozširuje koncept organizačného učenia. Podľa Lazarovej et al. (2012, s. 156) sú školy považované za špecifické organizácie alebo dokonca profesijné komunity, charakteristické nielen svojim poslaním, ale aj priestorovým usporiadaním či štruktúrou pracovného času. Sú v nich teda aj špecifické podmienky pre rozvoj organizačného učenia. Aj školy čelia mnohým zmenám, neistote a neraz nejasným a premenlivým vonkajším podmienkam v prostredí relatívnej decentralizácie, autonomizácie a pritom sa očakáva, že budú skladať účty zo svojej práce. Aby mohli zvládnuť požiadavky, ktoré na nich kladú rozmanité

subjekty vonkajšieho prostredia, čeliť kontinuálnym zmenám (zavádzanie reforiem do škôl) a vyvíjať sa smerom, ktorý aj ľudia v nich budú považovať za zmysluplný, musia byť schopné vlastného učenia. Tento názor je široko výskumne dokumentovaný (Novotný, Pol, Hloušková et al (2011, s. 248–252) a súčasne sa realizujú aktivity na jeho podporu v školskom prostredí. Výskumné štúdie sa pokúšajú objasniť vplyv kognície a motivácie na učenie sa alebo organizačného vzdelávania v profesijných učiacich sa spoločenstvách (spôsob, akým je škola organizovaná a vedená, je považovaný za hlavný nástroj zmeny a prepojenia profesijného rozvoja učiteľstva s rozvojom školy).

Profesijný rozvoj ako teoretická i praktická činnosť učiteliek a učiteľov je reflektovaná v mnohých kontextoch. „Teória profesijného rozvoja učiteľstva je spracovaná vo viacerých štúdiách a monografiách, ale spravidla ako súčasť širšej problematiky, napr. vzdelávania učiteliek a učiteľov, ich profesijných kompetencií, či kurikulárnych zmien" (Spilková, Vašutová, 2008, s. 281). Teoretické zázemie tvorí predovšetkým teória vzdelávania, v ktorej je profesijný rozvoj chápaný ako jeho kontinuálna celoživotná súčasť. Výskum učiteľskej profesie, ako dokumentujú Píšová, Najvar, Janík et al. (2011), predstavuje mimoriadne rôznorodý súbor paradigmatických prístupov, modelov a poňatí. Ukotvenosť sa viaže aj na interdisciplinárne vzťahy s príbuznými disciplínami ovplyvňujúcimi predmet skúmania – učiteľku a učiteľa v situácii profesijného rozvoja. Ide najmä o pedagogiku, psychológiu, andragogiku, sociológiu, vzdelávaciu politiku a manažment organizácií, ale napr. aj ekonomiku školstva a iné. Úzka spätosť teórie profesijného rozvoja s pedagogikou je daná predovšetkým tým, že vytvára jeho obsahové jadro. Avšak ďalšie komponenty procesov profesijného rozvoja (otázky metód, foriem, prostriedkov vzdelávania) sa viažu k oblasti záujmu profesijnej andragogiky. Psychológia poskytuje odpovede na otázky ako sa učiteľky a učitelia učia, školský manažment hľadá optimálne možnosti na organizačné podmienky podpory ich rozvoja v prostredí školskej sústavy a vzdelávacie politiky sa angažujú v zlepšovaní podmienok (systémových, legislatívnych, finančných), postavenia učiteľskej profesie v spoločnosti.

Ani kvalitná pregraduálna príprava nedokáže vybaviť budúce učiteľky a učiteľov potrebnými profesijnými kompetenciami. Túto úlohu plnia nielen indukčné systémy podpory (adaptačné vzdelávanie), ale najmä celoživotný profesijný rozvoj. Mladých učiteliek a učiteľov je málo a v čase prípravy väčšiny tých, ktorí už pôsobia v pedagogickej praxi neboli poznatky vied o výchove rozvinuté tak ako dnes. Napriek tomu, že učiteľky a učitelia majú k týmto poznatkom prístup, neznamená to, že ich vedia bez ťažkostí a pomoci implementovať do výučby.

Profesijný rozvoj[84] (zriedkavo aj profesijný rast) na rozdiel od profesijného vývoja (označuje progresivitu i stagnáciu), chápeme jednoznačne ako pozitívne zmeny, zlepšovanie, zdokonaľovanie (Mareš, 2013, s. 435). Profesijný (vzťahujúci sa k výkonu profesie) rozvoj (zdokonaľovanie motivované spravidla internacionalizovanými cieľmi osobnostného a profesijného rastu) sa v minulosti označoval po ukončení vysokoškolskej

[84] Na Slovensku je od roku 2009 termín profesijný rozvoj zakotvený v § 25 profesijného zákona ako: „proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti. Profesijný rozvoj sa v kariérovom systéme uskutočňuje prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti alebo odborných činností a sebavzdelávania" (zákon NR SR č. 317/2009 Z. z).

prípravy ako ďalšie vzdelávanie. Dnes už tento termín plne nevystihuje podstatu a špecifiká rozvoja zamestnancov v učiteľskej profesii, keďže nejde len o ich vzdelávanie (Lazarová, 2006, s. 14).

Profesijný rozvoj je spätý s výskumom expertnosti v učiteľskej profesii a Píšová, Najvar, Janík et al. (2011, s. 79–90) ho nachádzajú napr. vo výskumoch fáz jeho profesijnej dráhy, kariéry, identity, profesijných kompetencií, profesijných štandardov, podmienok a vývojových modelov podpory rozvoja a ďalších témach. Uvádzajú tri prístupy (paradigmy, modely) vo výskume profesijného rozvoja učiteľstva: pedagogicko-didaktický (orientovaný na vedomosti z didaktiky, pedagogiky a kognitívnej psychológie), socio-pedagogický (orientovaný na naratívny a paradigmatický výskum profesijného života a kariéry) a socio-pedagogicko-didaktický (orientovaný na procesy, charakteristiky a kvalitu profesijného rozvoja).

Profesijný rozvoj je proces permanentného vyrovnávania sa so zmenami v profesii, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľky a učiteľa a ich kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne využívať príležitosti formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie – pedagogickej činnosti (Pavlov, Šnídlová, 2013, s. 18). Profesijný rozvoj má svoje zvláštnost, ktoré sa prejavujú v jeho komplexnosti danej zložitosťou vzťahov, subjektov, podmienok a kontextov, napr. v procese osobnostného a profesijného sebazdokonaľovania v celoživotnom kontexte; obsahoch národných vzdelávacích politík; školskej legislatíve, modeloch financovania, podpore sústavy rezortných inštitúcií; vedeckom (pedagogickom, andragogickom) výskume; personálnej práci manažmentu škôl; prestíži, atraktivite učiteľskej profesie; zlepšovaní procesov výchovy a vzdelávania, učebných výsledkov žiakov a pod. Pri skúmaní profesijného rozvoja je potrebné rozlišovať, či ide o aktivity vyvolané, riadené vonkajšími podnetmi (školy, vzdelávacích inštitúcií a pod.) alebo ide o aktivity prameniace z vnútornej motivácie a profesijného presvedčenia – sebarozvoj učiteľa. Profesijný sebarozvoj učiteľstva je celoživotný proces, keď pod vplyvom vnútorných motívov a potrieb dochádza k autoregulovanému rozvíjaniu osobnostných vlastností, profesijných kompetencií a celkového potenciálu pre pedagogickú činnosť do jedinečnej štruktúry (integrity) sebarealizujúceho sa profesionála.

Učiteľstvo pôsobí v špecifickom pracovnom prostredí – škole, ktoré významne ovplyvňuje aj podobu podpory ich profesijného rozvoja a sebarozvoja. Školy ako inštitúcie, pôsobia v sústave vzdelávania, kde majú vymedzené svoje postavenie, poslanie, úlohy a riadia sa pravidlami legislatívy. V kontexte týchto faktorov si vytvárajú stabilné spôsoby, ktorými reagujú na podnety vonkajšieho prostredia (zmeny legislatívy, potreby rodičov a žiakov, zriaďovateľov), ale aj vnútorné podmienky (štýl riadenia, vedenia, správy školy, klíma školy a iné). Každá škola sa pod vplyvom týchto okolností sebe vlastným spôsobom „rozvíja zvnútra“, využíva vlastné zdroje (materiálne, ľudské), ktoré nemusia stačiť na to, aby plne uspokojili jej potreby a úlohy, ktoré plní. Vyrovnať sa s tým, umožňuje systém podpory „rozvoja zvonku“. Podpora zvonku môže zasahovať rôzne oblasti práce alebo rôzne osoby pôsobiace v škole (vedenie školy, učitelia) a môžu ju vytvárať a ponúkať rôzne subjekty (inštitúcie, individuálni odborníci a pod.) Profesijný rozvoj prebieha spontánne ako prirodzená súčasť osobnostného vývoja, ale aj ako súčasť vplyvu vonkajšieho prostredia.

Podpora profesijného rozvoja je súbor podnetov, podmienok (inštitucionálne, legislatívne, materiálne, finančné, personálne a iné) pôsobiacich na skvalitňovanie práce učiteliek a učiteľov zvonku školy alebo z jej vnútra. Filozoficky chápeme podporu profesijného rozvoja učiteľstva ako komplexnú mobilizáciu ich vnútornej motivácie na to, aby sa stali sebaregulujúcim subjektom svojho osobnostného i profesijného rozvoja. Prakticky je podpora profesijného rozvoja učiteľstva špecifický druh aktivít poskytovaný jednotlivcom, skupinám i celému pedagogickému zboru externým poskytovateľom alebo školou za účelom zlepšovania profesijných kompetencií potrebných na riadenie pedagogickej činnosti. Podpora môže mať krátkodobý i dlhodobejší charakter, líši sa poskytovateľmi a zameraním, môže byť súčasťou povinnej ponuky na rozvoj učiteliek a učiteľov (nové kurikulum, maturita, testy) alebo vyplývať z vnútorných potrieb školy (ako dopyt po rozvoji). Podpora môže byť za istých okolností poskytovaná aj v úzkej súčinnosti so školou (škola nielen ako objekt podpory, ale aj jej aktívny subjekt). Makro úroveň podpory profesijného rozvoja obsahuje strategické, legislatívne a inštitucionálne prvky. Predstavuje politiky presadzované voči učiteľstvu v podobe národných koncepcií (napr. Milénium), legislatívy (profesijný zákon), ktoré upravujú napr. aj sústavu rezortných verejných inštitúcii na podporu profesijného rozvoja (ich funkcie, kompetencie, systém financovania a pod.) a kompetencie zverené školám v podpore profesijného rozvoja učiteľstva. V tomto význame podpora profesijného rozvoja predstavuje legislatívnymi podmienkami formálne upravené povinnosti a príležitosti spojené s profesijným rozvojom (podporné inštitúcie, organizačné pravidlá pre postup v kariérnom systéme, financovanie druhov a foriem účasti, pracovné úľavy a iné), ktoré smerujú ku zlepšeniu ich pedagogickej činnosti. Porozumenie zvláštnostiam vývoja učiteliek a učiteľov na profesijnej dráhe, možnostiam ich profesijného učenia smeruje k otázke: *Ako vytvoriť podmienky a podporovať profesijný rozvoj?* Výskum teoretických prístupov i skúseností z praxe podpory profesijného rozvoja nás viedli k vytvoreniu školocentrického modelu podpory profesijného rozvoja učiteliek a učiteľov (Pavlov, 2002). Tento poskytuje možnosť prezentovať v teoretickom spracovaní fikciu fungovania ideálneho systému tak, aby poskytol prehľadný a čo najvernejší obraz reality. Je konceptuálnym inštrumentom pre popis a analýzu reality podpory rozvoja a jeho funkciou je, že podporuje komunikáciu o organizačných problémoch a možnostiach skvalitňovania. Dnes prevažuje poňatie podpory profesijného rozvoja učiteliek a učiteľov cez legislatívne, formálne upravené povinnosti a príležitosti spojené s profesijným rozvojom (podporné inštitúcie, organizačné pravidlá pre postup v kariérnom systéme, financovanie druhov a foriem účasti, pracovné úľavy a iné), ktoré deklaratívne smerujú ku zlepšeniu ich pedagogickej činnosti. Podpora však prirodzene zahŕňa aj široké spektrum neformálnych aktivít, ktoré vznikajú na úrovni školy, z iniciatívy učiteľstva a je orientovaná na uspokojenie vzdelávacích potrieb a sebarozvoj v súlade s potrebami školy. Podpora profesijného rozvoja sa viac chápe ako efektívny prostriedok školsko-politických reforiem a zmien kvality výučby než priama podpora efektívnych postupov profesijného učenia.

Diskurz o podpore profesijného rozvoja učiteľstva v národnom kontexte je pod vplyvom paradigmy, ktorá v určitom čase dominuje (kratšie, či dlhšie) a ovplyvňuje podobu praxe profesijného rozvoja. Môže predstavovať dôraz na centralisticky riadenú implementáciu plošných reformných zmien vo všetkých školách alebo dôraz na posilnenie úlohy individuálneho sebarozvoja, intervencií ku spolupráci v jednotlivých školách. Zmena paradigmy podpory profesijného rozvoja z centralizovanej a formálnej, na autonómnu

a neformálnu sa javí ako efektívny nástroj skvalitňovania práce učiteliek a učiteľov. Za kľúčové v skúmaní aktuálnej paradgimy podpory profesijného rozvoja učiteľstva na Slovensku vidíme mieru uplatnenia týchto princípov: zodpovednosť a spoluúčasť učiteliek a učiteľov na príprave a realizácii programu profesijného rozvoja; učenie sa v práci a pri práci (nielen po práci); permanentná spätná väzba o efektivite vlastného profesijného rozvoja; učenie sa v tíme (školocentrický model profesijného učenia).

Zmena paradigmy podpory profesijného rozvoja z centralizovanej a formálnej, na autonómnu a neformálnu sa javí ako efektívny nástroj skvalitňovania pedagogickej činnosti. Pre túto paradigmu je charakteristická iniciatíva a autonómia pri riadení procesov profesijného učenia, kde sú učiteľky a učitelia priamo zapojení v procesoch svojho zlepšovania sa, čo povzbudzuje ich sebadôveru. Uplatnenie princípov predpokladá, že aktéri chápu účasť na tvorbe a realizácii programu rozvoja ako profesionálne právo i povinnosť. Učenie sa pri práci vnímajú ako zdroj podnetov rovnocenný iným aktivitám, pritom vyžadujú spätnú väzbu o účinnosti osvojených vedomostí a spôsobilostí v praxi. Chápu, že škola, kolegyne a kolegovia a spoločné učenie sa, je dôležitým zdrojom inšpirácií na realizáciu efektívnych stratégií učenia sa.

Nástrojom systémovej podpory profesijného rozvoja učiteľstva môžu byť rôzne modely kariérových systémov (profesijný rozvoj, ale nie je možné stotožniť s profesijnou kariérou). Ich podstatou je vytvárať podmienky pre podporu aktivít profesijného rozvoja smerujúcich ku zlepšeniu kvality pedagogickej činnosti. Systém podpory profesijného rozvoja učiteľstva na Slovensku vo svojich východiskách korešponduje s požiadavkami, ktoré formulovala Európska komisia (2012a, s. 31–33): „Predovšetkým by mali všetky členské štáty zabezpečiť, aby bol profesijný rozvoj učiteľov integrovaný do individuálnej kariéry jednotlivých učiteľov a do školských a systémových zmien a aby bol v súlade s kontinuálnym profesijným rozvojom, spätnou väzbou, povýšením a odmeňovaním. Vzdelávanie, ktoré zlepšuje individuálne kompetencie, musí byť doplnené efektívnou spoluprácou medzi učiteľmi, aby dokázalo produkovať lepšie vzdelávanie učiteľov aj žiakov“. Špecifickým prejavom podpory profesijného rozvoja učiteľstva je tvorba **modelov profesijnej kariéry**, ktoré budú vytvárať podmienky pre gradáciu profesijných kompetencií učiteliek a učiteľov počas celej profesijnej dráhy. Na Slovensku sa s prijatím profesijného zákona v roku 2009 zakotvil nový kariérny model, ktorý tvorí charakteristický znak profesionalizácie, či atraktivity profesie. Ak chceme učiteľstvo profesionalizovať, mali by sme vytvoriť podmienky pre kariérny postup (predstavujúci napr. gradáciu profesijných kompetencií na vertikálnych kariérnych stupňoch a horizontálnych špecializáciách) prinášajúci kariérny úspech a osobnú kariéru (vnútorné uspokojenie s vykonávanou pedagogickou činnosťou).

Učiteľstvo je tradičná profesia v zmysle zotrvávania jedinca v jednom povolaní, v jednej organizácii počas celého profesijného života, bez príležitosti na hierarchický postup. Kariéra v učiteľstve v hierarchickom (užšom, tradičnom) význame predstavuje príležitosť len pre malú časť zamestnancov a je orientovaná výhradne na manažérske pozície v škole (riaditeľ, zástupca riaditeľa). „Chápanie kariéry sa už bezprostredne neviaže len na prestíž, moc, bohatstvo, ale chápe sa ako pozitívne psychologické alebo pracovné výsledky alebo úspechy jedinca, ktoré nahromadil ako výsledok svojich pracovných skúseností“ (Kravčáková et al., 2011, s. 208). Perspektívne je kariéra založená na osobnom potenciáli jedinca, jeho proaktivite, motivácii a flexibilite. V poňatí učiteľskej profesie teda už nejde len o chápanie kariéry ako „šplhanie po rebríku smerom nahor“, rovnako

významnou sa stáva spokojnosť/nespokojnosť v kariére a budovanie profesijnej identity (Kravčáková et al. 2011, s. 243).

Profesijná kariéra v učiteľstve je subjektívny úspech učiteľky a učiteľa pri výkone profesie alebo objektívny vzostup (kariérne stupne, špecializácie) podľa kariérneho poriadku spojený s vykonaním príslušných vzdelávacích aktivít (skúšok – atestov) a následným finančným ohodnotením. Učiteľky a učitelia sa dobrovoľne, z vnútornej potreby zlepšujú vo výučbe, smerujú k potrebným profesijným kompetenciám vyjadrených v profesijnom štandarde na niekoľkých nadväzujúcich úrovniach (profesijné kontinuum). Dosiahnutím kvalitatívne vyššej úrovne pedagogickej činnosti ašpirujú na garantované vyššie finančné ohodnotenie svojej práce a zažívajú profesijný úspech. Kariéra v učiteľstve sa v objektívom význame môže vyjadriť prostredníctvom profesijných kompetencií diferencovaných podľa špecifických ciest (smerovaní). Tri kariérové cesty na Slovensku predstavujú ponuku na alternatívne príležitosti profesijnej kariéry (prvá na udržiavanie profesijných kompetencií - kompenzačná funkcia, druhá na dosiahnutie profesijných kompetencií vyššej kvality na štyroch kariérnych stupňoch – expertná funkcia a tretia získanie špecifických profesijných kompetencií - špecializačná funkcia). Náš intencionálny model podpory profesijného rozvoja učiteľstva spojený so sústavou kvalifikačných predpokladov a platových tried, výberom z ponuky možností kontinuálneho vzdelávania a po jeho úspešnom ukončení (atesty, kreditný systém), získava vyšší kariérny, funkčný postup a zvýšenie platu. Prednosťou je flexibilita pri implementácii závažných zmien v školskom systéme, nedostatkom je centralistické riadenie a riziko uniformity foriem a metód vzdelávania potláčajúce tvorivý potenciál učiteliek a učiteľov. Tým sa vytesnila podpora profesijného rozvoja (v širšom význame spontánne, dobrovoľné a neformálne aktivity) a výrazne sa preferuje kariérny systém, ktorý poskytuje a umožňuje formálne vyjadrenie kvalít profesie na štyroch kariérnych stupňoch. Miera štrukturácie (počet kariérnych stupňov) profesijnej kariéry je v krajinách EÚ rôzna. Pre variabilitu, kontextuálne premenné, v ktorých fungujú jednotlivé kariérne modely, je nemožné vyjadriť zovšeobecnený záver o ich efektivite, či neefektivite. To je možné len skúmaním národného kontextu vývoja profesie a školy z hľadiska vybraných indikátorov. Spoločná pre všetky modely je snaha, aby funkčná kariéra v učiteľstve vytvárala nielen dostatok špecializácií (kariérnych pozícií v hierarchických i horizontálnych rovinách), ale predovšetkým rozvíjala jeho potenciál pre vyššiu kvalitu pedagogickej činnosti.

Použitá literatúra

DOROTÍKOVÁ, S. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Univerzita Karlova v Prahe, 2014, 150 s. ISBN 978-80-7290-631-4.

HATÁR, C. a S. GROFČÍKOVÁ. Ďalšie vzdelávanie učiteľov v centre záujmu andragogickej pedeutológie. In: Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. České Budějovice: Jihočeská Univerzita, 2005, s. 67–70. ISBN 80-7040-789-1.

JANÍK, T., P. NAJVAR a M. KUBIATKO et al. *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 242 s. ISBN 978-80-210-5705-0.

KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko--pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.

KASÁČOVÁ, B. et al. 2011. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2011, 416 s. ISBN 978-80-557-0162-2.

KOSOVÁ, B. Profesia a profesionalita učiteľa. *Pedagogická revue*. 2005. roč. 57, s. 1–13.

KOSOVÁ, B. Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. *Orbis scholae*. 2007, roč.1, č. 3, s. 5–12.

KOSOVÁ, B. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2013, 173 s. ISBN 978-80-557-0434-0.

KOSOVÁ, B. 2013a. Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV Prešovskej univerzity a Škola plus, 2013, s. 8–16. ISBN 978-80-555-0984-6.

KOSOVÁ, B. a B. KASÁČOVÁ, B. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.

KOSOVÁ, B., B. PUPALA, B. a M. PORTÍK. Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov. In: *Pedagogické rozhľady*. 2004, roč. 13, č. 5, s. 9–11.

KRAVČÁKOVÁ, G., J. LUKÁČOVÁ a T. BÚGELOVÁ. *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa* [online]. Košice: UPJŠ Fakulta verejnej správy, Katedra sociálnych štúdií, 2011 [cit. 2013-07-08]. Dostupné z: http://www.upjs.sk /public/media/5596/ Praca-a-kariera-vysokoskolskehoucitela.pdf

KRYSTOŇ, M. (Ed.). *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum, 2013, 308 s. ISBN 978-80-557-0605-4.

LAZAROVÁ, B. et al. *Cesty dalšího vzdělávaní učitelů*. Brno: Paido, 2006, 230 s. ISBN 80-7315-114-6.

LAZAROVÁ, B. et al. Organizační učení v odborných diskurzech. *Pedagogicka orientace*. 2012, roč. 22, č. 2, s. 145–161.

LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4, s. 364–379.

LUKAS, J. 2008. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*. 2008, roč. 58, č. 1, s. 36–49.

LUKÁŠOVÁ, H. a H. KANTORKOVÁ. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2003, 305 s. ISBN 80-7042-272-6.

MACHALOVÁ, M. 2007. Psychologická podstata učenia sa dospelých (učiteľov). In *Ako sa učitelia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie*. Prešov: MPC, 2007, s. 24–32. ISBN 978-80-8045-493-7.

MAŇÁK, J., Š. ŠVEC a V. ŠVEC (Eds.). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005, 134 s. ISBN 80-210-3802-0.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

NOVOTNÝ, P. et al. Škola jako komunita profesního učení. In: *Škola – statický element v sociálnej dynamike*. Bratislava: Iura Edition, 2011, s. 248–253. ISBN 978-80-8078-459-1.

PAVLOV, I. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: MPC, 2002, 106 s. ISBN 80-8045-285-7.

PAVLOV, I. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus, 2013, 125 s. ISBN 978-80-970275-5-1.

PAVLOV, I. a M. ŠNÍDLOVÁ. *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3p, 2013, 90 s. ISBN 978-80-260-4014-9.

Pedagogická encyklopédia Slovenska. 2. zväzok. Bratislava: Veda, 1985.

PIROHOVÁ, I. Individualizácia edukácie dospelých (teória a prax). In: *Metamorfózy edukácie I*. LUKÁČ, E. (Ed.). Prešov: Prešovská univerzita, 2013, s. 119–133. ISBN 978-80-555-0950-1.

PÍŠOVÁ, M. a K. DUSCHINSKÁ, K. et al. *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2011, 148 s. ISBN 978-80-7290-589-8.

PÍŠOVÁ, M., P. NAJVAR a T. JANÍK et al. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 154 s. ISBN 978-80-210-5744-9.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print, 2005. ISBN 89142-05-2.

PRUSÁKOVÁ, V., M. SCHUBERT a A. BONTOVÁ 2014. *Kurikulárne trendy vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2014, 125 s. ISBN 978-80-557-0840-9.

SLAVÍK, J. et al. Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F.A.J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 3, s. 367–386..

SPILKOVÁ, V. a J. VAŠUTOVÁ. *Učitelské profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměř: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008, 330 s. ISBN 80-7290-384-5.

ŠTECH, S. 2003. Pohled na učitelskou profesi zvnějšku a zevnitř. In: *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. s. 9–22. ISBN 80-8068-231-3.

ŠVEC, Š. 2003. K etickému kódexu učiteľskej profesie. *Spravodaj SPS pri SAV*. 2003, roč. 2, č. 4, s. 1–4.

TOMKOVÁ, A. a V. SPILKOVÁ et al. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávavání, 2012, 38 s. ISBN 978-80-87063-64-4.

Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. *Zbierka zákonov*, čiastka 113, s. 2334–2361.

Key Data Series [online]. Eurydice, 2012, 10. 2. 2012 [cit 2012-02-02]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series /134EN.pdf

PODMANICKÝ, I. 2013. *Teória a prax etickej výchovy 2*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2013, 77 s. ISBN 978-80-8082-739-7.

PAVLOV, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*.Prešov: Škola plus, 2014, 158 s. ISBN 978-80-89510-08-5.

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov predprimárneho vzdelávania

Eva Pupíková[85]

Abstrakt: Autorka sa v príspevku venuje problematike kontinuálneho vzdelávania učiteľov predprimárneho vzdelávania v Slovenskej republike. Popisuje základné východiská kontinuálneho vzdelávania, ako sú: legislatíva, kompetencie učiteľa predprimárneho vzdelávania, možnosti sebarozvoja. Autorka sa pokúsila o hľadanie súvislostí medzi sebarozvojom učiteľa predprimárneho vzdelávania a pozitívnym dopadom v edukačnom procese v materských školách.

Kľúčové slová: učiteľ predprimárneho vzdelávania, kontinuálne vzdelávanie, profesijný rozvoj učiteľov, profesijné kompetencie

Continuing Education of Teachers of Pre-primary Education

Abstract: The author of this paper deals with the problem of continuing education of teachers of pre-primary education in the Slovak Republic. She focuses on the basic assumptions of continuing education, such as: legislation, the competence of teachers of pre-primary education and self-development opportunities. The author has attempted to search the relation between the pre-primary education teacher self-development and positive impact on the educational process in kindergartens.

Key words: teacher of pre-primary education, continuing education, professional development of teachers, professional competencies

Úvod

Snaha o zmenu v školskom systéme v Slovenskej republike je v súčasnosti stále aktuálna a neustále diskutovaná. Otázky, ktoré si kladú učitelia, politici, odborná aj laická verejnosť sa týkajú najmä oblasti, v ktorej by sa mali začať realizovať zmeny. Možnú odpoveď už v 19. storočí zadefinoval ruský pedagóg K. Ušinskij, keď povedal, že „učiteľ je kľúčová osoba reformovania vzdelávania. Vo výchove a vzdelávaní sa nedá nič väčšie zmeniť, ako je hlava učiteľa“ (Barabanova, 2012). V plánovaných zmenách je potrebné začať od učiteľa. Prvým učiteľom, s ktorým sa dieťa stretáva je učiteľ materskej školy. V našom príspevku chceme opísať, kto je učiteľ materskej školy, a aké možnosti má na zmeny vo svojom sebarozvoji. V krátkosti opíšeme historické súvislosti vzniku povolania *učiteľ materskej školy*, jeho hlavné kompetencie a možnosti zmien v jeho kompetenciách.

[85] PaedDr. Eva Pupíková, e-mail: pupikova.eva@gmail.com

1. Učiteľ predprimárneho vzdelávania verzus učiteľ materskej školy

Materská škola je prvou inštitúciou podieľajúcou sa na výchove a vzdelávaní dieťaťa. Podľa Národnej klasifikácie vzdelania (bližšie www.minedu.sk) deti získavajú absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole, *predprimárne vzdelanie*. Proces prebiehajúci v materských školách označujeme potom pojmom *predprimárne vzdelávanie*.

Predprimárne vzdelávanie realizuje v materskej škole pedagogický zamestnanec. Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 151) definujú ekvivalent pojmu *pedagogický zamestnanec* a hovoria, že pedagogický pracovník je „osoba podieľajúca sa na výchove a vzdelávaní detí, mládeže alebo dospelých v školstve alebo v inom odvetví zabezpečujúcom profesijnú prípravu, v pracovnej náplni ktorej prevažuje výchovno-vzdelávacia činnosť". Pedagogický zamestnanec materskej školy, má vo svojej náplni práce realizáciu predprimárneho vzdelávania, preto dostal novšie slovné označenie, a to *učiteľ predprimárneho vzdelávania*. Tento názov je používaný skôr v kruhoch akademickej a odbornej verejnosti. V laickej verejnosti ešte vždy rezonuje pojem *učiteľ materskej školy*.

1.1 Historický pohľad na vznik profesie

Profesia *učiteľa materskej školy* nie je historicky starým pojmom. Prvú zmienku o existencii učiteľa materskej školy v Slovenskej republike datujeme z minulého storočia, uvádza Trubíniová (1997). V tom čase začala prebiehať postupná historická premena detských opatrovní, neskôr škôlok, až k prvým materským školám. Na samom začiatku inštitúcií, ktoré sa zaoberali výchovou detí do 6 rokov bol propagátor a zakladateľ prvých *detských opatrovní* v Európe, F. Fröbel. Práve Fröbel bol zakladateľom vzdelávania budúcich učiteliek materských škôl. Kasáčová (2009, s. 17) uvádza, že Fröbel „založil prvý kurz pre vychovávateľov spolu s Ústavom pre hru a zamestnanie, kde sa kurzisti venovali deťom". Pre predškolské zariadenia sa bežne používali názvy *dozorne, detské školy, školky* u nás *úvodná škola* alebo v maďarčine tiež *óvoda*. Laická verejnosť aj v súčasnosti používa slovné označenie *škôlka*.

Na Slovensku bola prvou propagátorkou opatrovní, ešte za čias Uhorska, Terézia Brunswická. V roku 1829 zakladala prvé *detské opatrovne*. Stalo sa tak v Banskej Bystrici, Bratislave, Trnave. Spolu s Antonom Rehlingenom sa Terézia Brunswicková začala zaoberať vzdelanostnou prípravou vychovávateliek a učiteľov v opatrovniach. Trubíniová (1997) uvádza, že školský zákon, nazvaný tiež *ríšsky školský zákon z roku 1886,* ustanovuje systém vzdelávania učiteľov, snaží sa o zlepšenie ich sociálneho postavenia a o zriaďovaní učiteľských ústavov.

Po skončení druhej svetovej vojny vplyvom zvýšenia pôrodnosti, začali vznikať ďalšie materské školy, čo si vyžadovalo zmeny v zákone. Trubíniová (1998, s. 83) sa zmieňuje, že „do roku 1945 boli na Slovensku materské školy vo svojej podstate charitatívneho zamerania, s čím súvisela absencia odbornej prípravy, a tým aj nízka vzdelanostná úroveň pedagogických pracovníkov". V období Slovenského štátu od roku 1939–1945 začali vznikať prvé odborné učiteľské ústavy pre vzdelávanie *učiteliek domácich náuk* a ústavy pre vzdelávanie *učiteliek detských opatrovní*, ktoré boli 2-ročné. Podporovalo sa tak predškolské vzdelávanie a zároveň vzdelávanie učiteľov materských škôl. V nariadení vlády

č. 170/1946 Zb. „ktorým sa vydáva štatút pedagogických fakúlt a určuje študijná doba učiteľov“, v §4, ods. 1 sa uvádza „povinná študijná doba na pedagogických a po prípade na iných univerzitných fakultách a vysokých školách sa určuje pre kandidátov učiteľstva škôl materských na štyri semestre, pre kandidátov učiteľstva škôl obecných a mešťanských na šesť semestrov a pre kandidátov učiteľstva škôl stredných a odborných na osem až desať semestrov“ (bližšie www.zakonypreludi.sk). Pozitívne možno vnímať formu vzdelávania, ktorá v tom čase určovala pre učiteľky materských škôl vysokoškolské vzdelanie, aj keď iba dvojsemestrálne, čo sa neskôr, na dlhšiu dobu, vytratilo. Nadväzujúcim zákonom bol zákon č. 95/1948 Zb. *Zákon o základní úpravě jednotného školství* (školský zákon) a v ňom najmä § 8, ktorý upravoval podmienky materskej školy. Pupala (2013, s. 19) uvádza, že materská škola bola už týmto zákonom integrovaná do výpovedí o školskej sústave ako takej a bola vlastne aj paragrafovo poňatá ako východiskový článok školskej sústavy. „Po sedemročnej existencii boli pedagogické fakulty v roku 1953 zrušené a namiesto nich boli zavedené štvorročné Stredné pedagogické školy (pre učiteľov predprimárneho a primárneho stupňa). Učiteľské vzdelávanie tak bolo degradované na nižšie stupne a dezintegrované“ Urbánek (2013, s. 21). V roku 1953 sa zvýšil počet rokov pregraduálnej prípravy učiteliek materských škôl na 3-ročné a realizovali ho pedagogické školy pre vzdelávanie učiteliek materskej školy. Školský zákon tiež upravoval povinnosť absolvovania jednoročnej riadenej praxe v materskej škole podľa § 7 zákona 31/1953 Zb. *o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov*. V rokoch 1959–2000 teda získavali učiteľky materských škôl svoje vzdelanie v stredných pedagogických školách. Štát tak reagoval na prudký nárast pôrodnosti a nedostatku učiteľov.

Zlomovým rokom z hľadiska pregraduálnej prípravy učiteľov materských škôl bol rok 1996. Stredné pedagogické školy v dôsledku snahy zvýšiť svoju konkurencieschopnosť, zmenili svoje názvy a stali sa z nich pedagogické a sociálne akadémie, alebo pedagogické a kultúrne akadémie. Okrem názvu, nastali v strednom odbornom vzdelávaní tiež zmeny v odboroch. Školy pristúpili k spájaniu dvoch odborov: odbor učiteľstvo pre materské školy a odbor vychovávateľstvo, čo vnímame ako negatívum z hľadiska pripravenosti učiteľov pre materské školy. Ako pozitívum naopak vnímame fakt, že sa v 90. rokoch minulého storočia začalo s opätovným zriaďovaním učiteľských odborov na vysokých školách v pregraduálnej príprave učiteľov materských škôl, a to ako v Českej tak aj v Slovenskej republike (Spilková, Hejlová, 2010).

V roku 2008 prijatím zákona NR SR 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní sa materské školy stali prvým stupňom školskej sústavy Slovenskej republiky. Dôležitým medzníkom v rozvoji učiteľského povolania bolo uzákonenie zákona NR SR 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Zákon rozdelil pedagogických zamestnancov na kategórie a podkategórie. Učiteľ materskej školy sa týmto zákonom stal prvou podkatogóriou kategórie učiteľ a to učiteľom predprimárneho vzdelávania. Podľa Správy o stave školstva na Slovensku bolo učiteľov predprimárneho vzdelávania v roku 2013 celkom 14 515. Z celkového počtu bolo v tom roku iba päť mužov (bližšie Správa o stave, 2013). V porovnaní s obdobím prvých detských opatrovní, je to značný rozdiel. Trubíniová (1997) uvádza, že v tom čase pozíciu *učiteľ* zastávali iba muži a ženy pôsobili v pozícii *opatrovateliek* a *pomocníc*. Dovolíme si tvrdiť, že dnes možno hovoriť o vysokej feminizácii povolania učiteľ materskej školy.

1.2 Kompetencie učiteľa materskej školy

V nasledujúcich riadkoch uvedieme niekoľko hlavných požiadaviek na učiteľa materskej školy. Učiteľom môže byť podľa zákona NR SR 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch § 6 ods. 1 ten, kto spĺňa: kvalifikačné predpoklady, je zdravotne spôsobilý, bezúhonný, ovláda štátny jazyk a má poverenie príslušnej cirkvi, v prípade že sa uchádza o miesto v cirkevnej materskej škole. Za kvalifikačné predpoklady podľa vyhlášky NR SR 437/2009 Z. z., o kvalifikačných predpokladoch učiteľov, sa pre učiteľov materskej školy považuje v Slovenskej republike dosiahnutie úplného stredného vzdelania príslušného odboru, dosiahnutie vysokoškolského vzdelania 1. stupňa a vysokoškolského vzdelania 2. stupňa. Pregraduálnu prípravu učiteľov materských škôl vykonávajú pedagogické fakulty a naďalej aj vyššie uvedené stredné odborné školy. Vo svojich profiloch absolventov majú ustanovené základné kompetencie, ktoré by mal budúci učiteľ, teda absolvent školy dosiahnuť. Tieto základné odborné kompetencie stoja na štartovacej čiare v povolaní učiteľ materskej školy. (Ich konkrétne obsahové zameranie sme z hľadiska možného rozsahu príspevku neanalyzovali.)

Okrem legislatívnych podmienok, ktoré sú potrebné na výkon povolania učiteľa materskej školy, je dôležité, aby učiteľ disponoval špecifickými schopnosťami, zručnosťami a vedomosťami, ktoré sú potrebné na kvalitné vykonávanie povolania. Průcha (2009, s. 188) uvádza, že snaha o pomenovanie základných charakterových osobitostí učiteľa nie je novodobým fenoménom. Prvé pokusy o sumarizovanie požiadaviek na učiteľa datujeme už v období antiky. Průcha (2009, s. 409) slovne označuje požiadavky na učiteľa jedným slovom – kompetencie. Kompetencie učiteľov podľa Vašutovej vníma ako „receptívny pojem, ktorý vyjadruje komplex spôsobilostí (vedomostí, zručností, postojov, skúseností a pod.), ktorých základy si študent osvojuje v pedagogickom vzdelávaní a rozvíja vo svojej ďalšej kariére“. Oblasti, ktoré považujeme za kľúčové pre učiteľa, delí Kasáčová (2004, s. 25) na tri základné oblasti. Prvou je *oblasť personálna*. Možno sem zahrnúť osobnostné predpoklady k vykonávaniu učiteľského povolania; druhou je *oblasť etická*, ktorá je spoločná pre všetkých dospelých ľudí, bez ohľadu na druh vykonávaného povolania. Kompetencie z tejto oblasti sú predpokladom bezproblémového spolunažívania v sociálnej skupine ľudí. Patrí sem schopnosť adekvátnej komunikácie, schopnosťou nadväzovať a udržovať sociálne vzťahy, schopnosť riešiť sociálne problémy a konflikty primeraným spôsobom, schopnosť empatie, atď.; treťou oblasťou je *odborná dimenzia*. Kompetencie, ktoré z nej vyplývajú súvisia s vykonávaním konkrétneho zaradenia učiteľa, odborovej profilácie učiteľa. Učiteľ ju dosahuje najmä svojim pregraduálnym vzdelávaním. Kompetencie, ktoré učiteľ získa prípravou na štúdium sú sumárom vedomostí, zručností, schopností.

Kyriacou (2012) delí základné pedagogické schopnosti učiteľa na sedem oblastí, ktoré s nimi súvisia:

1. Plánovanie a príprava;
2. Realizovanie vyučovacej jednotky;
3. Riadenie vyučovacej jednotky;
4. Klíma triedy;
5. Disciplína;
6. Hodnotenie prospechu žiaka;
7. Reflexia vlastnej práce a evaluácia.

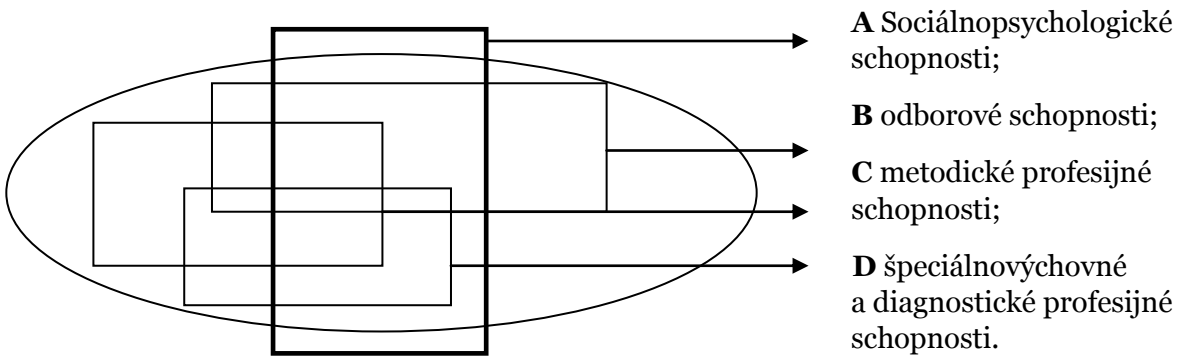
Pozícia učiteľa predprimárneho vzdelávania je v porovnaní s inými podkategóriami učiteľov veľmi špecifická. Učiteľ musí poznať obsahovú stránku jednotlivých vzdelávacích oblastí od matematiky, cez materinský jazyk, k estetickým oblastiam ako je výtvarná, hudobná, telesná, dramatická až k mravnej či prírodovednej oblasti. Uvádza to napr. Lipnická (2009, s.196) podľa Kosovej. Možno konštatovať, že učiteľ predprimárneho vzdelávania musí mať prehľad vo všetkých oblastiach, tak aby bol schopný odovzdávať svoje vedomosti v súlade so základnými didaktickými princípmi. Nie je nutnosťou, aby bol odborníkom v jednotlivých vedných odboroch. Prax učiteľa materskej školy si od neho vyžaduje základy všetkých odborov, či už prírodovedných, spoločenských alebo umeleckých.

Zavedením kurikulárneho dokumentu pre materské školy (bližšie Štátny vzdelávací, 2008) sa v roku 2009 do vzdelávacích oblastí dostala aj oblasť digitálnych technológií. Učitelia materských škôl dostali za úlohu viesť deti k získavaniu informácií pomocou informačno-komunikačných technológií. Znamenalo to, že učitelia materských škôl mali disponovať kompetenciami v oblasti používania informačno-komunikačných technológií najmä po didaktickej stránke. V tomto smere zohrali veľkú úlohu pri dopĺňaní profesijných kompetencií organizácie zaoberajúce sa ďalším vzdelávaním učiteľov, napr. Metodicko-pedagogické centrum.

Nevyhnutnosťou k vykonávaniu povolania učiteľ materskej školy je poznanie dieťaťa predškolského veku s dôrazom na jeho psychický a fyzický vývin. Ďalším špecifikom tohto povolania je výkon priamej vyučovacej povinnosti. Učiteľ materskej školy vykonáva priamu činnosť s deťmi bez prestávky, nepretržite, čo si nutne od neho vyžaduje schopnosť uvedomiť si všetky povinnosti, systematizovať, pripraviť sa na ich zvládanie a tiež schopnosť operatívne reagovať na vzniknuté situácie. Učiteľ materskej školy musí zvládnuť a zabezpečiť bezpečnosť všetkých detí s rešpektovaním individuálnych potrieb jednotlivcov.

Učiteľ materskej školy je prvým učiteľom, ktorý vstupuje do interakcie rodič dieťaťa - učiteľ. Práca s rodičmi nie je pre učiteľa na žiadnom ďalšom vzdelávacom stupni taká intenzívna ako práve počas pobytu dieťaťa v materskej škole. Domnievame sa, že táto skutočnosť je kľúčová pri vytváraní budúceho vzťahu rodina – škola. Preto schopnosť zvládnuť profesionálne tento jav, by mala byť premietnutá do kompetencií učiteľa predprimárneho vzdelávania. Lipnická (2009, s. 194) hovorí o poradenskej a konzultačnej kompetencii.

O definovanie kľúčových kompetencií sa pokúsili napr. Mertin a Gilnerová (2010, s. 28), ktorí uvádzajú štyri základné oblasti schopností, ktoré by mal učiteľ predmimárneho vzdelávanie dosiahnuť. Vyjadrujú ich v obrázku 1.



Obrázok 1. Schopnosti učiteľa materskej školy
Zdroj: Mertin a Gilnerová (2010, s. 28)

Z uvedeného obrázku 1 možno vyčítať, že kompetencie jednotlivých oblastí vstupujú pri každodennej edukačnej činnosti učiteľa do rozmanitých vzájomných vzťahov. Vzájomne sa ovplyvňujú, dopĺňajú, prelínajú.

Horká a Havel (2010, s. 133–135) delia kompetencie učiteliek materských škôl (učiteľov predprimárneho vzdelávania) do siedmych kategórií. Za základné kompetencie považujú kompetencie odborové a psychodidaktické. Na ne nadväzujú kompetencie pedagogické, diagnostické a intervenčné, psychosociálne a komunikatívne, manažérske a napokon kompetencie profesijne a osobnostne kultivujúce. V tomto delení nachádzame všetky požadované kompetencie učiteľa materskej školy.

Snaha o legislatívne vymedzenie požiadaviek na profesijné kompetencie učiteľa sa objavila vo všeobecnej rovine už v spomínanom zákone o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Tento zákon ustanovuje nový pojem *profesijný štandard pedagogického* alebo *odborného zamestnanca*. *Profesijný štandard* v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad vymedzuje súbor *profesijných kompetencií* potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo štandardný výkon odbornej činnosti pre kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca alebo kategóriu odborného zamestnanca zaradeného na príslušný kariérový stupeň a na kariérovú pozíciu. Spomínaný zákon hovorí o profesijných štandardoch vo viacerých súvislostiach. Napríklad v § 49 o atestáciách, ods. 1 hovorí, že: „na účely tohto zákona je atestácia overenie získaných *kompetencií* vymedzených *profesijným štandardom* pre príslušnú kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca a príslušnú kategóriu odborného zamestnanca, ktorí ich získali kontinuálnym vzdelávaním, sebavzdelávaním a výkonom pedagogickej činnosti alebo výkonom odborných činností“. Alebo § 52 ods. 1 Hodnotenie pedagogického zamestnanca uvádza mieru osvojenia si a využívania *profesijných kompetencií*. Paradoxom však je, že neexistujú schválené profesijné štandardy, a to v žiadnej z podkategórií učiteľov. Treba povedať, že v súčasnosti prebieha schvaľovací proces profesijných štandardov (bližšie Odborná aktivita, 2015). Znamená to, že nie sú jasne zadefinované konkrétne schopnosti, vedomosti, zručnosti, ktoré by mal učiteľ materskej školy mať osvojené.

Dovolíme si tvrdiť, že stav neexistencie profesijných štandardov, môže mať za následok situáciu, v ktorej samotní učitelia materských škôl určujú svoju aktuálnu úroveň pomerne intuitívne. Pavlov, Petrová, Šnídlová (nezverejnený materiál) konštatujú, že

neexistencia profesijných štandardov „sa prejavuje negatívne v rozmanitej úrovni pregraduálnej prípravy, systéme celoživotného vzdelávania, personálnej práci manažmentu škôl, nekvalifikovaných zásahoch decíznej sféry do výkonu profesie a znižovaním prestíže profesie v spoločnosti“. Učitelia pristupujú k plánovaniu svojho vlastného profesijného sebarozvoja zväčša pocitovo. Na základe intuitívneho plánu profesijného rozvoja učiteľa, škola intuitívne vytvára plány kontinuálneho vzdelávania. Z toho vyplýva nejasný plán rozvoja školy smerom k vlastnému zameraniu. Z uvedeného môžu plynúť ďalšie riziká, napr. vedenie školy môže mať problémy pri prijímaní ďalších učiteľov, pri motivovaní ostatných učiteľov.

Pracovná skupina odborníkov Slovenskej republiky (bližšie Odborná aktivita, 2015) pripravila a zostavila súbor základných kompetencií pre učiteľov v jednotlivých kategóriách a podkategóriách. Zostavenie profesijných štandardov učiteľa bolo inšpirované podľa Kasáčovej a Kosovej (2006, s. 41) modelom F. Osera. Oser delil kompetencie učiteľa na päť základných dimenzií. Hovoríme stále o pracovnej verzii profesijných štandardov Slovenskej republiky. Pre zjednodušenie sa upustilo od piatich dimenzií. V návrhu sú zadefinované tri veľké dimenzie kompetencií učiteľov, a teda aj pre učiteľov predprimárneho vzdelávania:

- Prvá dimenzia je zameraná na *poznanie*, *diagnostikovanie dieťaťa* a všetkých faktorov, ktoré majú na dieťa vplyv a ktoré sú hlavnými determinantmi pri dosahovaní výchovných a vzdelávacích cieľov.
- Druhou dimenziou profesijných kompetencií sú zručnosti, vedomosti, ktoré sú dôležité pri samotnej *realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti*. Táto dimenzia obsahuje kompetencie, ktoré učiteľ potrebuje na to, aby vedel projektovať, realizovať a hodnotiť výchovno-vzdelávaciu činnosť.
- Treťou dimenziou je oblasť kompetencií, ktoré učiteľ má dosahovať, aby v prvom rade chcel, vedel a naozaj realizoval svoj *vlastný sebarozvoj*.

Všetky tri dimenzie obsahujú niekoľko konkrétnych kompetencií, predpokladov (očakávané schopnosti a vedomosti). Pomocou profesijných štandardov jednotlivých kategórií a podkategórií môže učiteľ plánovať svoj vlastný sebarozvoj.

Ako uvádza Pavlov (2010, s. 378) profesijné štandardy majú niekoľko funkcií: rozvojová, regulačná, motivačná a gradačná. Kompetencie sú v štandardoch zostavené v štyroch kvalitatívne odlišných stupňoch v závislosti od kariérového stupňa, na ktorom sa pedagogický zamestnanec nachádza. Pracovná verzia profesijných štandardov dokonca myslí aj na absolventov rôznych stupňov škôl. Úvodné kompetencie, ktorými učiteľ vstupuje do profesie sú výstupmi pregraduálnej prípravy. Hovorí o tom spomínaný zákon NR SR 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch paragraf § 25 ods. 4 „profesijný štandard začínajúceho pedagogického zamestnanca a začínajúceho odborného zamestnanca je záväzný pri vypracovaní štátnych vzdelávacích programov príslušných odborov vzdelávania a pri hodnotení obsahu a profilu absolventa študijného programu“. Stanovením profesijných štandardov by sa mali normatívne vymedziť kompetencie, ktoré má dosiahnuť absolvent školy. V štandardoch pre učiteľov predprimárneho vzdelávania komplikujú situáciu rozdielne kvalifikačné predpoklady. Ako sme už spomenuli, učiteľ pre predprimárne vzdelávanie (materskej školy) spĺňa kvalifikačné predpoklady pre výkon povolania absolvovaním úplného stredného vzdelania, vysokoškolského vzdelania prvého stupňa a vysokoškolského vzdelania druhého stupňa.

2. Profesijný sebarozvoj učiteľa materskej školy

Význam pojmu sebarozvoj v lexikálnej rovine hovorí o „rozvíjaní seba samého". Kodžaspirova a Kodžaspirov (2001, s. 132) výstižne uvádzajú, že pojem sebarozvoj učiteľa znamená „mnohofaktorovú osobnostnú a profesionálnu samostatnú poznávaciu aktivitu, obsahujúcu všeobecné, predmetné, psychologicko-pedagogické, metodické sebavzdelávanie. Spôsobuje formovanie individuálneho štýlu profesionálnej aktivity, pomáha plánovať pedagogické procesy a vlastnú aktivitu, je zdrojom sebapoznania a sebauvedomovania."

V súvislosti so sebarozvojom učiteľa v odbornej rovine môžeme hovoriť o jeho profesijnom rozvoji. Zákon NR SR 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch § 25 ods. 1 definuje pojem *profesijný rozvoj* ako, „proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti". Na jeho uskutočnenie môžu pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci využívať podľa ods. 2, napr. kontinuálne vzdelávanie, tvorivé aktivity súvisiace s výkonom pedagogickej činnosti alebo odborných činností a sebavzdelávanie. Pripomenieme v zhode s Kyriacom (2012), že sebarozvoj učiteľa chápeme ako proces, ktorý prebieha neustále. Súhlasíme, že v priebehu profesijného života nie je intenzita sebarozvoja učiteľa rovnaká. Mení sa podľa aktuálneho kontextu situácie, v ktorej sa nachádza samotný učiteľ. Pavlov (2009, s. 81) definuje, že „profesijný rozvoj učiteľov sa stáva celoživotným procesom, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti a profesijných kompetencií". Uvádza, že je to zdokonaľovanie kvality výkonu povolania. Podobne Lipnická (2009, s. 192) dodáva, že proces „zosúľaďovania individuálnych a spoločenských kvalít je procesom celoživotným", ktorého výsledkom je profesionalita pôsobenia učiteľa v každodennej pedagogickej praxi.

O posun vo svojich vlastných kompetenciách sa učiteľ zväčša snaží v prípade, keď sa stretne s problémom vo vlastnej výchovno-vzdelávacej činnosti. „Reflexívna kompetencia robí človeka byť schopným hodnotiť po kritickom porovnaní vlastný výkon podľa dosiahnutých výsledkov", uvádzajú Belza a Siegrista (2001, s. 29). Situácia, ktorá nie je v zhode edukačného plánu s realitou, vedie učiteľa k premýšľaniu nad príčinami. Prostredníctvom vlastnej reflexívnej kompetencie si učiteľ kladie otázky: *čo som urobil zle? prečo sa mi niečo nepodarilo podľa očakávania?* Učiteľ, ktorý sa neuspokojí iba s odpoveďami na tieto otázky, ale premýšľa o možných budúcich zmenách – *čo urobím na budúce inak?*, *ako to urobím?*, je motivovaný uskutočňovať svoj vlastný sebarozvoj. Kasáčová (2006, s. 22) upozorňuje na to, že „podmienkou sebarozvoja je rozvinutá schopnosť metakognitívneho uvažovania, t.j. uvažovania o vlastnom poznávaní a schopnosť svoj vlastný rozvoj plánovať, realizovať a hodnotiť. Prítomnosť týchto schopností sa považuje u učiteľa za významnejší predpoklad než vysoké hodnoty jeho intelektových predispozícií". Kosová, Tomengová et al. (2015, s. 16) uvádzajú, že „to najcennejšie, čo môže dať uvádzajúci učiteľ začínajúcemu učiteľovi, či vysokoškolský, či cvičný učiteľ študentovi na celý profesionálny život, je nástroj pre neustálu rekonštrukciu vlastnej edukačnej teórie – čiže podporiť rozvoj jeho schopnosti odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, tým inovovať svoje pedagogické názory a neustále zlepšovať svoje učiteľské schopnosti."

Vychádzajúc z našich niekoľkoročných praktických skúseností si dovolíme tvrdiť, že učitelia realizujú svoj sebarozvoj často intuitívne. Svoje kompetencie si porovnávajú vzájomne, bez hlbšieho poznania samého seba. Nie je ničím výnimočným, že sa učitelia orientujú vo vzdelávaní jedným smerom, podľa vzoru iného učiteľa. Ukazuje sa, že nie sú im známe štandardné kritériá, ktoré by mohli byť stimulom k porovnávaniu sa a následného plánovania zmeny. Situáciu majú sťaženú spomínanou neexistenciou profesijného štandardu, ktorý by pre nich mohol znamenať vhodný nástroj na sebareflexiu. Pomocou profesijných štandardov by mohli učitelia porovnávať svoje kompetencie, hľadať tie, v ktorých majú nedostatky a následne hľadať spôsoby ako ich odstrániť. Model profesijných štandardov by mal slúžiť na to, aby učiteľ zistil, na akej úrovni sa nachádza a stanovil si úroveň kompetencií, ktorú chce vo svojom profesijnom živote dosiahnuť. Zároveň môže profesijný štandard slúžiť ako nástroj pre zvyšovanie kvality celého kolektívu školy, teda pre vedenie školy. Riaditeľ by tak mohol sledovať dosiahnuté kompetencie svojich učiteľov a následne pripravovať plán ich ďalšieho sebarozvoja.

2.1 Kontinuálne vzdelávanie učiteľov materských škôl

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov je dôležitou súčasťou školského systému. Možno ho považovať za jednu z hlavných ciest, ktorou možno realizovať sebarozvoj učiteľov, a tým dosiahnuť kvalitatívne zmeny v celom školstve. V našej republike sa udomácnilo označenie ďalšieho vzdelávania učiteľov „kontinuálne vzdelávanie učiteľov“. Synonymom k slovu *kontinuálne* vnímame ako niečo nepretržité, priebežné, stále, súvislé. Prusáková (2007, s. 19.) uvádza, že „kontinuálne vzdelávanie predstavuje stále, zámerné vzdelávanie so stále vyššími vzdelávacími cieľmi“. Podľa uvedenej autorky „pojem kontinuálne vzdelávanie vyjadruje nutnosť stáleho udržovania vzdelanostnej či kvalifikačnej úrovne“. V slovnom spojení kontinuálne vzdelávanie učiteľov, možno teda hovoriť o nepretržitom, súvislom vzdelávaní, ktoré nekončí záverom pregraduálnej prípravy učiteľov, ale naopak, je to pokračovanie vzdelávania s cieľom aktualizovať, prehlbovať a inovovať vedomosti, schopnosti, zručnosti učiteľov. Pavlov (2010, s. 374). uvádza, že „kontinuálne vzdelávanie učiteľov prestáva byť považované len za proces odstraňovania nedostatkov pregraduálneho vzdelávania, ale naopak sa stáva súčasťou celoživotného vzdelávania ako významný prvok úsilia o jeho profesionalizáciu“. Nemožno očakávať od pregraduálnej prípravy, že učiteľom poskytne všetky potrebné vedomosti a schopnosti na celé obdobie ich profesijného života. Treba povedať, že nie je možné pripraviť učiteľa na všetky zmeny v spoločnosti, novinky ale aj problémy, s ktorými sa bude pri výkone povolania stretávať. Učitelia odchádzajúci do dôchodku majú nezriedka štyridsať rokov praxe, preto je prirodzené, že sa počas svojej kariéry stretnú s rôznorodými situáciami, na ktoré neboli pregraduálnou prípravou pripravení, a pri riešení ktorých, potrebujú odbornú pomoc.

Goleman (1997) zhrnul výsledky viacerých výskumov zameraných na kvalitu, ktorú očakávajú zamestnávatelia od svojich pracovníkov. Zoradil jednotlivé výsledky podľa dôležitosti. Na prvé miesta umiestnil *schopnosť učiť sa*, *rozvíjať pracovné zručnosti a zlepšovať pracovný výkon*. V prípade povolania učiteľa je táto schopnosť o to dôležitejšia, že túto schopnosť by mal učiteľ zároveň rozvíjať u svojich žiakov. Do roku 2009 sa používalo slovné spojenie *ďalšie vzdelávanie učiteľov* a to najmä zákonom 31/1953 Z. z., o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov (školský zákon) § 13. Jeho pokračovaním je zákon č. 568/2009 Z. z., o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení

niektorých zákonov, kde sú špecifikované možnosti ďalšieho vzdelávania všetkých zamestnancov. § 4 ich konkretizuje v ods. 1, v písmene c) ako kontinuálne vzdelávanie vo vzdelávacích programoch, ktorým si účastník ďalšieho vzdelávania doplňuje, rozširuje, prehlbuje alebo obnovuje kvalifikáciu ako predpoklad na výkon odbornej činnosti v súlade s osobitnými predpismi. Systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov je zakotvený v už spomínanom v zákone NR SR 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a následne vyhláškou 445/2009 Z. z., o kontinuálnom vzdelávaní učiteľov. Uvedená legislatíva sa snaží o skombinovanie troch ciest potenciálnej kariéry učiteľa: funkčná kariéra, profesijná kariéra, finančná kariéra, podľa modelu Mullnera (Pavlov, 2002, s. 23). Už po cca 6 rokoch platnosti zákona sa však čoraz častejšie poukazuje na nutnosť legislatívne oddeliť kreditový systém vzdelávania od kariérového systému učiteľov. Hlavným dôvodom sa stala, prevažujúca vonkajšia motivácia učiteľov zúčastňovať sa kontinuálneho vzdelávania. Uvádza to aj komentár *Bez kreditov neodídem* (Komentár, 2016), v ktorom sa nachádza niekoľko zaujímavých a kritických poznámok ku kariérovému a kreditovému systému vzdelávania učiteľov Slovenskej republiky.

Vyššie spomenutý zákon umožnil učiteľom materských škôl profesijne rásť na jednotlivých kariérových stupňoch. Učiteľ materskej školy, ktorý dosiahol úplné stredné odborné vzdelanie, tak dostal *možnosť* posunúť sa na kariérový stupeň učiteľ s prvou atestáciou, za predpokladu získania určitého počtu kreditov po absolvovaní iných druhov vzdelávacích programov. Ten istý zákon uviedol do platnosti *povinnosť* vykonať prvú atestačnú skúšku pre všetkých vedúcich pedagogických zamestnancov, a to od 1. 1. 2017. Výsledkom bolo často cielené zbieranie kreditov bez efektu zmeny v činnosti učiteľa.

Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch hovorí minimálne o dvoch spôsoboch sebarozvoja učiteľa materskej školy: *kontinuálne vzdelávanie a sebavzdelávania*. Školy a učitelia obrátili svoju pozornosť hlavne na kontinuálne vzdelávanie v podobe účasti na akreditovaných vzdelávacích programoch. Práve zanedbávanie ďalších foriem celoživotného vzdelávania sa stalo jednou z kritík nastavenia kontinuálneho vzdelávania v Slovenskej republike. Komentár Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (ďalej MŠVVaŠ SR) *Bez kreditov neodídem* (2015) hovorí, že „školy sa začali príliš orientovať iba na akreditované programy kontinuálneho vzdelávania“ (Komentár, 2016).

Podľa Memoranda o celoživotnom vzdelávaní sa však môžeme rozdeliť ďalšie vzdelávanie až do troch okruhov:

1. formálne vzdelávanie (formal learning),
2. neformálne vzdelávanie (non-formal learning),
3. informálne vzdelávanie (informal learning).

Formálne vzdelávanie sa realizuje prostredníctvom vzdelávacích programov. Vznikom zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a následnej vyhlášky o kontinuálnom vzdelávaní sa vykreoval priestor na vznik akreditovaných vzdelávacích programov. Vzdelávacie programy podliehajú odbornému posúdeniu. Ich znenie je schvaľované akreditačnou radou zriadenou pri MŠVVaŠ SR. Majú svoje ciele, obsah, formu, majú zadefinovanú cieľovú skupinu, pre ktorú je program určený, počet získaných kreditov, rozsah ale aj spôsob ukončovania. Zákon NR SR 317/2009 Z. Z. v § 35 ods. 4 definuje tieto druhy kontinuálneho vzdelávania:

- adaptačné vzdelávanie,
- aktualizačné vzdelávanie,

- inovačné vzdelávanie,
- špecializačné vzdelávanie,
- funkčné vzdelávanie,
- kvalifikačné vzdelávanie.

Od roku 2009 bolo spolu k 31.1.2016 akreditovaných 1567 programov kontinuálneho vzdelávania podľa správy MŠVVaŠ SR Bez kreditov neodídem (Komentár, 2016). Metodicko-pedagogické centrum (ďalej MPC) ako priamo riadená organizácia MŠVVaŠ SR je poskytovateľom 486 vzdelávacích programov, ktoré sú naďalej platné (Akreditované, 2009). Ďalším 182 vzdelávacím programom skončila platnosť k 31. 12. 2015. Okrem adaptačného vzdelávania, ktoré sa realizuje na konkrétnych školách, poskytuje MPC všetky druhy kontinuálneho vzdelávania. Metodicko-pedagogické centrum je v Slovenskej republike dôležitým článkom pri budovaní vzťahu učiteľov ku kontinuálnemu vzdelávaniu, podporuje ďalšie záujmy učiteľov, ale aj napomáha utváraniu postojov k vlastnému sebarozvoju.

Za ***neformálne vzdelávanie*** možno považovať worskhopy, semináre, konferencie, on-line vzdelávania, ktoré nemajú akreditované znenie, učitelia nezískavajú kredity, ale vo vlastnom sebarozvoji učiteľa svoje miesto jednoznačne majú. Zo skúseností možno konštatovať, že práve jednodňové aktivity, v ktorých je prepojená teória a prax, sa tešia u učiteľov materských škôl veľkému záujmu.

Informálne vzdelávanie alebo neinštitucionálne vzdelávanie je proces prehlbovania vedomostí, zručností, návykov prostredníctvom samovzdelávania. Znakom tohto vzdelávania je často neuvedomovanie si zmien, nezámerný výber možností. Jeho súčasťou môže byť štúdium rôznych zdrojov, rozhovory s inými učiteľmi, vlastná skúsenosť a pod. Samoštúdium učiteľov materských škôl podporuje Metodicko-pedagogické centrum prostredníctvom ponuky edukačných materiálov, ktoré sú výstupmi z národného projektu *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania*. Eduakčné materiály sú bezplatne dostupné všetkým záujemcom (bližšie Edukačné materiály, 2009). Medzi týmito edukačnými materiálmi sa nachádzajú aj zdroje, ktoré reflektujú zmeny v štátnom kurikulárnom dokumente. Ich obsahom sú rozpracované vzdelávacie oblasti z nového Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (bližšie Štátny vzdelávací, 2016). Výstupmi projektu *Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov* sú osvedčené pedagogické skúsenosti, v rámci ktorých sa nachádza niekoľko materiálov zameraných na predprimárne vzdelávanie (bližšie www.mpc-edu.sk/publikacie). Medzi informálne spôsoby vzdelávania možno v súčasnosti považovať aj sledovanie sociálnych sieti, kde sa nachádza veľké množstvo rôznych skupín, ktoré majú spoločné záujmy a témy odborných rozhovorov.

Jednou zo zmien vedúcou k pozitívnejšiemu chápaniu kreditového systému, by mohlo byť „oceňovanie“ účasti učiteľa aj na neformálnych formách vzdelávania. Organizácie, ktoré majú vo svojich profiloch zadefinované vzdelávanie učiteľov, by mali obrátiť svoju pozornosť na realizáciu neformálneho vzdelávania. MPC sa snaží o vytvorenie priestoru na realizáciu krátkych workshopov, seminárov, metodických dní, pedagogických reflexií a pod.

Ako uvádza Kasáčová (2006, s. 30), „je žiaduce, aby postup profesijného rozvoja učiteľa bol formalizovaný (kariérnym systémom), inštitucionálne podmienený (vyžadovaný školou) a individuálne efektívny (potrebný pre učiteľa)“. Pri rešpektovaní uvedeného, by plány kontinuálneho vzdelávania, ktoré musia školy každoročne spracovávať, nabrali iný

rozmer. Stali by sa dokumentmi, ktoré skutočne reflektujú vzdelávacie potreby svojich zamestnancov, ale zároveň sa v nich nezabúda, aké hlavné ciele má škola nastavené. Ako uvádza Porubská (2007, s. 27) podľa Határa a Grofčíkovej, ideálnym stavom na zostavovanie plánov kontinuálneho vzdelávania by bolo rešpektovanie dvoch rovín. Prvou je súkromná rovina, kedy si učiteľ uspokojuje svoje vlastné, osobné vzdelávacie potreby (to čo jeho zaujíma) a druhou rovinou je rovina verejná, kedy učiteľ rešpektuje a sleduje záujmy svojho profesijného života.

Domnievame sa, že vo svojich plánoch kontinuálneho vzdelávania školy plánujú iba účasť pedagogických zamestnancoch na akreditovaných programov. Zabúda sa v nich na iné formy vzdelávania. Pavlov (2009, s. 81) pritom hovorí, že profesijný sebarozvoj učiteľa vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu na celoživotnú spôsobilosť využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na zdokonaľovanie kvality výkonu povolania. Plány sú veľmi zriedkavo konsenzom medzi potrebami školy a potrebami učiteľov. Kollárová (2011a) upozornila na podmienky reformy školstva, ktoré otvárajú tvorivým pedagógom priestor aj na zmeny nielen v kreovaní kurikula, ale aj na zmeny v pedagogicko-didaktických postupoch, v ktorých sa môžu zdokonaliť prostredníctvom foriem ďalšieho vzdelávania. Zdôrazňuje však, že aj v tomto vzdelávaní by sa učiteľ mal cítiť slobodný.

Pripomenieme, že kombinovaním rôznych foriem vzdelávania môže učiteľ zvyšovať svoje profesijné kompetencie efektívne. Podmienkou je vnútorná, ale aj vonkajšia motivácia učiteľa ku vlastnému sebarozvoju.

3. Dopad realizovania sebarozvoja učiteľa materskej školy

Napriek tomu, že aktívnymi účastníkmi kontinuálneho vzdelávania sú učitelia, predpokladáme, že v prípade cieleného sebarozvoja učiteľa má účasť na kontinuálnom vzdelávaní dopad aj na ostatných účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu. V materských školách sú to v prvom rade deti predškolského veku. Učiteľ, ktorý aktívne pracuje na vlastnom profesijnom rozvoji, hľadá nové možnosti riešení problémov. Pre deti pripravuje atraktívne situácie, pomocou ktorých rýchlo a efektívne plní požadované ciele. Kollárová (2011b) v tejto súvislosti píše, že od učiteľovho myslenia sa odvíja to, ako sa správa, ako vystupuje, ako komunikuje, aké má názory a ako ich prezentuje. Tiež predpokladá, že učiteľ by mal byť človek emocionálne stabilný, pružný a ochotný skúšať nové pedagogicko-didaktické postupy. Autorka je presvedčená, že štruktúra požiadaviek kladených na kvalitného učiteľa je podmienená nielen procesom vzdelávania, ale aj dlhodobým procesom, do ktorého vstupujú rozmanité sociálne a komunikačné situácie s okolitým svetom. Pripomína, že záleží nielen na ich obsahu, ale aj na frekvencii a hĺbke prežívania.

Dopad aktívneho sebarozvoja učiteľa možno pozorovať v dvoch rovinách. Prvou je procesná rovina kvality edukačného procesu. Zmeny môžu nastať v plánovaní, realizovaní, ale aj hodnotení edukačnej činnosti. Druhým rozmerom je nepochybne cieľová rovina, znamená to efektívnejšie dosiahnutie stanovených cieľov u detí.

Deti, ktoré majú učiteľa snažiaceho sa o vlastný profesijný sebarozvoj, majú väčšie možnosti stretnúť sa s novinkami napríklad v oblasti informačno-komunikačných technológií, novými formami, modernizujúcimi a aktivizujúcimi metódami výchovy a vzdelávania. Domnievame sa tiež, že ďalším pozitívnym výsledkom aktívnej účasti na

kontinuálnom vzdelávaní, je snaha učiteľa o rešpektovanie individuálnych osobitostí dieťaťa a hlbšie poznanie psychologických zákonitostí vývinu. Pri stretnutí s dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa takýto učiteľ snaží všetkými dostupnými prostriedkami nájsť adekvátne spôsoby jeho výchovy a vzdelávania. Očakávame, že z učiteľa, ktorý sa cielene zúčastňuje kontinuálneho vzdelávania profituje aj kmeňová škola. Učiteľ je nositeľom informácií, noviniek, ktoré z danej školy robia progresívne miesto výchovy a vzdelávania. Materská škola je v okolí vyhľadávaná rodičmi a jej konkurencieschopnosť sa zvyšuje. Najväčší dopad má však sebarozvoj učiteľa na neho samotného, na jeho osobnosť. Dá sa predpokladať, že učiteľ, ktorý prichádza zo vzdelávania do kmeňovej školy, zvláda problémy jednoduchšie, rýchlejšie. Nachádza odpovede na viaceré otázky. Mení sa jeho sociálny status v tom, že je vyhľadávaný ďalšími učiteľmi, za účelom rady a pomoci. Má to vplyv nielen na sociálne vzťahy v kolektíve, ale predovšetkým na sebavedomie samotného učiteľa.

Učiteľ materskej školy svojim sebarozvojom prispieva k zmenám, ktoré sa dejú v školstve. Do akej miery má kontinuálne vzdelávanie vplyv na zmeny v oblasti kompetencií učiteľa, je doposiaľ nepreskúmaná oblasť. Predmetom nášho ďalšieho skúmania budú preto motívy, ktoré vedú učiteľa ku vzdelávaniu.

Záver

Spôsoby profesijnej realizácie sebarozvoja učiteľov materských škôl sú rozmanité. Učitelia využívajú kontinuálne vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie, formálne vzdelávanie, neformálne vzdelávanie atď. Nie je vôbec dôležité, aký spôsob si učiteľ zvolí ku svojmu sebarozvoju. Ani ako slovne označíme proces dosahovania zmien v profesijných kompetenciách. Hlavný dôraz by sme mali klásť na výsledky tohto procesu. Vnímame pozitíva, ktoré sebarozvoj prináša pre všetkých zúčastnených. Hlavnou otázkou, ktorá by mala znieť vo všetkých odborných kruhoch, je otázka, ktorá sa týka potrieb samotných učiteľov a ich motivácie k ďalšiemu vzdelávaniu. Môžeme teda uvažovať a hľadať odpovede na to, ako dosiahnuť to, aby učitelia chceli meniť svoje zaužívané spôsoby činnosti a hľadali efektívne spôsoby výchovy a vzdelávania detí predškolského veku.

Použitá literatúra

Akreditované vzdelávacie programy [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2009. Dostupné z: http://www.mpc-edu.sk/vzdelavacia-cinnost/akreditovane-vzdelavacie-programy

BARABANOVA, S. N. *Profesionálny štandard učiteľa v základnej škole* [online]. Moskva, 2013 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: http://festival.1september.ru/articles/653908

Bez kreditov neodídem [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2016 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/9665.pdf

BLEZ, H. a SIEGRIST. *Klíčové komptence a jejich rozvíjení.* Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

Edukačné materiály národného projektu MAT pre učiteľov predprimárneho vzdelávania [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2009. Dostupné z: http://www.mpc-edu.sk/vzdelavacia-cinnost/edukacne-materialy-narodneho-projektu-mat-pre-ucitelov-predprima

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997, 338 s. ISBN80-85928-48-5.

HORKÁ, H. a HAVEL, J. Učitelství pro mateřské školy. In: SPILKOVÁ, V. a H. HEJLOVÁ et al. *Příprava učitelu pre primární a preprimární vzdělávaní v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: UK, 2010, s.131–139. ISBN 978- 80-7290-486-0.

KASÁČOVÁ, B. a KOSOVÁ, B. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – Európske trendy a Slovenský prístup. In: KASÁČOVÁ, B. a B. KOSOVÁ et al. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus, 2006, s. 34–45. ISBN 80-89055-69-9.

KASÁČOVÁ, B. Dimenzie učiteľskej profesie. In: KASÁČOVÁ, B. a B. KOSOVÁ et al. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus, 2006, s. 19–33. ISBN 80-89055-69-9.

KASÁČOVÁ, B. Od detských opatrovní po predškolskú edukáciu. In: GAŠPAROVÁ, E. a M. MIŇOVÁ. *Od detskej opatrovne k materskej škole: zborník príspevkov z odborno-vedeckej konferencie s medzinárodnou záštitou*. Banská Bystrica: OMEP a SPV, 2009, s. 11–18. ISBN 978-80-970266-0-8.

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004, 83 s. ISBN 80-8045-352-7.

KODŽASPIROVA, G. M. a A. J. KODŹASPIROV. *Pedagogický slovník: pre študentov vyšších i stredných pedagogických škôl*. Moskva: Izdavateľskij centr Akademija, 2001, 176 s. ISBN 5-7695-0445-5.

KOLLÁROVÁ, D. Rola pedagóga pri vytváraní hodnotového rámca obsahu vysokoškolského vzdelávania. In: SIROTOVA, M. *Hodnoty a ich odraz vo vysokoškolskom vzdelávaní: Pedagogica Actualis II*. Trnava: UCM, 2011b, s. 82– 90. ISBN 978-808105-224-8.

KOLLÁROVÁ, D. Tvorivá dramatika v škole ako (ne)tradičná súvislá motivácia. In: KURINCOVÁ, V. *Strategický význam inovácií v edukačnej teórii a praxi: zborník príspevkov z vedeckého sympózia*. Nitra: UKF, 2011a, s. 395–406. ISBN 978-80-558-0019-6.

KOSOVÁ, B. a A. TOMENGOVÁ et al. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: UMB, 2015, 152 s. ISBN 978-80-557-0860-7.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšiemu vyučovaniu*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012, 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

LIPNICKÁ, M. Profesia učiteľa v predpirmárnej edukácii. In: KASÁČOVÁ, B. a M. CABANOVÁ. *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica: UMB, PF, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, 2009, s. 192–201. ISBN 978-80-8083-902-4.

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2000 [cit. 2016-06-10]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf

MERTIN, V. a I. GILLEROVÁ et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

Odborná aktivita 1.1. Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: http://pkrmpc.dev2010.lomtec.com/stranka/odborna-aktivita-1-1-1

Osvedčené pedagogické skúsenosti (OPS) a osvedčené skúsenosti z praxe odborných zamestnancov [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2009. Dostupné z: http://www.mpc-edu.sk/vzdelavacia-cinnost/osvedcene-pedagogicke-skusenosti-ops-a-osvedcene-skusenosti-z-pr

PAVLOV, I. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru: námety na školocentrický a personocentrický model kontinuálneho vzdelávania učiteľov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2002, 107 s. ISBN 80-8045-285-7.

PAVLOV, I. Reflexia vývoja kontinuálneho profesijného vzdelávania učiteľov preprimárneho a primárneho stupňa a jej perspektívy na Slovensku. In: SPILKOVÁ, V. a H. HEJLOVÁ et al. *Příprava učitelu pre primární a preprimární vzdělávaní v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: UK, 2010, s. 370–382. ISBN 978- 80-7290-486-0.

PAVLOV, I. Učiteľská profesia z pohľadu profesijného rozvoja a kontinuálneho vzdelávania. In: KASÁČOVÁ, B. a M. CABANOVÁ. *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica: UMB, PF, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, 2009, s. 80–85. ISBN 978-80-8083-902-4.

PAVLOV, I., G. PETROVÁ, a M. ŠNÍDLOVÁ. *Profesijné štandardy učiteľov v kariérnom systéme a ich pilotné overovanie na slovensku*. Nezevrejnený materiál.

PORUBSKÁ, G. Ďalšie vzdelávanie učiteľov – aktuálny problém andragogickej pedeutológie. In: PORUBSKÁ, G. a J. PERHÁCS et al. *Základy andragogickej pedautológie a sociálnej andragogiky: zborník príspevkov z vedeckej konferencie konanej dňa 26. septembra 2006*. Nitra : UKF PF, Katedra Pedagogiky, 2007, s. 24–49. ISBN 978-80-8094-086-7.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

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

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Portál, 2009, 474 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRUSÁKOVÁ, V. Ďalšie vzdelávanie na vysokých školách. *Vzdelávanie dospelých: Časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania dospelých*. 2007, roč. 12, č. 3, s. 6–22.

PUPALA, B. Materská škola v spleti súčasnej kurikulárnej politiky. In: MIŇOVA, M. et al. *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien: zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita, 2013, s. 17–25. ISBN 978- 80-555-0998-3.

Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu: Príloha č. 1 Popis vývoja a analýza hlavných problémov regionálneho školstva [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2013 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/4759.pdf

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced_0.pdf

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016 [cit. 2016-08-14]. Dostupné z: www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program/svp-pre-materske-skoly

TRUBÍNIOVÁ, V. *Úvod do dejín predškolskej pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1997. Nepublikované prednášky.

TRUBÍNIOVÁ, V. Vývoj kurikula predškolskej výchovy na Slovensku. In: WIEGEROVÁ, A. *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní: zborník z konferencie, 2. ročník*. Bratislava: IUVENTA, 1998, s. 82–86. ISBN 80-88893-23-2.

URBÁNEK, P. Vzdelávaní učitelů v České republice (po Česku): riziko deprofesionalizace. In: KRAJČOVÁ, N. a V. ŠUŤÁKOVÁ. *Učiteľ na ceste k profesionlalite: recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU a Škola plus, 2013, s. 17–25. ISBN 978-80-555-0984-6.

Vyhláška NR SR 445/2009 o kontinuálnom vzdelávaní kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2009 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/650.pdf

Zákon NR SR 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2015 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/9287.pdf

Zákon NR SR 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2015 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/8686.pdf

Kultura jazykového projevu vysokoškolských studentů a učitelů

Věra Radváková[86]

Abstrakt: Je-li hlavním cílem letošního ročníku konference ICOLLE 2016 zhodnotit aktuální výzvy v oblastech celoživotního vzdělávání a učení, není možné opomenout komunikační schopnosti akademických pracovníků. Přesvědčit svým jazykovým projevem patří k efektivní strategii vysokoškolské výuky. Autorka se v příspěvku věnuje důvodům, proč vysokoškolští učitelé vnímají horší vyjadřovací schopnosti a jazykové dovednosti studentů. Od roku 2009 analyzuje nárůst studentů, kteří mají češtinu jako cizí jazyk. Dále uvádí, jakými způsoby je možné ústně prezentovat odbornou práci.

Klíčová slova: jazykový projev, komunikace, vysokoškolská výuka, vyjadřovací schopnosti, prezentační dovednosti

The Culture of Verbal Expression among University Students and Teachers

Abstract: If the main aim of the ICOLLE 2016 conference is to assess current challenges in the field of lifelong education and learning, the communication skills of academic staff cannot be overlooked. Being persuasive using verbal expression is an effective strategy of university teaching. In her paper the author explores the reasons for the decline in the expressive skills and language knowledge of students perceived by the university educators. She has analysed the growth in students for whom Czech is a foreign language since 2009. She also explores methods of verbal presentation of scholarly work.

Key words: verbal expression, communication, university teaching, verbal skills, presentation skills

Úvod

Vědecká komunikace vždy slouží k předávání informací a k jejich zpřístupnění především akademické obci, případně i širšímu publiku, které se zajímá pouze o některá fakta. Odborná a vědecká práce spočívá ve schopnosti autora samostatně myslet, aplikovat své objevy na dosud známé poznatky a hlavně ve schopnosti své výsledky předložit jiným ve formě, která tomu bude odpovídat. Každý autor se rozhoduje, v jaké formě chce svou odbornou práci prezentovat. Vědecká odborná komunikace se uskutečňuje jak prostřednictvím písemného projevu, tak na vysoké škole především prostřednictvím různých druhů mluveného projevu. Vedle různých písemných forem odborné práce je tedy nejpoužívanějším postupem ústní sdělení nových poznatků, souvislostí i hodnocení aktuálního stavu vědeckého poznání. Častokrát dokonce mluvená forma předchází jeho zpracování formou písemnou. Odborníci se setkávají na vědeckých konferencích,

[86] PhDr. Věra Radváková, Ph.D., Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, nám. Winstona Churchilla 4, 130 67 Praha 3, e-mail: vera.radvakova@vse.cz

kongresech, sympoziích, workshopech a dalších vystoupeních, často mezinárodního charakteru. Autoři závěrečných – bakalářských, diplomových a disertačních – prací se setkávají s odborníky při ústní obhajobě těchto prací. Ústní prezentace výsledků odborné práce se může odehrát i v menším měřítku, například při zpracování referátu na určité téma, které má posluchač vysoké školy prezentovat na seminářích či cvičeních. Nejnáročnější zůstávají naukové žánry jako vysokoškolské přednášky.

Ne všichni vysokoškolští studenti i pedagogové však dokážou skloubit požadavky na kulturu myšlení s požadavky na kulturu vyjadřování. Neuvědomují si, jak nesmírně mocná dokáže být řeč, když ji správně užíváme. Při propojování složky logickoargumentační, jazykově stylistické, psychologické a neverbální se nevyhnou mnoha omylům. Ve svém příspěvku se zaměřujeme právě na některé z těchto omylů. Nejdříve jsme se však pokusili analyzovat, co všechno, včetně kultury projevu pedagogů, ovlivňuje kulturu jazykového projevu vysokoškolských studentů.

Pojem „kultura jazykového projevu“ chápeme jako součást sdělovacích schopností mluvčího, který jednak ovládá jazykový systém a pravidla jeho užívání, jednak zná nejrůznější sdělné situace a vyjadřovací zvyklosti, které z těchto situací vyplývají. Kultura jazykového projevu je tedy důležitou vlastností soustavy společenské komunikace a zahrnuje jak kultivovanost jazykové formy, tak i funkční přiměřenost jazykového sdělení historicky podmíněným okolnostem dorozumívání. Je samozřejmou součástí jazykové kultury, kde je nutná jazyková správnost, tj. shoda s normou a kodifikací češtiny, ale také srozumitelnost, působivost, pestrost a slohová vytříbenost (srov. Hausenblas, 1996; Kraus, 1992; Braun, 2009; Špačková, 2011).

1. Cíl

Cílem příspěvku je poodhalit důvody, proč se snižuje úroveň jazykového projevu vysokoškolských studentů, a zároveň ukázat, jakými prostředky je možné vyhnout se některým pochybením v oblasti verbální a neverbální komunikace. Úspěšná ústní prezentace odborného tématu vyžaduje dodržení řady metodických, rétorických, komunikačních i psychologických zásad. Tyto zásady se týkají jak přípravy přednášky, semináře, obhajoby kvalifikační práce apod., kdy je nutné posoudit obsah a strukturu, promyslet postup, zjistit jaký typ posluchačů bude přítomen, jak velká skupina, vyhodnotit všechny okolnosti prezentace, použití vhodných pomůcek, přípravu na diskuzi apod., tak přímého řečnického projevu, kde je dobré dodržovat základní rétorické zásady. Mluvit by mělo vždy znamenat tvořit. Navíc prudký rozvoj moderních komunikačních technologií s sebou přináší vznik nových žánrů vědecké komunikace i nových druhů vizuálních pomůcek, ale na druhé straně menší přímý kontakt s dalšími lidmi, méně častou odbornou komunikaci face to face.

2. Metodologie

Text vychází z vlastních dlouholetých pedagogických zkušeností autorky a pětileté zkušenosti z výuky kurzu Rétorické a prezentační dovednosti. Metodou empirického šetření je především pozorování jako základní empirická neexperimentální metoda, která vychází z vědecké a v našem případě přímé pedagogické zkušenosti z edukačního procesu.

Získané poznatky jsou zpracovány prostřednictvím základních metod vědecké práce, hlavně analýzy dokumentů, syntézy a komparace. Závěry se opírají o statistická šetření a data, která autorka shromažďuje od roku 2009 z vnitřních zdrojů Fakulty informatiky a statistiky Vysoké školy ekonomické v Praze.

3. Jazykový projev vysokoškolských studentů

Jazyk není pouhým nástrojem k popsání reality. Prostřednictvím jazyka můžeme svět nejen popsat, ale skrze jazyk jej také chápeme, uspořádáváme a v nemalé míře přímo utváříme. Reálný svět je budován na jazykových zvyklostech dané komunity, které předurčují určitý výběr interpretace reality (Lévi-Strauss, 2006, s. 142). Jazyk je navíc komplexní symbolický systém komunikace. Jednotlivé jazyky odrážejí kulturu a prostředí těch, kteří jimi mluví (Bauman, 2004, s. 24).

V mluveném projevu studentů, ve srovnání s písemným projevem, bývá zřejmé, že je pro ně často obtížnější vyjadřovat se o složitém odborném tématu s přihlédnutím k přísnému dodržování žádoucí jazykové normy. Normy pro psaní měli možnost zvládnout v povinné výuce na základních školách a zopakovat si i zdokonalit gramatiku, syntax, stylistiku na školách středních. Základní pravidla rétoriky, normy ortoepické a další v Rámcových vzdělávacích programech základních i středních škol chybí. Průzkumy pak ukazují, že v současné češtině klesá úroveň jazykové kultury, i když požadavek kultivovaného ústního vyjadřování nabývá stále většího významu. Moderní jazyková kultura už poměrně dlouho jako základní kritérium jazykové úrovně projevů používá pouze adekvátnost – tedy jestli to, co se v nich sděluje, proč se to sděluje a komu se to sděluje, odpovídá konkrétnímu způsobu, jakým se to sděluje.

3.1 Příčiny klesající úrovně ústního vyjadřování vysokoškoláků

Pokusíme-li se vyhledat a interpretovat příčiny, které ovlivňují kultivovanost jazykového projevu studentů vysokých škol, je nutné sledovat problematiku z různých úhlů. V odborné literatuře je jako hlavní příčina uváděn prudký rozvoj informační společnosti. Elektronická komunikace a rozvoj moderních informačních a komunikačních technologií omezuje přímý kontakt s dalšími lidmi, což může být hlavní důvod, který ovlivňuje snižující se úroveň ústního jazykového vyjadřování. V písemné elektronické komunikaci se upřednostňuje zkratkovité vyjadřování. Pro studenty dnešních vysokých škol je život v informační společnosti samozřejmostí, s tím souvisí i více individuální přístup ke studiu. Informační společnost také znamená neomezený přístup studentů k informacím, někdy neověřeným, které mohou znamenat dezinformace. Ústní konzultace neověřených informací bývají spíše výjimkou.

Z dlouholeté pedagogické praxe však vidíme příčiny i jinde. Jedním z důvodů klesajících vyjadřovacích schopností vysokoškoláků jsou také často nepatřičné vyjadřovací schopnosti a neprofesionální rétorické výkony pedagogů. Vysokoškolský učitel by neměl dobré komunikační schopnosti chápat jen jako dovednost smysluplně se vyjádřit, ale především přesvědčit posluchače o odborném tématu, které právě přednáší. Umění přesvědčovat souvisí s efektivní strategií vysokoškolské výuky. Na tom závisí i schopnost individuálním způsobem zveřejnit ve svém projevu skutečný zájem o komunikačního partnera a aktivně vnímat jeho zpětnou vazbu. Vysokoškolský pedagog je osobnost, která

svým studentům nepředvádí sebe, ale odborné poznatky. Učitel je zároveň povinen podělit se o své dovednosti takovou formou, která inspiruje a posluchače motivuje. Aby k takovému účinnému vzdělávání pravidelně docházelo, měl by se každý vysokoškolský pedagog věnovat nejen svému odbornému rozvoji, ale i tréninku řečnických dovedností. Ani pedagogické fakulty v České republice nenabízejí rétoriku jako jeden ze základních předmětů. V sylabech některých oborů se alespoň objevují rétorické dovednosti jako předmět výběrový. Toto však praxe dokazuje jako nedostatečné.

Dalším důvodem bude nepřipravenost absolventů středních škol k ústnímu jazykovému projevu. Jak už bylo výše zmíněno, Rámcové vzdělávací programy českých středních škol stále upřednostňují písemný projev a zcela vynechávají rétoriku. Také upadající čtenářská vášeň vysokoškoláků a s ní snižující se slovní zásoba mladé generace může mít vliv na jazykové vyjadřování.

V neposlední řadě přispěla i globalizace a zvyšující se počet zahraničních studentů na vysokých školách v České republice. Čeští studenti se v rámci svých ústních prezentací někdy snaží být přátelští a vyjadřují se velmi jednoduchou češtinou, aby jim kolegové, pro které není čeština rodným jazykem, dobře rozuměli.

3.2 Poměr českých a zahraničních studentů

Studium cizinců na vysokých školách v České republice není z historického hlediska nic neobvyklého. V posledních letech však dochází k nárůstu počtu zahraničních studentů, který jednotlivé fakulty většinou vítají. Podle statistiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na českých vysokých školách studuje téměř 14 % zahraničních studentů (Statistická ročenka, 2015). Z hlediska počtu zahraničních studentů můžeme přesně analyzovat posledních pět let na Fakultě informatiky a statistiky Vysoké školy ekonomické v Praze.

Tabulka 1. Počet studentů, kteří nastoupili ke studiu na FIS VŠE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Česká republika	4808	6009	5818	5041	4863	4564
Slovenská republika	418	673	605	576	531	483
Ostatní	450	496	590	685	761	898

Zdroj: Interní dokument FIS VŠE

Tabulka 2. Počet zahraničních studentů, kteří studují na FIS VŠE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014		2009	2010	2011	2012	2013	2014
Albánie	1	1	1		2	1	Kypr					1	1
Argentina					1	1	Kyrgyzstán		2	2		4	5
Arménie	5	5	6	3	6	7	Litva		1	1			2
Ázerbájdžán	1	2	3	1	1	7	Makedonie	1	1	1	2	2	2
Belgie					2	2	Mexiko					2	2
Bělorusko	4	5	14	35	41	32	Moldavsko	7	7	9	10	13	16
Bosna a Hercegovina	1	2	6	3	3	3	Mongolsko	1	3		2	3	5
Brazílie					1	1	Nizozemsko		1			1	1
Bulharsko	4	5	5	6	6	8	Peru		1	1	1	1	1
Černá hora				1	1	1	Polsko	1	1	1	3	2	3
Čína	4	3	2	2	4	4	Portugalsko					1	1
Dánsko					2	2	Rakousko		1	1	1	2	2
Francie			2	3	3	3	Kazachstán	53	41	44	45	40	50
Gruzie	3	3	3	4	4	4	Uzbekistán	5	5	5	5	4	5
Chorvatsko	2	3	4	4	4	4	Rumunsko	1	1	2		3	3
Indie			1	2	2	2	Rusko	173	178	194	196	231	288
Irák	1	1	1	1	1	1	Slovensko	673	605	576	531	483	418
Irán				1	1	2	Slovinsko				1	1	1
Irsko					1	1	Německo	5	5	6	7	8	9
Itálie		2	2	2	2	2	Srbsko	2	2	2	2	2	2
Izrael	1	1	1	2	2	2	Sýrie	1	1	2			2
Japonsko			1	1	1	1	Švédsko					1	1
Jemen						2	Švýcarsko			1	2		4
Kanada		1	1	1	2	2	Thajsko					1	1
Kolumbie					1	1	Turecko					1	1
Korea	1	1	1	1	1	2	Ukrajina	55	66	70	80	85	102
Kosovo					2		USA				2	2	3
Kuba		1				1	Vietnam	54	59	98	102	110	113

Zdroj: Interní dokument FIS VŠE

4. Prezentace odborného tématu

V současném jazyce je slovo *prezentace* chápáno nejčastěji jako veřejné ústní vystoupení, doprovázené vizuálními pomůckami. Někdy dokonce bývá slovem prezentace označován pouze samotný soubor těchto pomůcek. Výkladové slovníky naproti tomu uvádějí mnohem více významu. Slovo *prezentovat* podle *Všeobecné encyklopedie Diderot* znamená *předkládat, předložit, projevovat se, představovat (něco nebo někoho), ukazovat, potvrzovat přítomnost*. (Všeobecná encyklopedie, 1998, s. 570). V širším slova smyslu se člověk prezentuje neustále, dokonce i nezáměrně – charakterem řeči, vnějším vzhledem, svými postoji, názory, celkovým vystupováním na veřejnosti.

Pojem odborná prezentace je chápán jednak jako akt komunikace, jednak jako výsledek tohoto aktu. Vědecká komunikace vždy slouží k předávání informací a k jejich zpřístupnění především vědecké obci. Zahrnuje pravidla, která jsou často vymezena mezinárodními normami, nebo pronikají do jazykového úzu v průběhu vlastní komunikace ve vědecké komunitě. Tyto normy a pravidla se proměňují v souvislosti se společensko-kulturním vývojem a také s rozvojem informačních technologií. Mezinárodním jazykem ve světě vědy se stala angličtina. Proto se i pravidla formální stránky vědecké komunikace šíří z anglofonního prostředí. Anglofonní zásady se staly mezinárodně uznávanými normami komunikačních kompetencí. Pro strukturování mluveného textu platí obdobná pravidla jako pro text psaný. Musí být logicky uspořádán tak, aby ho posluchač v nejkratší možné době interpretoval stejně, jak autor zamýšlel. Prezentace je dovednost, kterou je možné se naučit.

Ústní prezentace odborného tématu probíhá ve dvou rovinách – ve slovním, tedy verbálním projevu, ale také v rovině neverbální, která má neméně důležitou roli. Ne všichni vědci, významní odborníci a učitelé dokážou skloubit požadavky na kulturu myšlení s požadavky na kulturu vyjadřování. V rámci dlouhodobé přípravy je dobré osvojit si techniky mluveného projevu. Patří sem znalost normativní výslovnosti, dovednost dobře artikulovat, ovládání dechu, atd. S uplatňováním zvukových větných prostředků souvisí i stylistické dovednosti. Špatně naformulovaný text lze posluchači jen s obtížemi předat efektivně, tj. tak, aby si ho v nejkratší době vyložil tak, jak řečník zamýšlel. Všechny tyto znalosti a dovednosti by měly být na takové úrovni, aby je řečník uplatňoval automaticky (Špačková, 2009, s. 21). Na jejich vědomé uplatňování mu během projevu nezbývá duševní kapacita. Dále pak sem spadá i rozšiřování slovní zásoby. Kromě náslechu projevů k ní přispívá již zmíněná četba odpovídající literatury. Do dlouhodobé přípravy spadá též systematické osvojování psychologických technik, a to jak vůči posluchačům tak vůči sobě samému.

4.1 Příprava ústního projevu a elektronické podpory

Příprava ústního projevu se podobá tvorbě písemného dokumentu. Zahrnuje sběr, výběr i konečné uspořádání faktů a myšlenek do kompoziční struktury odpovídající účelu projevu a cílové skupině. Na rozdíl od písemného dokumentu však konečná podoba mluveného textu bývá dotvořena ve většině případů až v průběhu samotného projevu v závislosti na typu a okolnostech projevu. Je nutné si uvědomit, že snímek = slide je vždy pouze doplnění mluvené prezentace. Slidy by měly být především vizuální podporou mluveného slova pro posluchače a až sekundárně pomůckou pro autora. Přednášející toto často nedodržují a dávají do odborných prezentací dlouhé souvislé texty a celé definice. Pokud se na slidu objeví najednou více jak čtyři jednoduché věty nebo hesla za odrážkou, posluchači je nestačí přečíst a navíc ztrácejí zájem číst další nové informace. Taková prezentace postrádá smysl. Slidy mají vizuálně podtrhovat mluvené slovo. Každý nový tematický okruh musí být i graficky zdůrazněn. Je možné i vložit jeden slide pouze s nadpisem, který vizuálně upozorní posluchače (Kučírek, Schmidtová, Šafránková, 2007, s. 162).

Struktura prezentace je členěna do tří částí:

- *Úvod* – má kontaktní funkci, je nutné posluchačům přesně říci, o čem bude prezentace. Po věcné stránce úvod stručně seznamuje s vymezeným tématem, jeho šíří, hloubkou a uvádí téma do širších souvislostí. Řečník se může obrátit adresně

na posluchače a pomocí jazykových zdvořilostních prostředků navázat a udržet kontakt. První dojem si posluchač vytváří během prvních několika minut. Jeho negativní dopad lze jen těžko později napravit. Rozsah úvodu se liší zejména podle toho, zda jde o jednorázový projev nebo součást cyklu na sebe navazujících dílčích částí. U jednorázových projevů bývá úvod rozsáhlejší, protože zahrnuje představování řečníka, delší zdvořilostní náležitosti a nutné uvedení do problematiky. Tam kde je projev začleněn do většího celku, přebírá někdy část zdvořilostních formalit včetně stručného úvodu do tématu moderátor nebo předřečník. Je proto třeba, aby řečník jejich projevy pozorně sledoval.

- *Stať* – základ, jádro prezentace. Její uspořádání je dáno obsahovou náročností a vymezeným časem. Vždy záleží na obsahu projevu. Krátká a monotématická sdělení spějí jakoby v jednom oblouku ke svému vrcholu. Složitější sdělení mohou růst stupňovitě, to znamená, že následující oddíl je vždy obsahově nadřazen oddílu předcházejícímu. Sestává-li celé sdělení z několika volně souvisejících částí, je třeba každou z nich shrnout zvlášť. Celkové shrnutí bývá pak součástí závěru. Pro kompozici stati je nejdůležitější vytyčení ústřední myšlenky. Ústřední myšlenka, v anglofonní teorii Thesis statement, je věta, která vyjadřuje podstatu celého odborného sdělení. Je to jasně formulovaná věta, kterou by si posluchač měl zapamatovat, kdyby vše ostatní zapomněl. Její formulace záleží na účelu projevu. Řečník by se měl zamyslet, co přesně chce, aby posluchač věděl. Ústřední myšlenka vyjadřuje názor, postoj k tématu. Postoj k tématu by měl autor vyjádřit formou úsudku, aby bylo možné s ním polemizovat. Ústřední myšlenka se vztahuje pouze k jedinému tématu a jedinému postoji. Není to tedy pouhé sdělení, co je tématem prezentace. Je dobré ji vyjádřit větou oznamovací. Tuto tezi si autor musí formulovat především sám pro sebe a může ji poprvé vyslovit už na konci úvodu.
- *Závěr* – slouží ke shrnutí tématu. Do značné míry rozhoduje o celkovém výsledném dojmu. Nejlépe zapamatovatelné jsou totiž ty informace, které posluchač slyší naposledy. Závěr je tedy rekapitulace předneseného a zdůraznění nejdůležitějších myšlenek. Může obsahovat i přednesení a zopakování ústřední myšlenky. Bývá zvykem vyhrazovat po přednesení vlastního projevu místo pro dotazy a diskuzi. Důležitou součástí závěru tvoří rozloučení s posluchači, společenské a zdvořilostní náležitosti. Jsou součástí psychologických technik, uplatňovaných vůči posluchači.

Vědecké a odborné prezentace jsou časově limitované a tento čas nesmí řečník překročit. Už při tvorbě je nutné zvážit, kolik myšlenek dokáže posluchač v daném časovém prostoru přijmout. Pozornost posluchačů má své fáze – na začátku je jejich pozornost největší, ve střední fázi klesá téměř na polovinu a nejvíce informací se posluchač snaží zachytit ve chvíli, kdy zjistí, že řečník svou prezentaci končí. Proto již při kompozici stati je nutné kvalifikovaně odhadnout, kolik materiálu se do tohoto času vejde a dle toho volit hloubku a šířku záběru jednotlivých jejích částí. Pro začátečníka je jednou z možností simulace projevu. Nebývá ale někdy zcela spolehlivá, zvláště u trémistů, protože tempo přednesu v klidových podmínkách se může lišit od tempa vlastního vystoupení. U delších prezentací pak tento rozdíl může být znatelný. Jako východisko pro plánování může sloužit údaj, že jedna normostrana trvá při interpretaci přednesovým tempem 3–5 minut. Tedy 10 řádků psaného textu převedeno do mluveného projevu trvá zhruba minutu. Většina mluvčích –

začátečníků tíhne k rychlejšímu tempu, ale to není pro posluchače vyhovující, zvláště u odborně náročnějších prezentací.

Grafické prvky prezentace mají dvojí funkci. Základní je funkce informační, která je daná jasně formulovanými myšlenkami, přehlednou strukturou, schématy, grafy, diagramy, popř. obrázky, fotografiemi či nákresy. Druhá je funkce doplňková, kterou tvoří pozadí snímků - slidů, druh písma, logo (nenápadné může být na každém snímku), odrážky, animace, interaktivní programy, apod. Pro odbornou prezentaci platí stejná pravidla a zásady jako pro psaní odborného textu – přísná struktura, srozumitelnost a odborná přesnost. Pro rychlou orientaci v textu se vyplatí výrazné grafické členění. Textová složka prezentace, kterou vždy doprovází mluvený projev, je určena k vnímání okem ve vymezeném časovém intervalu. Průzkumy ukazují, že člověk získává 83 % informací zrakem. Zapamatuje si 20 % z toho, co slyšel, 30 % z toho, co viděl, 50 % z toho, co viděl a slyšel (Vymětal, 2010, s. 188). Předpokládá se tedy současné doplnění příslušným komentářem v ústní formě. Tomu by měla být přizpůsobena i formální stránka textu – stručný, výstižný, jasný.

Jednotlivé body textu bývají umístěny každý na zvláštní řádek a zvýrazněny odrážkami (tzv. strukturovaná bodová forma). Jednotlivé body mohou být označeny čísly nebo písmeny. (Lze je použít i v kombinaci s členěním grafickým.) Tímto způsobem lze vyjádřit prioritu nebo důležitost jednotlivých bodů, která nemusí být ze samotného grafického členění jednoznačně zřejmá. Na každý snímek je nutné počítat minimálně 2 minuty. Znamená to, že pro dvacetiminutovou prezentaci autor připraví maximálně 10 snímků. Opakovaně je nutné zdůraznit požadavek logického a zřetelného strukturního členění celé prezentace.

4.2 Odborný poster

S prudkým rozvojem informačních technologií dochází k obrovskému zrychlení výměny informací. Vznikají proto nové formy rychlé vědecké komunikace, kde stále oblíbenější vizuální pomůckou jsou tzv. postery, které umožňují publikovat výsledky vědecké práce způsobem plakátového sdělení. Jedná se o kombinaci slova a grafiky, kdy čtenář na ploše plakátu obdrží sdělení, které odpovídá velmi zestručněnému článku. Prezentace výsledků odborné práce pomocí posteru je také určitou modifikací elektronické prezentace. Rozhodujícím faktorem je, kromě výběru výsledků a závěrů, nápaditá a přitažlivá forma grafické úpravy spolu s přímou osobní diskuzí s případnými zájemci. Postery - plakátová sdělení jsou v posledních letech především velmi populární na vědeckých a odborných setkáních. V podstatě se jedná o to, že autor místo přednesení krátkého ústního příspěvku vyvěsí materiály svého sdělení na vhodném panelu a je připraven o nich podat výklad a diskutovat.

Některá odborná setkání se v současné době redukují pouze na přednesení plenárních přednášek a posterových sekcí. Výhodou tohoto organizačního uspořádání je možnost prezentace daleko většího počtu krátkých sdělení ve formě posterů a podstatně větší přitažlivost pro účastníky (Vymětal, 2010, s. 197). Každý z odborníků si zvolí posterovou sekci, která jej zajímá a bezprostředně u posteru může diskutovat s jeho autorem. Při takovém setkání dochází k výměně podrobnějších informací i k navázání bližších osobních kontaktů a urychlení odborné spolupráce. Zamezí se tím přednášení sdělení, která zajímají jen velmi úzký okruh odborníků a diskuzím, které jsou někdy pro plénum i užší sekci

nezáživné. Pořádají se ovšem i akce, na nichž postery bývají vystaveny po delší dobu. Tam pak není přítomnost autorů po celou dobu vystavení plakátu možná. Autoři ovšem při tvorbě plakátového sdělení vědí, na jaký typ akce poster připravují, a tuto skutečnost při jeho tvorbě zohlední. Některé postery po naplnění primárního účelu – vystavení na konferenci – zdobí stěny pracoviště do doby výměny za plakáty aktuální. Návštěvník univerzitního nebo jiného výzkumného pracoviště je tak při pobytu v instituci informován o její práci.

Poster je náročnou hraniční formou, kde sdělení je částečně podáváno psaným textem, částečně obrazovou formou. Grafickému ztvárnění je třeba věnovat velkou pozornost a je nutné respektovat zákonitosti vizuálního vnímání. Vlastní text musí být zhuštěnější než u článku, nelze ani použít stejné stylistické prostředky. Poster bývá umístěn na stojany, panely či tabule. Jedním z nejdůležitějších prvků úspěšnosti posteru je opět dokonalá ústní prezentace posteru.

4.3 Zásady pro přednesení prezentace

Hlavní zásady při ústním přednesení všech forem odborné prezentace jsou:

- znát přesný cíl prezentace,
- rozvrhnout etapy efektivní prezentace,
- projev mít připravený a důkladně procvičený,
- svědomitě připravené pomůcky (slide, poster, písemný podklad apod.),
- znát okruh posluchačů (prezentaci přizpůsobit publiku),
- důležitý první kontakt s posluchači (zaujmout a upoutat pozornost),
- první věty mít dokonale promyšlené a naučit se je nazpaměť,
- prezentace musí být plynulá (nepřeskakovat),
- nepoužívat dlouhá souvětí,
- slide je vždy pouze doplnění mluvené prezentace,
- nečíst text na slide,
- znát požadavky na délku a ověřit délku prezentace,
- nezapomenout na shrnutí a zdroje,
- znát základní techniky verbální komunikace,
- znát principy neverbální komunikace,
- mít připravené otázky i odpovědi pro diskuzi.

Chce-li řečník své publikum přesvědčit, musí svým tělem vyzařovat dostatečný stupeň napětí, jinak by ho posluchači snadno mohli přehlédnout. Dostáváme se tak k principům neverbální komunikace. Je vždy nutné uvědomit si vertikální osu svého těla, která nás nahoře spojuje s vesmírem, zatímco dole podléháme zemské přitažlivosti. Tento pocit nás zvedne v pase, vytáhne hlavu z ramen a pevně ukotví chodidla. Pak posuneme těžiště svého těla vpřed (váha těla spočívá na přední třetině chodidel). Někteří učitelé stojí nebo dokonce sedí za katedrou. Umístěním za bariérou spolu tak posilují již okolnostmi daný asymetrický vztah se svými posluchači. A pokud dávají najevo pocit svobody postojem na volném prostoru, zapomínají na aktivní držení těla. V posluchárně si vybereme místo, odkud svým pohledem obsáhneme většinu posluchačů. Používáme-li promítací plátno, nějaký model či tabuli, pak stojíme po většinu vystoupení z levé strany pomůcky z pohledu svých posluchačů. Tím nepřímo dodáváme důležitost svému sdělení, protože jsme součástí kultury, která čte zleva doprava a v podvědomí máme informaci „co je důležité, je vlevo“.

Není vhodné umístění přímo za stolem ani za jinou bariérou. Také není vhodné, aby pocit povinnosti se zračil i v obličeji řečníka (Špačková, 2009, s. 262). Možná je to maximální soustředění na odbornou problematiku, ale to posluchači nevědí. Proto je dobré, odborně komunikovat pozitivně naladěni, nebo to aspoň předstírat vycvičenými obličejovými svaly. Přednášející někdy natolik čte z podkladů, že mu na zpětnou vazbu se studenty prostřednictvím očního kontaktu nezbývá čas.

Závěr

V příspěvku jsme se soustředili na jednu část strategie vysokoškolské výuky – kulturu projevu. Zaměřili jsme se nikoli na obsah promluvy učitelů či studentů, ale na způsob mluvního jednání. Právě díky němu si posluchači už v první minutě našeho vystoupení vytvoří k nám, a tím i k našemu odbornému sdělení vztah. Pokud chce vysokoškolský učitel učit dobře a jít příkladem pro kultivovaný jazykový projev studentům, měl by využívat všech prostředků, které vztah mezi mluvčím a posluchačem posilují.

Uvědomujeme si limity našeho vystoupení. Je nutné hledat další příčiny a důvody, proč se u vysokoškolských studentů stále zhoršují vyjadřovací schopnosti a celková kultura jazykového projevu, a především hledat možnosti k jejímu zlepšení. Ukázali jsme některá doporučení, týkající se prezentace před posluchači. Zdůvodnili jsme, proč je nutné zlepšovat rétorické výkony pedagogů. Vysokoškolský učitel často absolvuje opakovaná, téměř totožná vystoupení a hrozí, že podlehne momentální indispozici. Rétorická pravidla a techniky chrání nás i naše studenty před profesní rutinou.

V posledních letech kredit kultivovaného veřejného projevu ve společnosti přece jen stoupá. Tam rozhodně patří i mluvní praxe vysokoškolského pedagoga, ale i jazykový projev studenta vysoké školy. Pro každého absolventa vysoké školy by mělo platit, že dobře veřejně promluvit o zvládnutém odborném tématu je podmínkou úspěchu. Řečnické vzdělání je konkurenční výhodou. Faktem je, že mnoho akademických pracovníků je úspěšných už jen svými výsledky v oboru, kterému zasvětili svůj život. Pro vysokoškolského pedagoga je však nutné, aby si osvojil pravidla rétoriky nejen proto, aby byl úspěšný, ale aby byl svým studentům i více prospěšný.

Použitá literatura

BAUMAN, Z. *Myslet sociologicky*. Praha: Univerzita Karlova, 2004, 239. ISBN 80-86429-28-8.

BRAUN, R. *Umění rétoriky*. Praha: Portál, 2009, 234 s. ISBN 978-80-7367-539-4.

HASSAN, R. *The information society*. Praha: Polity, 2008, 248 s. ISBN 978-07456-4180-5.

KUČÍREK, J., M. SCHMIDTOVÁ a J. ŠAFRÁNKOVÁ. *Sociální, pedagogické a prezentační dovednosti doktoranda*. Praha: Professional Publishing, 2007, 143 s. ISBN 978-80-86946-52-8.

LEROY, G. Le dialog en éducation. In: *Revue franęaise de pédagogie*. Paris, 1994.

LÉVI-STRAUSS, C. *Strukturální antropologie*. Praha: Argo, 2006, 374 s. ISBN 80-7203-713-7.

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

RADVÁKOVÁ, V. Professional and personality cultivating competence. In: *Teachers' competences international education for development*. Praha: Institute of Education and Communication, 2009, 165 s. ISBN 978-80-213-1958-5.

Statistická ročenka 2014–15 [online]. 2015 [cit. 2016-06-06]. Dostupné z http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/statistika-rocenka-skolstvi-ukazatele

ŠPAČKOVÁ, A. *Moderní rétorika*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2965-7.

ŠPAČKOVÁ, A. *Umění dialogu*. Praha: Grada Publishing, 2011, 141 s. ISBN 978-80- 1425-199- 6.

Všeobecná encyklopedie Diderot. Praha: Dům OP, 1998. ISBN 80-85841-17-7.

VYMĚTAL, J. *Informační zdroje v odborné literatuře*. Praha: Wolters Kluwer, 2010, 433 s. ISBN 978-80-7357-520-5.

TESTER, K. *The social thought of Zygmunt Bauman*. Palgrave: Macmillan, 2004. ISBN 978-80-2132-007-9.

Je přítomnost studentů ve vysokoškolské výuce užitečná?

Jiří Rybička[87], Tomáš Hála[88]

Abstrakt: Již několik let lze pozorovat úbytek studentů v prezenční vysokoškolské výuce, zejména na přednáškách, ale i v prakticky orientovaných výukových celcích, jako jsou výpočetní cvičení a laboratorní výuka. S rozvojem různých forem podpory distančního vzdělávání, jehož prvky se běžně používají i pro prezenční formy výuky, je pravděpodobné, že dříve používané formy výuky již dnešní studenty nemotivují k přímé účasti, což se pak může projevit na dosahovaných výsledcích. To přímo souvisí s jedním z parametrů vysokoškolské výuky, u něhož lze sledovat negativní trend, a to úbytek studentů zejména v počátečních fázích studia. Hlavním cílem empirické studie je zjistit, zda je účast ve výuce pro studenty užitečná, tedy zda jejich studijní výsledky závisejí na množství hodin strávených v přímé výuce ve škole. K výzkumu byly použity údaje získané v průběhu zimního semestru akademického roku 2015/16 v předmětu Programovací techniky. Studie prokazuje závislost závěrečného hodnocení studentů na počtu absolvovaných praktických cvičení, avšak je potřebné tento fakt vnímat v poněkud širších souvislostech. Výsledky studie jsou podkladem pro další výzkum v této oblasti i pro plánované změny ve výuce zmíněného předmětu.

Klíčová slova: vysokoškolská výuka, prezenční forma, účast ve výuce, formy výuky, propadavost

Is Attendance of Students at University Courses Beneficial?

Abstract: For several years decline of students' attendance has been observed, particularly at lectures, but also at practically oriented teaching blocks, such as computing practice and laboratory courses. With the advancement of various forms of supporting part-time study programmes, some of which are commonly being used also in full-time programmes, it seems likely that teaching methods once used do not motivate students of our time to attend lectures and other courses. This situation can affect results achieved by students, and relates directly to a negative trend that has already been observed, i.e. the number of failures, particularly during the first part of the study programme. The main aim of this study has been to find out whether attendance at courses is for the students beneficial, i.e., whether their study results depend on the number of hours spent in the university teaching process. Data used for this research were obtained from the course Programming techniques as taught in the fall semester of the academic year 2015/16. The study shows a dependence of the final evaluation of students on the number of practical classes attended. However, it is necessary to evaluate this result in a wider context. The

[87] Doc. Ing. Jiří Rybička, Dr., Mendelova univerzita v Brně, Provozně ekonomická fakulta, Ústav informatiky, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: jiri.rybicka@mendelu.cz
[88] RNDr. Tomáš Hála, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Provozně ekonomická fakulta, Ústav informatiky, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: tomas.hala@mendelu.cz

results of the study will serve as a basis for further research of this problem, as well as for the planned changes in teaching the mentioned course.

Key words: university teaching, full-time programme, participation in education, form of teaching, student failure

Úvod

Výuka na vysokých školách zaznamenává v posledních letech zásadní změny, které jsou způsobeny několika objektivními faktory. Jedním z nejpodstatnějších je bezesporu nepříznivý demografický vývoj představující výrazný úbytek uchazečů o studium a s ním spojený konkurenční boj mezi vysokými školami podobného zaměření. Z toho bezprostředně vyplývá i zcela zákonité snížení úrovně studijních výsledků přijatých uchazečů a jejich obtížnější následné studium při zachování způsobu výuky a požadavků na znalosti a dovednosti získané v jednotlivých předmětech studia. Podobný konkurenční boj lze vidět i v rámci nižších stupňů škol, z nichž uchazeči a pozdější studenti pocházejí.

Přirozeným důsledkem všeobecně známého stavu je zvýšení propadavosti (pracovně ji definujme jako úbytek studentů vlivem neúspěšného ukončení studia) vysokoškolských studentů, a to zejména v počátečních fázích studia. Například ve studijních programech Systémové inženýrství a informatika a Inženýrská informatika na Provozně ekonomické fakultě MENDELU nyní dosahuje úbytek studentů po prvních dvou semestrech studia 40 % (údaje získány za období 1. 11. 2014 až 1. 11. 2015; celkový počet studentů 300, aktivních studentů na konci období 179; zdroj: Univerzitní informační systém). Před deseti lety byl tento úbytek 29 % (období 1. 11. 2005 až 1. 11. 2006; celkový počet studentů 151, aktivních studentů na konci období 108; zdroj: Univerzitní informační systém).

Na propadavost má vliv celá řada faktorů, v rámci této studie vybereme jeden z nich – fyzickou účast v přímé výuce. Ze zkušeností autorů i z jiných zdrojů vyplývá, že fyzická účast v přímé výuce doznává změn, které chápeme jako negativní. Počet studentů zejména na přednáškách významně klesá, ale pokles je patrný i v jiných formách výuky. Příčiny tohoto stavu mají obecný i specifický charakter, pokusíme se některé z nich identifikovat. Všimneme si nejprve účasti na přednáškách a přeneseme poznatky i na druhou formu výuky – praktická cvičení.

1. Cíle

Odpověď na otázku, zda je fyzická přítomnost studentů ve výuce nezbytná, je poněkud komplikovanější a nejednoznačná. Omezíme tento široký problém na jeden předmět a podpoříme argumentaci pomocí výsledku stručného průzkumu, který byl proveden v posledním akademickém roce.

Otázka, na kterou budeme hledat odpověď, je zúžena na tvar: Má účast v praktických cvičeních předmětu Programovací techniky vliv na dosažený výsledek u zkoušky?

Provedený výzkum byl založen na evidenci docházky v praktických cvičeních. Tato cvičení jsou nepovinná, docházka tedy v minulých letech nebyla sledována a potřebná data za větší časový úsek tedy nejsou k dispozici.

2. Teoretický rámec

Problémem účasti ve výuce se částečně zabývá video s názvem „Jsou studenti čím dál tím hloupější?“ (Šetek, 2016). Autor vyslovuje myšlenku, že někteří vyučující, kteří učí dlouho (25–30 let), se již nedokáží přizpůsobit chápání studentů, učí stejným způsobem jako dřív, což ovšem již dnešním studentům nevyhovuje (minutáž 6:38–9:30). Zmiňuje například termín „internetová generace“.

V této souvislosti je vhodné poznamenat, že příspěvkem ke komunikaci mezi vyučujícími a studenty je velké množství učebních materiálů vzniklých nejčastěji v elektronické podobě dostupné na internetu v rámci rozsáhlého projektu zaměřeného na rozvoj distanční formy studia. Tyto materiály jsou však používány jako pomůcky v prezenční formě. Přestože v tomto směru nebyl dosud proveden seriózní výzkum, lze existenci učebních pomůcek chápat jako jeden z vlivů působících proti účasti studentů v přímé výuce. Hanáček (2011) popisuje využití videí s přednáškami na Fakultě informačních technologií VUT v Brně. Konstatuje, že studenti přestali docházet na přednášky a celý cyklus videí shlédnou až koncem semestru ze záznamu. Dochází přitom k propadu kvality znalostí studentů. Podobné zkušenosti mohou potvrdit i autoři této studie v případě přednášek z předmětů na Provozně ekonomické fakultě MENDELU.

Určité srovnání výsledků dosažených distanční a prezenční formou ve stejném kurzu přináší studie skupiny autorů z MIT, Harvardu a Tsinghua University v Číně. Předmětem byl kurz základní mechaniky vyučovaný na MIT. Jedna skupina studentů tento kurz absolvovala prezenčně, druhá pak distančně v rámci kurzů MOOC (massive open online course) na technologii edX.org. Studie mezi těmito dvěma skupinami neprokázala významný rozdíl a podporuje online vzdělávání jako jednu z cest vysokoškolské výuky (Colvin et al., 2014). Výzkum komentuje Brdička (2014) a dodává, že srovnání těchto skupin není příliš relevantní – prezenční skupina se skládala z repetentů studujících na MIT, zatímco distanční skupina představovala zájemce o předmět, u nichž lze očekávat lepší výsledky.

Studenti přirozeně „optimalizují“ svůj průchod studiem. Projevuje se to například tak, že vzájemně sdílejí svoje zkušenosti s různými vyučujícími a dopředu zjišťují, na jaké přednášky je doporučeno docházet a na jaké naopak ne. Přestože existují „dobrá“ doporučení – „účast na přednáškách dělá divy“ (6 tipů…, 2016), je poměrně frekventovaným názorem naopak přednášky nenavštěvovat – jsou přece nepovinné. Například názor „přednášky mě nebaví, za ten čas, co tam sedím, se mohu naučit mnohem víc“ zdaleka není ojedinělý (Co říkáte na přednášky, 2016). Podobně vyznívají příspěvky v diskusi na serveru Omlazení – na přednášky, z nichž si umíš sehnat zápisky a učivu rozumíš, nechoď; pokud přednáška spočívá v tom, že přednášející čte z učebnice, nechodím tam; většinu přednášek máme v pondělí a v pátek a to do školy fakt nechodím; opravdu nehodlám trávit čas posedáváním ve škole, když máme mezi přednáškami pět hodin pauzu (Zvládáte studium…, 2016).

Až nepříjemně mohou vyznívat různá hodnocení vyučujících – například kompletní seznam hodnocení předmětů a vyučujících Stavební fakulty VUT v Brně lze nalézt na unium.cz (Reference vyučujících, 2016).

Souvislost návštěvy přednášek a cvičení je zmíněna například v diskusním fóru FIT ČVUT. Konstatování vztahu nepovinných přednášek a povinných cvičení je doprovázeno dalšími konsekvencemi: studenti nemají na cvičeních potřebné znalosti, protože

nedocházejí na přednášky, cvičící rezignuje a část přednášky na cvičení opakuje (Téma: Povinné/nepovinné…, 2016, příspěvek T. Davidoviče z 20. 11. 2009).

V kontrastu s podmínkami v předmětu Programovací techniky je ve většině uvedených zdrojů zmíněna povinná účast na cvičeních (praktická cvičení, laboratoře apod.). Diskuse o nutnosti jejich navštěvování tedy tím byla irelevantní. Domníváme se však, že pokud je i cvičení nepovinné, student stojí před stejnou volbou jako u nepovinných přednášek a uvedené názory a aspekty ohledně přednášek projektujeme i na praktická cvičení v rámci prováděného výzkumu.

3. Materiál a metody

Předmět Programovací techniky patří do skupiny předmětů s vyšší obtížností. Výsledky počítané jako procento úspěšných studentů vzhledem k celkovému počtu zapsaných studentů v předmětu se pohybují kolem 30–40 %. V předmětu se pravidelně objevuje nezanedbatelná skupina studentů, kteří předmět studují opakovaně.

Jako jeden z nejvýznamnějších faktorů, který negativně ovlivňuje dosahované výsledky, předpokládáme velmi těsnou vazbu na předchozí absolvované předměty. Provedením vstupního testu ověřujícího stupeň osvojení prerekvizit jsme ověřili, že většina studentů zde vykazuje značné mezery, které bezpochyby zabraňují bezproblémovému zvládnutí navazujících úseků učiva (Rybička, 2016). Průměrný dosažený výsledek na tomto testu byl necelých 25 % z celkového dosažitelného množství, nejlepší dosažený výsledek byl pouze 75 %, čtvrtina studentů nedosáhla ani na 10 % celkového počtu bodů.

Od roku 2011 jsou k dispozici poměrně podrobná skripta s příklady (řešenými i neřešenými), na procento úspěšných studentů ovšem tato skutečnost neměla téměř žádný vliv. Domníváme se tedy, že množství dostupných informací je dostatečné a úspěch či neúspěch studenta závisí především na jeho přístupu.

Podstatnou skutečností také pravděpodobně je, že zásadní dovedností, která je u zkoušky hodnocena, je schopnost aplikace poznatků na konkrétní případ, schopnost vyjádřit myšlenku v programovacím jazyce a schopnost využít osvojené nástroje a postupy. Náročnost na paměťové učení je minimální – naučení příkladů nazpaměť tedy nevede k hodnotitelnému výsledku.

Předmět má hodinovou dotaci 2/2 (dvě hodiny přednášek týdně a dvě hodiny praktických cvičení týdně). Výuka je organizována pravidelně, tedy každý týden celkem 4 hodiny. Účast na přednáškách není sledována, detailní data tedy nejsou k dispozici, ale počet studentů, kteří se jich účastní, odpovídá celkovému počtu studentů navštěvujících praktická cvičení. Tento vztah ovšem není z hlediska prováděného výzkumu relevantní.

Účast na cvičeních je deklarována jako nepovinná, studentům je však důrazně doporučována, je zdůvodňována její užitečnost, možnost komunikace, okamžitého řešení problémů a udržování kontaktu s postupem výuky v předmětu.

Za semestr se předpokládá pouze 12 plných výukových týdnů, protože do výuky zasahují státní svátky a případná rektorská a děkanská volna, takže plná kapacita celého semestru není využitelná. Studijní skupiny mají výuku v různé dny v týdnu, ale snahou je, aby všichni studenti absolvovali stejný počet cvičení. V případě, že na stejný den v týdnu připadá větší počet svátků nebo volna, jsou prováděny potřebné přesuny a náhrady.

První týden výuky, tedy jedna účast z 12, měl navíc speciální charakter – byl v něm proveden vstupní test, jehož výsledek byl v podobě bonusu připočítáván k výsledkům

zkoušky. Studenti tedy měli zvláštní motivaci toto cvičení navštívit, což může mít poněkud zkreslující vliv. Proto byl v jedné z variant výpočtů tento týden vynechán.

Zakončení předmětu je realizováno zkouškou, u které studenti řeší praktické úlohy. Na každý termín je vytvořeno jiné zadání, avšak příklady jsou složeny z identických prvků. Obtížnost jednotlivých termínů považujeme za vyrovnanou. Celkové hodnocení je dáno procentem úspěšně vyřešených prvků u zkoušky, k němuž se připočtou případné bonusy za dva průběžné testy (max. 10 %). Podle Studijního a zkušebního řádu MENDELU je počet termínů max. 3. Pro potřeby tohoto výzkumu byl jako výsledek zkoušky brán maximální získaný procentní výsledek ze všech termínů (u neúspěšných studentů nemusí být maximální hodnota na posledním termínu).

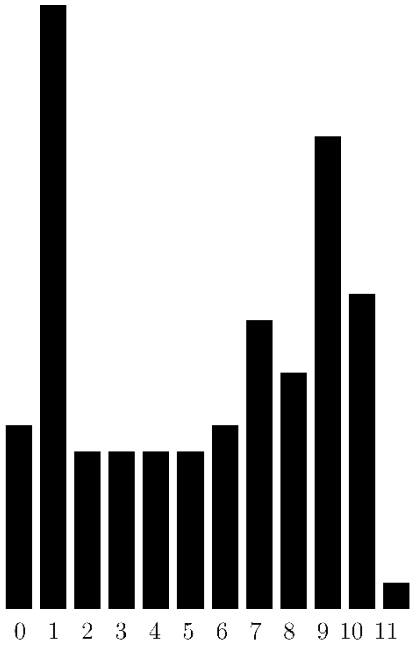
Počet účastí na cvičeních, počet termínů zkoušky, které student absolvoval, a procento úspěšnosti u zkoušky byly tři vstupní vektory hodnot sloužících pro další výpočty. U těchto vektorů předpokládáme normální rozložení, proto mohly být počítány korelační koeficienty. V tabulce 1 jsou uvedeny základní údaje o zkoumaném vzorku.

Tabulka 1. Základní údaje o zkoumaném vzorku

Veličina	Hodnota
Celkový počet zkoumaných studentů	115
Minimální počet účastí na cvičeních	000
Maximální počet účastí na cvičeních	011
Průměrný počet účastí na cvičeních	5,43
Směrodatná odchylka počtu účastí	3,58

4. Výsledky

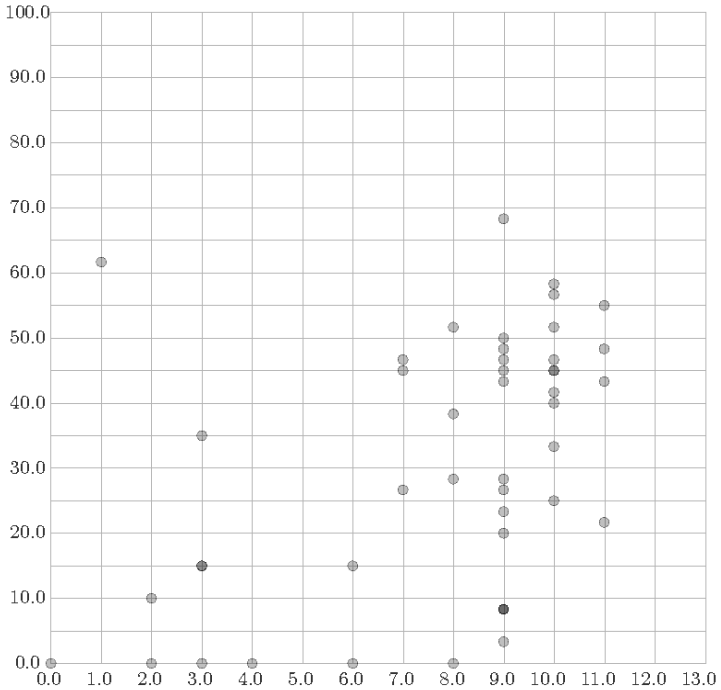
Na obrázku 1 jsou znázorněny relativní četnosti jednotlivých počtů účastí na cvičeních. Graf má na ose x hodnoty 0–11, které znamenají počty účastí (maximální počet účastí byl 11). Jde o znázornění poměrů jednotlivých počtů účastí, proto osa y nemá vyneseny žádné jednotky. Z grafu vyplývá, že nejčetnější skupinu tvoří studenti s jednou účastí na cvičení, což pravděpodobně souvisí s úvodním bonusovým testem.



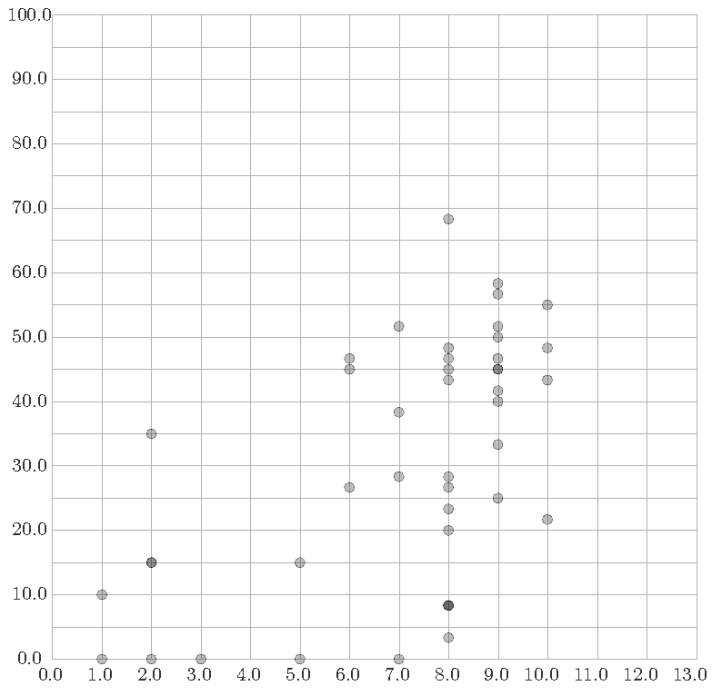
Obrázek 1. Vzájemné porovnání četností docházky

Na dalších dvou obrázcích jsou znázorněny korelace mezi počty účastí a procentem výsledného hodnocení (obrázky 2–3). Hodnoty na ose *x* představují jednotlivé počty účastí, na ose *y* je procento dosaženého výsledku u zkoušky. Jednotlivé body se mohou překrývat, v tom případě vzrůstá tmavost bodu. Popis obrázku upřesňuje korelované vektory.

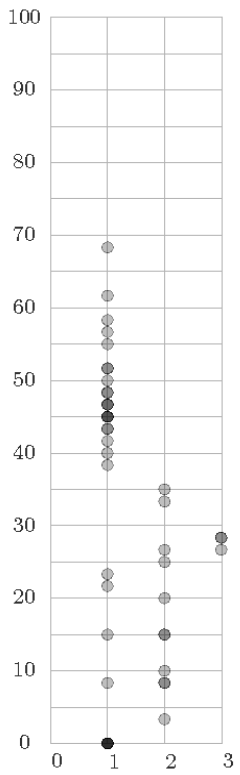
Obrázek 4 popisuje vztah mezi dosaženým výsledkem a počtem termínů. Je očekávatelné, že lepší výsledky budou dosahovány studenty, kteří nevyčerpávají více termínů. Korelace –0,29 hovoří mírně ve prospěch tohoto předpokladu.



Obrázek 2. Korelace mezi absolutními četnostmi účastí a procentního výsledku u zkoušky (korelace 0,46)



Obrázek 3. Korelace mezi absolutními četnostmi účastí a procentního výsledku u zkoušky, počet účastí je bez prvního cvičení (bonusový test), výběr minimálního počtu účastí 1 – odebráni studenti s nulovou účastí (korelace 0,56)



Obr. 4: Korelace mezi počtem termínů (osa x) a výsledky v procentech (osa y); korelace −0,29

Kromě uvedených grafů byly vypočítávány korelační koeficienty i pro další situace, přehled všech výpočtů uvádí tabulka 2.

Tabulka 2. Vypočtené korelační koeficienty

Situace (korelované vektory)	Korelace
Absolutní počet účastí × procentní výsledek zkoušky	0,46
Absolutní počet účastí bez prvního cvičení × procentní výsledek zkoušky	0,46
Abs. počet účastí, min. 1 × procentní výsledek zkoušky	0,41
Abs. počet účastí, min. 2 × procentní výsledek zkoušky	0,56
Abs. počet účastí, min. 3 × procentní výsledek zkoušky	0,49
Abs. počet účastí, min. 4 × procentní výsledek zkoušky	0,46
Abs. počet účastí bez 1. cvičení, min. 1 × procentní výsledek zkoušky	0,56
Abs. počet účastí bez 1. cvičení, min. 2 × procentní výsledek zkoušky	0,50
Abs. počet účastí bez 1. cvičení, min. 3 × procentní výsledek zkoušky	0,48
Abs. počet účastí bez 1. cvičení, min. 4 × procentní výsledek zkoušky	0,48
Procentní výsledek zkoušky × počet termínů	−0,29
Absolutní počet účastí × počet termínů	0,44
Relativní počet účastí s odečtem svátků a volna × procentní výsledek zkoušky	0,43
Relativní počet účastí bez prvního cvičení s odečtem svátků a volna × procentní výsledek zkoušky	0,44

5. Diskuze

Vypočtené korelační koeficienty v rozmezí 0,41 až 0,56 vykazují slabší až středně silnou závislost, koeficient závislosti mezi výsledkem zkoušky a počtem termínů vykazuje slabou zápornou vazbu (−0,29). Z výsledků lze usoudit, že pravděpodobně účast ve výuce může ovlivnit celkový výsledek dosažený studentem u závěrečné zkoušky. Nemůžeme ovšem z těchto výpočtů potvrdit silnou závislost, navíc je možné, že do celého procesu vstupují ještě další faktory, které jsme pro zjednodušení situace neuvažovali. Jde například o vliv jiných předmětů a celkové studijní situace (student se například v polovině semestru dostane do potíží v některém jiném předmětu, přesune studijní čas jinam a vzdá se další účasti na cvičeních).

Zajímavostí je, že korelační koeficienty kolísají, uvažujeme-li různý minimální počet účastí (maximum je pro minimálně dvě účasti, resp. jednu účast bez započtení prvního bonusového týdne). Změna koeficientů však není natolik významná, aby signalizovala podstatný faktor závislosti.

Závěr

Účast studentů ve výuce, tj. na přednáškách a cvičeních, je fenomén, který v současné době vykazuje bezesporu dynamičtější charakter, než tomu bylo v nedávné minulosti. Stále se zmenšující počty studentů navštěvujících přednášky signalizuje řadu potenciálních problémů souvisejících s nedostatečnou komunikací mezi vyučujícími a studenty.

Zároveň se projevuje za současného stavu demografické křivky další faktor vysokoškolské výuky, který zasluhuje zvýšenou pozornost, a tím je propadavost studentů. Vzájemné působení těchto a mnoha dalších faktorů determinuje současný stav vysokoškolské výuky.

V provedeném výzkumu jsme se pokusili prokázat vztah mezi účastí ve výuce a dosahovanými výsledky u zkoušky alespoň v relativně malém vzorku jednoho

izolovaného předmětu. Domníváme se, že celý komplex problémů vyúsťujících ve zvýšenou propadavost, je nutné řešit postupně, a to rozkrýváním nejrůznějších závislostí, které komplikují snadnější pochopení problému a aplikaci potřebných opatření.

Ve zmíněném studijním předmětu provádíme téměř v každém akademickém roce určité změny, jejichž cílem je reagovat na stav výuky a především snížit propadavost. Provedeným výzkumem byla potvrzena nepříliš silná, nicméně nepochybně existující závislost mezi účastí ve výuce a dosahovaných výsledcích u zkoušky. Kromě dalších obsahových úprav se pokusíme reagovat na zjištěnou skutečnost tím, že nepovinnou účast na cvičeních změníme na povinnou, i když jsme si zároveň vědomi toho, že samotná povinnost docházky bez další motivace studenta k vyššímu úsilí ve výukovém procesu problém nevyřeší.

V další fázi výzkumu bychom provedli vyhodnocení této změny s případným doporučením dalších opatření.

Použitá literatura

BRDIČKA, B. *Má prezenční výuka na VŠ vůbec ještě smysl?* [online]. 2014, 13. 10. 2014 [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: http://spomocnik.rvp.cz/clanek/19225/MA-PREZENCNI-VYUKA-NA-VS-VUBEC-JESTE-SMYSL.html

Co říkáte na přednášky? [online]. 2009, 11. 11. 2009 [cit. 2016-06-10]. Dostupné z: http://www.zpovednice.cz/detail.php?statusik=420359

COLVIN, K. F. et al. Learning in an Introductory Physics MOOC: All Cohorts Learn Equally, Including an On-Campus Class. *An International Review of Research in Open and Distributed Learning* [online]. 2014, roč. 15, č. 4 [cit.2016-05-05]. Dostupné z: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1902/3009

HANÁČEK, P. Zkušenosti s používáním audiovizuální techniky ve výuce. In: MOTYČKA, A. (ed.). *Informatika XXIV*, 2011, s. 31–32. ISBN 978-80-7375-520-1.

HEJDUKOVÁ, L. *6 tipů, jak zvládnout první rok na VŠ: účast na přednáškách dělá divy* [online]. 2014, 7. 2. 2014[cit. 2016-07-05]. Dostupné z: https://studentmag.topzine.cz/6-tipu-jak-zvladnout-prvni-rok-na-vs-ucast-na-prednaskach-dela-divy

Reference vyučujících [online]. 2013 [cit. 2016-06-10]. Dostupné z: http://www.unium.cz/reference-vyucujicich.html

RYBIČKA, J. Jak čelit studijní neúspěšnosti v odborných předmětech. In: MOTYČKA, A. (ed.). *Informatika XXIX*, 2016. (v tisku)

ŠETEK, D. *Jsou studenti čím dál tím hloupější?* [online]. 2016, 1. 1. 2016 [cit. 2016-06-10]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=tR8FrhV7VCg

Téma: Povinné/nepovinné přednášky: Diskusní fórum FIT ČVUT [online]. 2009 [cit. 2016-06-04]. Dostupné z: https://forum.fit.cvut.cz/index.php?topic=296.0

Zvládáte studium na VŠ bez účasti na přednáškách? [online]. 2011 [cit. 2016-07-07]. Dostupné z: http://www.omlazeni.cz/zvladate-studium-na-67-203795-0.html

Dopad studentských praxí na štíhlost organizací – přístup k měření*

Petra Smolková[89], Iveta Votočková[90], Felipe Martínez[91]

Abstrakt: Účelem tohoto článku je stanovení metodiky pro měření dopadu studentských stáží na štíhlost organizací. Dřívější studie měřily efekty stáží na studenty, jejich znalosti a dovednosti, ale záměrem této metodiky je změřit dopad studentů na organizace. Tento článek se zaobírá metodikou pro měření úrovně štíhlosti v organizacích, ve kterých proběhly stáže v rámci vedlejší specializace Management kvality a Lean Six Sigma na Vysoké škole ekonomické v Praze. Výzkum využívá pro měření štíhlosti organizací sledování tří základních charakteristik – hodnota pro zákazníka, plýtvání a neustálé zlepšování. Studentské stáže dosud proběhly ve třiceti třech organizacích. Organizace pochází z různorodých odvětví a při zlepšovacích projektech byly využity rozdílné nástroje. Tyto uvedené skutečnosti vytvářejí rámec výzkumu. Je navržena metodika pro specifický výzkum, jehož cílem je změřit dopad studentů na organizace a získat tak podklady pro zlepšení specializace Management kvality a Lean Six Sigma.

Klíčová slova: štíhlost, studentské stáže, Lean Management

The Impact of Lean Internships at Organisations—Measurement Approach

Abstract: The purpose of this paper is to determine a methodology to measure impact of Lean Internships at organisations. Prior studies measured the influence of internship on students, their knowledge and skills, but the intention of this methodology is to measure impact of the students at organisations. This paper deals with a methodology to measure the leanness level of the organisations that have an internship in the framework of the minor specialisation of Quality Management and Lean Six Sigma at University of Economics, Prague. This research approaches the leanness measurement by the review of three primary characteristics – value, waste and continuous improvement. So far, thirty-three organisations enrol students in an internship. Organisations are from different industries and the improvement projects apply different tools. These issues represent the limitation of the research. The proposed methodology develops a specific survey in order to measure the impact of students at organisations in order to obtain data suitable for proposal of improvement of the specialisation of Quality Management and Lean Six Sigma.

[89] Bc. Petra Smolková, Vysoká škola ekonomická v Praze (VŠE), Fakulta podnikohospodářská, Katedra Managementu, nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3, e-mail: xskup00@vse.cz
[90] Bc. Iveta Votočková, Vysoká škola ekonomická v Praze (VŠE), Fakulta podnikohospodářská, Katedra Managementu, nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3, e-mail: xvoti00@vse.cz
[91] Ing., Felipe Martínez, PhD, Vysoká škola ekonomická v Praze (VŠE), Fakulta podnikohospodářská, Katedra Managementu, nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3, e-mail: felipe.martinez@vse.cz

* This paper is one of the research outputs of the project IGA VŠE F3/65/2016 financially supported by University of Economics Prague

Key words: Internships, Leanness, Lean Management

Introduction

Study programmes around the globe include internships as part of their learning experience. Green et al. (2011) illustrates the importance of internships for future employees. Internships have a positive impact on the learning experience and help to improve personal and business values of students (Moghaddam, 2014). Internships represent an ideal opportunity to make connections between theoretical knowledge and the world of work (Templeton, Updyke, Bennet, 2012).

The minor specialisation of Quality Management and Lean Six Sigma at University of Economics, Prague (VS_LSS) focuses on the development of knowledge and skills of students in the process management and operational management. The specialisation develops knowledge in the quality management, especially in the development, implementation, maintenance and improvement of quality management systems based on the requirements of the CSN EN ISO 9001.

The minor specialisation includes a mandatory internship. Students apply the acquired knowledge in a real project at the organisation. The projects implement methodologies, techniques or tools from Quality Management, Lean Management, Six Sigma or their combination. The internships enhance students' knowledge (Moghaddam, 2014) but it is unclear how the organisations benefit from this experience.

Therefore, this paper explores the possibilities to measure this impact throughout the measure of the leanness level of the organisation. The concept of leanness emerges a metaphor between the human body and the organisation. "Organisations as well as individuals need to take action in order to become fit, lean and healthy" (Norlyk, 2011). Moreover, organisations usually pay more attention to "how to become leaner" then "how lean the system is" (Wan, Frank, 2008). Present authors try to fulfil this lack of assessment tools. Models vary from simply performance model with one indicator (Schonberger, 2011) to multi-dimensional models (Bhasin, 2008; Vinodh, Chintha, 2011) based on tenths of indicators, qualitative and quantitative (Leonard, Pakdil, 2014) indicators, link financial and non-financial indicators together (Vinodh, Chintha, 2011) either, set of indicators include comparison with competitors (Sezen, Karakadilar, Buyukozkan, 2012). Moreover, the organisations and their leanness can be viewed in terms of value, waste and continuous improvement (Hines, Holwe, Rich, 2004). These three items constitute the main variables to determine the leanness of an organisation. An organisation with high levels of leanness constantly increases value to their customers by reducing waste. The methodology provides a framework to explore the changes in the level of leanness of the organisations due the internships. It explores the changes from the internship to the value development, the reduction of waste and the implementation of the continuous improvement approach.

1. Goals

The purpose of this paper is to determine a research methodology to measure the impact of the internship at organisation. Specifically, it looks after a methodology to measure the leanness level of the organisations that provided internships in the framework of the minor specialisation of Quality Management and Lean Six Sigma at University of Economics,

Prague. These organisations allow students to develop process improvement projects in their systems.

The measurement of the internship's impact on the organisational leanness level also allows the identification of other aspects. This information determines improving factors for the minor specialisation and the internships.

2. Literature review

The learning experience of an internship provides value to the student. Employers have preference to a candidate with some work experience such as internships (Green et al., 2011)

Moghaddam (2014) illustrates the positive impact of the internship for students. It is the moment that the student connects the acquired theoretical knowledge with real situations in the work filed (Templeton, Updyke, Bennet, 2012). Moreover, the current knowledge focuses on the experience form the student's perspective and it lacks on the exploring the organisational side of this experience.

The measure of leanness provides a perspective of the internships impact to organisations. Measurement of inventory trends may be one of first indicators of leanness (Schonberger, 2011). The suggestion is based on long-term "Leanness" study. Study results indicate correlation between development of inventory turnover and lean efficiency. Low inventory turnover manifests itself as increasing length of production queues and increasing amount of work-in-process. These signals can be observed by managers and workers on daily basis. However, inventory reduction is not the primary goal. It is just one of results of lean approach (Schonberger, 2011).

There are other models considering the use of complex system indicators. This ensures a more detailed view on organisations. Particular indicators are logically sorted in dimensions. Hines, Holwe and Rich (2004) define three primary characteristics of lean – value waste and continuous improvement. Lean thinking looks after the elimination of the waste in the current systems and it concentrates on adding value to customer (Shamah, 2013). Continuous improvement has strategic importance for organisations as knowledge is the organisational asset that enables sustainable competitive advantage in hypercompetitive environments (Singh, 2013). Additionally, continues improvement is one of the principles of the lean thinking (Womack, Jones, Roos, 1990). Bhasin (2008) recommends dynamic multi-dimensional performance (DMP) model. This model enhances the balanced scorecard with time dimensions and uses smaller set of multidimensional metrics which are closely aligned to organisation's strategies (Bhasin, 2008). The leanness assessment tool (LAT), as proposed by Pakdil and Leonard (2014), is based on lean research. LAT contains eight quantitative and five qualitative dimensions, overall 62 quantitative (performance level) and 51 qualitative (context of the firm) indicators. Each dimension is correlated with a type of the seven forms of waste: excessive inventory, over production, motion, handling, processing, waiting time and correction of defects (Pakdil, Leonard, 2014). Results are shown in radar charts. Sezen, Karakadilar and Buyukozkan (2012) constructed model, which is composed of three types of indicators: measure of leanness, supplier's non-financial performance, financial-market performance. They found a significant relationship between the lean applications and firm performance.

3. Methodology

This paper focuses on the impact of Lean Internships to leanness of organisations. The first step of the research reviews relevant information about leanness measurement. The review includes several databases as Web of Science, ProQuest Central, EBSCO, and Emerald. Methods of measuring leanness and factors which influence leanness in organisations are the key aspects of this investigation. Papers about impact of student internships provide necessary data to complement the approach. There are many options to find relevant papers for this research in these databases. Therefore, the keywords for the research include "leanness", "lean measuring", "leanness level", "student's internships" and "effects of internships".

The second part of the research explores the reports from the projects. The internship develops a specific improvement project for the organisation. The students commute to the organisation and have mentor sessions at the university. The internship concludes with a formal report. The students write the reports of the projects. It includes the details of the project. These reports constitute a source of information to determine the impact to the level of leanness.

After five academic semesters, the internships were carried out in thirty-three organisations with fifty-four projects successfully completed. The researches have access to a database with the contacts of each mentor at the organisations, the students that developed the project, the topic of the project and other relevant information. This database constitutes the basis to personally contact the mentors or the students.

The implementation of the proposed methodology for the research offers some preliminary results on its pilot phase. These results complement the methodology for this paper.

4. Findings

A consensus about leanness measurement can be observed. The performance development should be observed in long-term (Bhasin, 2008; Pakdil, Leonard, 2014; Schonberger, 2011). On the other hand, short-term changes should not be omitted from the performance evaluation. As managers should evaluate long-term trend, it is necessary to evaluate the actual state frequently. As Schonberger (2011) points out, simple index bears substantial benefits, as easy intelligibility and possibility of high frequency measurement. Pakdil and Leonard (2014) emphasize measurement of lean implementation progress in the organisation as a whole to get complex view. Essential is development of leanness indicators, which match the organisation strategy (Bhasin, 2008; Pakdil, Leonard, 2014), and benchmark with peers and competitors (Wan, Frank, 2008). Measuring system should be composed of internal and external measures to ensure complex view that includes customers (Bhasin, 2008).

It is typically used questionnaires (Wan, Frank, 2008) to obtain information about adoption of lean principles. In researches, there are used fuzzy logic methodology (Pakdil, Leonard, 2014; Vinodh, 2011). This approach enables its way to project verbal answers based on subjective estimate to quantitative evaluation. Answers are based on five (Pakdil, Leonard, 2014) or seven-point Likert scale (Sezen, Karakadilar, Buyukozkan, 2012), hereby it can be quantified the degree of agreement.

4.1 Specific survey

The purpose of this paper is to determine how to measure impact of students on organisations, in which they had internships. Therefore, there is a specific base of interviewed and specific aim. Organisations are from different industries and projects differ from each other. Specific survey is constructed. Figure 1 shows questionnaire's frame. Interviews are the tools for data collection. Specifically, this means personal meetings or in some cases telephone interviews (due to the significant distance).

The questionnaire contains six dimensions: implementation of changes, customers, processes, human resources, workplace and sources, satisfaction with cooperation. There are dimensions described in more details in the chart 1. Each component (indicator) is classified to one of three categories: value, waste, continuous improvement (Hines, Holwe, Rich, 2004). Questions are evaluated using a five-point Likert scale (Pakdil, Leonard, 2008). Some questions are for acquisition of qualitative information. If possible and logic, each question is followed by supplementary questions to gain more details: Do you register any change after student practise? Are you able to describe change in particular? Can you quantify amount of change?

Table 1. Survey's template

Dimension	Indicator
Implementation of changes	Is designed change implemented? Is change reflected in documentation? Are projects results used for another process?
Customers	Has project direct impact on customers? Can you classify customers to processes?
Processes	Can you identify processes? Is the change noticed in processes' fluency, performance? How much percentage of products need rework?
Human resources	Exists in organisation any form of worker's motivation for improvements? Is the change noticed in workers' satisfaction? Is the change noticed in workers' involvement? Do practices influence the way of training, transfer and retention of knowledge?
Workplace	Does materials' amount correspond with manufacturing's requirements? Are necessary tools within workers' reach? Is workplace cleaned and orderly?
Satisfaction with cooperation with students?	How would you rate the cooperation with students? Did students bring new knowledge, practices, experience? Is this new knowledge or practices still used regularly? Did you broaden your knowledge after students' practices by yourself? Do you believe that cooperation has any benefits for students? Does this cooperation motivate you to realize other improvements projects? Would you recommend students' practices to another organisation? Would you recommend students' practices to another organisation?

4.2 Partial results of the pilot survey

The pilot testing helps to improve the data caption. It also provide the first evidence about the measure of leanness of the projects. Participants of internships are profit and non-profit organisations. These are manufacture companies or public services. The scope and

character of the internships' projects vary. There is large range and differences between organisations, internships and projects. Therefore, it is necessary to adapt the survey to each project. The survey become a guide or template to capture the information at each organisation.

The pilot phase of the methodology realizes four interviews. These interviews are at different organisations from different fields. Mentors of internships were willing to cooperate and answered the survey. It was found that interviews are about 45 minutes long, and most of questions were understandable. The reports of the projects are helpful for understanding the project and they also support the adaptation of survey for each organisation. The pilot provide experience and information to improve the survey. There are two new questions in the survey. First question is about sustainability of the changes. The second question request proposals to improve the internships.

To the date of this submission, there is information from sixteen interviews. The partial results are heterogenic and the data still more analysis to come up with conclusion. Moreover, the first overview of the data categorize the organisations in four groups within two axes. The first axe relates with the satisfaction of the organisation with the internship. There are organisation with high satisfaction with the internship, there are satisfied organisations and there are organisations with low satisfaction. The second axe provide information about the usability of the projects. This means than in some cases the projects were implemented as developed by the students. In other cases, the projects were implemented with modifications but there are projects that were not implemented.

There are seven organisations expressing high satisfaction and high usability. These organisations represent the aim of the minor specialisation. There are also four organisations with high level of satisfaction but unfortunately the usability of the projects is low. This means that the projects were not implemented of just part of them. However, the organisations are satisfied with the programme.

Furthermore, there are five organisations with low satisfaction with the internships programme. Four of them didn't implement the projects and one of them made the implementation, but still expresses low satisfaction with the programme.

The captured data from these initial interviews also shows that impact and the quality of the internships depend on the number of students involved in the project. There are better results in terms of impact of the projects when there is only one student involved in the project. The mentor spends more time with the student. Therefore, the project gets more attention and its impact is higher. There is less impact when the student belongs to a large team at the organisation.

5. Discussion

This research is very specific because we are measuring the impact of lean internships at organisations. These internships are the part of minor specialisation at University of economics in Prague. Therefore, we are well informed about project's contents and we have specific amount of data. These internships were in thirty-three organisations, so this research is limited by this number of organisations.

First internships were held three years ago. Every year was realized around twenty projects. Some internship's mentors left these organisations without leaving any sort of documentation about this experience. This is a disadvantage to capture the data from all

these experiences. Surveys have the nature of subjectivity, and the predefined lean indicators of a questionnaire may not fit every system perfectly (Wan, Frank, 2008; Vinodh, Chintha, 2011).

The preliminary result from the pilot application of the survey illustrates that there methodology captures substantial additional data besides the reports.

Conclusions

The measurement of leanness using value, waste and continuous improvement allows authors to explore the impact of the internships for the organisations. This approach is simple but covers all aspects of Lean without detailing in tools and specific projects.

The pilot application of the methodology illustrates that the semi structured interviews constitute an excellent tool to obtain additional detailed information besides the written reports. The experiences of mentors and team members comprise unexpected approaches to the internships such as organisations willing to have more students, mentors willing to work with them or institutions without any concern to the internship programme.

After completing the data collection, the next step in research is to find the main factors influencing the internships' benefits at involved organisations and level of organisation's satisfactions. The result of entire research will provide recommendations for student's internships and cooperation between university and participating organisations.

The pilot implementation provide first overview about the satisfaction with the internships (11 out of 16). However, just half of the projects were implemented.

References

BHASIN, S. Lean and performance measurement. *Journal of Manufacturing Technology Management*. 2008, vol. 19, no. 5, pp. 670–684.

GREEN, B. P., P. GRAYBEAL a R. L. MADISON. An exploratory study of the effect of professional internships on students' perception of the importance of employment traits. *Journal of Education for Business*. 2011, vol. 86, no. 2, p. 100.

HERGERT, M. Student perceptions of the value of internships in business education. *American Journal of Business Education*. 2009, vol. 2, no. 8, pp. 9–13.

HINES, P., M. HOLWE a N. RICH. Learning to evolve: A review of contemporary lean thinking. *International Journal of Operations & Production Management*. 2004, vol. 24, no. 9, pp. 994–1011.

MOGHADDAM, J. M. Impacts of internships on students' personal/business values and the role of their personality traits. *Journal of Global Business Management*. 2014, vol. 10, no. 1, pp. 52–60.

NORLYK, B. Language as a branding tool. *Language at Work-Bridging Theory and Practice*, 2011, vol. 5, no. 9.

PAKDIL, F. a K. M. LEONARD. Criteria for a lean organisation: development of a lean assessment tool. *International Journal of Production Research*. 2014, vol. 52, no. 15, pp. 4587–4607.

SCHONBERGER, R. J. ASP, the art and science of practice: taking the measure of lean: efficiency and effectiveness, part i and part iI. *Interfaces*. 2011, vol. 41, no. 2, pp. 182–193.

SEZEN, B., I. S. KARAKADILAR a G. BUYUKOZKAN. Proposition of a model for measuring adherence to lean practices: applied to Turkish automotive part suppliers. *International Journal of Production Research*. 2012, vol. 50, no. 14, pp. 3878–3894.

SHAMAH, R. A.M. Measuring and building lean thinking for value creation in supply chains. *International Journal of Lean Six Sigma*. 2013, vol. 4, no. 1, pp. 17–35.

SINGH, J. Practicing knowledge management system. *International Journal of Information, Business and Management*. 2013, vol. 5, no. 4, pp. 209–230.

TEMPLETON, W., K. UPDYKE a B. ROBERT. Internships and the assessment of student learning. *Business Education & Accreditation*. 2012. vol. 4, no. 2. pp. 27–38.

VINODH, S. a S. K. CHINTHA. Leanness assessment using multi-grade fuzzy approach. *International Journal of Production Research*. 2011, vol. 49, no. 2, pp. 431–445.

WAN, H. a F. F. CHEN. A leanness measure of manufacturing systems for quantifying impacts of lean initiatives. *International Journal of Production Research*. 2008, vol. 46, no. 23, pp. 6567–6584.

WASONGA, T. A. a J. F. MURPHY. Learning from tacit knowledge: the impact of the internship. *The International Journal of Educational Management*. 2006, vol. 20, no. 2, pp. 153–163.

WOMACK, J. P., D. T. JONES a D. ROOS. *The machine that changed the world: The story of lean production*. New York: Free Press, 1991. ISBN 978-0-7432-9979-4.

Přínos výtvarných dílen pro autentickou tvorbu dětí slovenské menšiny v Rumunsku a další vzdělávání jejich učitelů

Hana Stadlerová[92]

Abstrakt: Text popisuje příležitosti k tvorbě, které mají děti slovenské menšiny žijící v rumunské Gemelčičce a přibližuje práci jejich učitelů. Prostřednictvím výtvarných dílen vedených pedagogy-dobrovolníky z České republiky došlo k rozšíření povědomí místních učitelů o možnostech svébytné výtvarné tvorby. Především byl zviditelněn tvůrčí potenciál místních dětí, jelikož v rámci výtvarné výchovy neměly mnoho příležitostí pro autentické a velkorysé vyjádření. Zájem místních učitelů proniknout do procesu tvorby dětí vedl v letech 2013–2015 k realizaci cílených intervencí do výuky výtvarné výchovy v místní škole. Zkoumáním jejich průběhu i výsledků bylo možné sledovat nejen ochotu místních učitelů měnit svoje postoje k výtvarné výchově, ale také docenit její přínos. Nabídka tvůrčích činností jim umožnila zvyšovat svoji odbornost a hledat cesty pro zkvalitnění vlastní výuky.

Klíčová slova: Rumunsko, slovenská menšina, výtvarná dílna, škola, učitel, tradice, kultura, tvorba dětí, výtvarná výchova, kvalita výuky, další vzdělávání učitelů, přínos intervencí

Contribution of Visual Art Workshops to Development of Authentic Creativity of Slovak Minority Children in Romania and Further Education of Their Teachers

Abstract: The paper describes opportunities for creativity in visual arts amongst children of Slovak minority living in Gemelčička (Romania) and approaches of their teachers. Tutors (volunteers from the Czech Republic) organised workshops there, which significantly raised their knowledge about possible creative activities. Local children don't have much space for authentic and wide-scale artistic expression – workshops drew attention to their creative potential. Because local teachers were interested in learning more about the creativity of children, focused interventions into lessons of visual arts were subsequently organised in the local school in years 2013–2015. I analysed both process and results of the interventions, which gave me a chance to see willingness of local teachers to change their attitude to visual arts lessons and appreciate their benefits. Creative activities on workshops provided them an opportunity to raise the level of their expertise and search for ways how to improve their own teaching methods.

[92] PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: stadlerova@ped.muni.cz

Key words: Romania, Slovak minority, visual arts workshop, school, teacher, tradition, culture, children creativity, visual arts education, quality of education, further education of a teacher, benefits of interventions

Úvod

Dnešní doba je provázena různými jevy. V posledním období prožíváme mimo jiné migrační vlny, které přijímáme s různými pocity. Pokoušíme se pochopit motivy, proč lidé opouštějí svoje původní domovy, snažíme se vcítit se do jejich postavení, přemýšlíme, co nás spojuje, ale také odlišuje. Tato situace není v evropské historii ojedinělá. Např. obyvatelé rakousko-uherské monarchie putovali již v 18. století do jejích různých částí, osídlovali nové lokality, do kterých přinášeli původní způsob života, jazyk, tradice i vlastní kulturu. Tuto skutečnost stále dokumentuje reálný život lidí ve vesnicích původních Čechů, Slováků a dalších národností např. na území dnešního Rumunska. Jejich novým domovem se zde většinou stávala málo osídlená a často i obtížně dostupná území, která těžkou prací postupně proměňovali ve vesnice nebo rozptýlené „izby“. Tak tomu bylo např. u Slováků, kteří nyní žijí v kopcovité krajině Plopišských hor v Rumunsku. Přírodní podmínky této lokality a určitá míra izolovanosti měly své důsledky. Mimo jiné ovlivnily kvalitu vzdělání místních dětí, která byla ještě v nedávné historii limitujícím faktorem pro jejich následné uplatnění na trhu práce. Snad i proto se místní stále spoléhají především na vlastní schopnosti uživit se zemědělskou prací na svých polích a v hospodářství.

Od devadesátých let minulého století se životní podmínky slovenské menšiny v Rumunsku postupně mění. Mnozí lidé odcházejí za prací do zahraničí nebo do původní vlasti. Mění se i podmínky, jak získat pro místní děti kvalitnější vzdělání. Jsou stavěny nové školy, které jsou ve srovnání se starými budovami, fungujícími ještě počátkem jednadvacátého století, komfortní a vybavené. Postupně se zkvalitňuje i úroveň výuky, a to zásluhou nejen místních, ale kvalifikovaných učitelů s aprobací slovenský jazyk, přicházejících ze staré vlasti. Jako obohacující praxi místních škol můžeme považovat nabídku aktivit mnoha dobrovolníků, kteří sem přicházejí nejen ze Slovenska, ale také z Čech, Švýcarska i odjinud. Od roku 2003 pravidelně do rumunské Gemelčičky, kde žije slovenská menšina, směřují výtvarní pedagogové a studenti Pedagogické fakulty PdF MU Brno, kteří pod vedením autorky příspěvku, didaktičky výtvarné výchovy, kromě jiného podporují místní děti v expresivním výtvarném projevu. Postupně si také získali pozornost místních učitelů. Vytvořil se tak prostor pro ovlivňování kvality výuky v místní škole, byly využívány příležitosti, jak obhajovat a prosazovat přínos tvorby pro vzdělání místních dětí.

1. Výtvarná výchova a její role v povinném vzdělávání

Výtvarné vzdělání je součástí povinné výuky nejen u nás, ale i v dalších zemích. Vrátíme-li se do jeho historie, je třeba zmínit fakt, že jeho prospěšnost byla uznána již v minulosti mnohými evropskými panovníky, např. Marií Terezií, neboť začala být ceněna výuka reálií. Díky školským reformám Marie Terezie (1774) byl zaveden do výuky čtvrtého ročníku předmět *rýsování a kreslení od ruky*, který měl podpořit úroveň řemeslné a průmyslové výroby. Obdobnou motivaci měla reforma Josefa II. (1782), která ustanovila předmět kreslení jako povinný do všech ročníků. Byly zakládány i nedělní kreslířské školy pro

dospělé, kde byly kopírovány a rýsovány ornamenty. Po smrti císaře byly tyto tendence utlumeny, docenění výuky kreslení se projevilo až v roce 1869, kdy se *kreslení* stalo povinným předmětem na všech školách. *Kreslení* se do konce 18. století prosadilo ve školství většiny evropských zemí. V jeho obsahu převládala nauková stránka, pasivní výcvik vystavěný převážně na kopírování vedl jen ke zpřesňování pozorování a získání kreslířské zručnosti (Uždil, 1976, 1988; Matysková 1984, 1988; Blatný, 1984; Hazuková, Šamšula, 1991; David, 2008). Můžeme předpokládat, že tyto změny zasáhly školství celé monarchie, tedy i vzdělávání dětí Čechů a Slováků, a to nejen v jejich původních zemích, ale i nových místech jejich žití – tedy i na území dnešního Rumunska. Osnovy vyučovacího předmětu, který ve svých počátcích nesl označení kreslení, se v průběhu historie měnily. Současná výtvarná výchova je v aktuálním českém kurikulárním dokumentu součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, *„umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu“* (Rámcový, 2013, s. 56). Může dítěti poskytnout možnost rozvoje a prohlubování např. jeho vnímání vnějšího, ale i vnitřního světa. Tento přístup předpokládá, že bude záměrně pracováno s individuální zkušeností dítěte, bude mu umožněno např. projevit osobitost a jedinečné představy v jeho výtvarné výpovědi. Tyto principy je možné nabídnout jako inspirující učitelům působícím v Rumunsku, a to i proto, že mají snahy předávat kulturní odkaz předků dalším generacím a mohli by více vytěžit z možností, které jim tvorba nabízí.

Zavítáme-li do lokalit v Rumunsku, kde Slováci žijí, můžeme stále sledovat původní způsoby obživy, prožívat s místními jejich tradice, zvyky, vnímat, jak důležitou roli v jejich životě sehrává víra. Tyto skutečnosti by mohly nasměrovat výběr námětů výtvarné tvorby místních dětí, což místní učitelé příliš nevyužívají. Především netěží z autentických zkušeností a zážitků dětí. Podpora tvorby by totiž mohla více reflektovat snahy slovenské menšiny uchovat si vlastní kulturní identitu, se kterými se zde můžeme stále setkávat. V minulosti tyto tendence souvisely s potřebou vymezit se od jiné skupiny lidí. Kulturní identita je odborníky chápána jako produkt setkávání se dvou nebo více kultur. Projevuje se tak, že z množství hodnot, vlastností nebo předmětů si člověk (skupina) vyčlení některé a ty uzná, nebo odmítne některé hodnoty a artefakty jako cizí. Kulturní identita může fungovat jako nástroj stmelení společenství nebo jako prostředek na odlišení od jiných lidí (Mistrik, 1999). I proto Slováci neasimilovali mezi rumunské obyvatelstvo a udržovali si vlastní kulturu. Na uchování kulturní identity svých krajanů se již od počátku podíleli učitelé, ale i faráři a kulturní představitelé, kteří v devatenáctém století pod vlivem národního smýšlení přicházeli do prostředí dolnozemských Slováků. Tzv. Dolní země byla územím jižního Uherska, dnešního jihovýchodního Maďarska, západního Rumunska a srbské Vojvodiny, kam Slováci putovali od 18. století (Babiak, 2014). V lokalitách stavěli nová obydlí, kostely a školy. V Gemelčičce byla škola vybudována v roce 1872, svému účelu sloužila ještě na počátku jednadvacátého století. Působili zde učitelé, kteří od počátku padesátých let minulého století měli možnost se profesně připravovat na lyceu v rumunském městě Nadlak. Zde fungovala slovenská sekce, jejíž vznik vyplynul z reálných potřeb místního školství. Její absolventi následně vzdělávali své žáky ve slovenském jazyce, a tak šířili rodný jazyk ve všech komunitách v Rumunsku. Můžeme zmínit, že např. v Nadlaku v minulosti žilo více Slováků než v Bratislavě, i proto se město stalo centrem jejich kultury a vzdělání (Fajnorová, 2014). V tomto snažení pokračují i současní učitelé. Jejich úsilí je po roce 1989 podporováno mnoha organizacemi a institucemi, můžeme

zmínit např. Demokratický svaz Slováků a Čechů v Rumunsku. V kulturně-společenském časopise *Naše snahy*, který svaz vydává, se můžeme dozvědět o jejich aktivitách, sledovat můžeme i další kulturní projekty, a tak získat informace o důležitých skutečnostech zasahujících do života národnostních menšin. Pokud můžeme hodnotit, jaké jsou využívány prostředky reflektující a prezentující kulturní odkaz Slováků žijících v zahraničí, autentická tvorba není mezi nimi téměř zastoupena, není tedy doceněn její přínos. I proto je důležité představit místním učitelům možnosti, které tvorba jejich žákům nabízí, poukázat na skutečnost, že podporou tvorby dětí a její prezentací mohou zviditelnit kulturu, kterou předávají dalším generacím.

Ze staré vlasti do Rumunska v posledních letech přicházejí vysokoškolsky vzdělaní učitelé, kteří po dobu několika roků mohou systematicky pracovat nejen s dětmi ve škole, ale také obohacovat a ovlivňovat místní komunitu, včetně učitelů. Na základě konkurzu Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky zde od roku 2011 např. pracovala učitelka slovenského jazyka Erika Fajnorová. Své poslání viděla nejen v jazykové výuce místních dětí. Ve škole prosazovala inovace, nabízela nové výukové metody, rozšiřovala nabídku kulturních akcí, umožnila dětem z Gemelčičky představit vlastní kulturu a tradice na různých místech Rumunska, ale také v původní vlasti. Uvědomila si také, že je potřeba pracovat s místními učiteli, obohacovat jejich výuku o nové obsahy, výukové metody a prostředky, dále je vzdělávat. V současnosti mají místní učitelé více příležitostí k profesnímu rozvoji, nové podněty čerpají také z internetu, k němuž mají přístup v nové škole. Stále je však patrné, že v jejich výuce přetrvává transmisivní pojetí, ve kterém je dítě pasivním příjemcem hotových poznatků. Pojetí totiž jen minimálně uplatňuje dětskou zkušenost a aktivitu. Je pro ně charakteristická co nejpřesnější a nejvěrnější reprodukce podle předložené podoby. Proto je důležité místním učitelům představovat konstruktivistické pojetí výuky, které je vymezeno jako pojetí stavějící na konstrukci – výstavbě poznání, kdy základním aktérem je dítě (Kolláriková, Pupala, 2001). Transmisivní pojetí v místní škole výrazně ovlivňuje také výtvarnou výchovu, která je zde nedoceněným předmětem. Proto je vhodné učitelům představit přístup k dítěti, který počítá s jeho aktivitou tak, jak doporučuje Čarný (2005, s. 79), spoluautor koncepce výtvarné výchovy pro základní školy na Slovensku:

- „výtvarná výchova je předmět, ve kterém jsou žáci celý čas aktivní, téměř vše, co je obsahem vyučování, realizují;
- předmět může v nižších ročnících podchytit spontánní dětské vyjadřování a přirozený zájem o objevné laborování s materiály, nástroji, technikami a do jisté míry i s výrazovými prostředky a motivy;
- předmět umožňuje žákům vyjadřovat základní koncepty až po vlastní fantazijní koncepty světa, zároveň jim umožňuje pracovat se symboly, které vyjadřují jejich představy nebo se odvolávají na vnější skutečnost“.

K takovému pojetí tvorby směřovala nabídka činností, které probíhaly v rámci výtvarných dílen. Ty se uskutečnily od roku 2003 s podporou místního faráře v prostorách fary, kulturního a charitního domu. Od roku 2010, kdy výtvarné dílny probíhaly v okolí nové školy v Gemelčičce, vznikl záměr realizovat intervence směřující ke zkvalitnění výuky výtvarné výchovy v místních školách. Zpočátku byly cílené intervence směřovány k podpoře autentické výtvarné seberealizace místních dětí a možnostem, jak uskutečnit tvořivé pojetí nabízených aktivit. Postupně docházelo ke „vtažení“ některých učitelů do

procesu tvorby. Na základě projeveného zájmu bylo možné následně obohacovat jejich pedagogickou praxi o nové podněty.

2. Reálná školní praxe výtvarné výchovy v rumunské Gemelčičce jako východisko cílených intervencí

Výuka ve škole předpokládá působení profesionála. Jak konstatuje Holešovský (1975, s. 85), *„učitel může vštípit žákům pouze ty kvality, které jsou mu vlastní“*. V našem prostředí je vzdělání učitelů zabezpečeno vysokoškolským studiem. Učitelé působící ve sledované lokalitě se nadále profesně připravují na lyceu. I když se pomalu rozšiřují možnosti jejich dalšího vzdělávání, některým učitelům mnohdy chybí vnitřní motivace pramenící z nízkého finančního ohodnocení učitelského povolání a dalších pracovních povinností spojených s obživou vlastní rodiny. Potvrzuje se u nich také názor Hazukové, která konstatuje, že *„trvalým pedagogickým problémem a současně ne vždy snadným úkolem je motivovat jedince, kteří jsou málo tvořiví“* (2010, s. 38). V souvislosti s motivovaností má význam postoj osobnosti. Postoje chápeme jako ustálené způsoby reakcí na podněty, osoby, situace a na sebe sama. Předurčují poznání, chápání, myšlení i cítění. Fungují jako stanovisko, které osobnost zaujala, jako určitý vztah k cílům a úkolům, které má člověk před sebou. Projevuje se v mobilizovanosti a připravenosti k činům zaměřeným na jejich uskutečnění (Hartl, Hartlová, 2000, s. 442). Je nepochybné, že se tyto jevy mohou odrazit v kvalitě vyučování. Hazuková, která se u nás věnuje profesní přípravě učitelů výtvarné výchovy, se odvolává se na realizované výzkumy a uvádí, že existuje vztah motivace a úrovně dosahovaných výsledků. Motivace k učení významně ovlivňuje rozdíl mezi úrovní výkonu, kterého je jedinec schopen a výkonu, který ve skutečnosti dosahuje (Hazuková, 2010). Tato skutečnost byla patrná nejen u dětí, ale i jejich učitelů, kteří tvořili na výtvarných dílnách. Když učitelé následně projevili aktivní zájem o poznání procesu tvorby svých žáků, bylo možné předpokládat, že jsou motivováni zkvalitnit vlastní výuku. Kvalita vyučování je podle Průchy, Mareše a Walterové (1998, s. 119) „komplexní charakteristika parametrů (vlastností) vyučování. Výzkumné přístupy kvality vzdělávání se zaměřují na charakteristiky procesuální (pedagogická komunikace – proces) a rezultátové (vzdělávací výsledky – produkt) nebo na charakteristiky (klimatu třídy)“.

Místní učitelé mají ke kvalitě vzdělávání před sebou otevřenou cestu. Musí se však vyrovnávat s mnoha problémy, které měly, a stále mají, vliv na jejich učitelskou profesi, výrazně zasahují také kvalitu výuky výtvarné výchovy. Ještě na počátku jednadvacátého století děti docházely i několik kilometrů do prostor tehdejší staré školy. Byla zde minimální vybavenost školními pomůckami. Děti seděly ve starých lavicích a sledovaly často neodborný a nesrozumitelný výklad učiva přednášený rumunskými učiteli, kteří zde vedle slovenských učitelů působili. Od samotných počátků, kdy se uskutečnily výtvarné dílny (2003), bylo možné sledovat výtvarnou produkci místních dětí, a to v prostorách staré školy, na faře nebo v charitním domě. Děti tvořily na malé formáty (převládala plošná produkce), obrázky prokazovaly, že je tvorba pouze okrajovou aktivitou limitovanou minimem podnětů, ale i nedostatkem výtvarného materiálu.

Výtvarná výchova je v místních školách povinným předmětem (učivo je dáno učebními osnovami pro národnostní menšiny). Můžeme sledovat, že reálná tvorba dětí je stále

svázána přesnými návody, kopírováním předloh a formalismem. Tuto skutečnost konkretizuje slovenská učitelka Erika F. (2016), která uvádí, že se děti nejčastěji věnují kreslení, kolorování kreseb nebo reprodukcí obrázků, plochy také ztvárňují nalepováním natrhaných barevných tvarů apod. V posledních letech obohacují učitelky výuku o nové výtvarné techniky a náměty. Nabídka tvorby reaguje na významné svátky, na dění v přírodě aj. Pokud děti pracují s materiálem, tvarují nejčastěji papír, a to mačkáním, skládáním, ohýbáním, mnohdy postupují podle daného postupu, proto se jednotlivé práce od sebe nijak neliší. Z malířských prostředků děti mají k dispozici vodové barvy. Převážně plošná tvorba je realizována na malé formáty. Jednohodinová dotace od prvního do sedmého ročníku a půlhodinová v osmém ročníku mohou být vnímány jako limitující pro velkoryse pojatou tvořivou výtvarnou výchovu. Kvalita výuky předmětu může sice být ovlivněna přiděleným časem, negativním faktorem se stává především nedocenění přínosu tvorby pro vzdělání a rozvoj dítěte. Je třeba také zmínit jiné životní priority místních lidí a také běžné fungování rodiny, která počítá s pracovními povinnostmi dítěte v hospodářství a domácnosti. I proto jsou tvůrčí činnosti vnímány některými dospělými jako zbytečné.

Situaci v místních školách v mnoha rozhovorech zasvěceně komentoval farář z Gemelčičky Martin Rolnik, který od devadesátých let minulého století mimo jiné usiloval o zvýšení úrovně vzdělání dětí slovenské menšiny. Společně s řádovými sestrami dodnes působí v místních školách, konkrétně děti vyučuje německý jazyk. Zprostředkoval také první setkání pedagogů-dobrovolníků se skupinou místních dětí, jejich snažení směřoval k pomoci při přípravě na vyučování. První výtvarné dílny byly pro tyto děti netradiční formou odměny, byly také chápány jako možnost zpříjemnění jejich volného času. Postupem času se mohli místní lidé včetně učitelů díky sledování průběhu a výstupů z výtvarných dílen přesvědčit o často nerozvíjeném potenciálu místních dětí. Mohli si všímat, jak se jejich děti začínají v rámci nabízených různorodých aktivit tvořivě a odvážně výtvarně projevovat, čemuž odpovídaly zajímavé výstupy prezentované na výstavách v místním kulturním domě. Z četných rozhovorů s učiteli vyplynulo, že jsou překvapeni, čeho jsou děti schopny, sami se však cítili limitováni nedostatkem vlastních praktických výtvarných zkušeností a dalších odborných znalostí. Někteří učitelé tak projevovali nízké sebehodnocení, velkorysou produkci z výtvarných dílen chápali jako výsledek „jiných“ metod, další argumentace směřovala k nedostatečnému vybavení školy výtvarnými materiály.

3. Možnosti změn v přístupu k tvorbě a vedení výtvarných aktivit dětí slovenské menšiny

V rámci výtvarných dílen měli účastníci možnost poznávat prostředky tvorby, výtvarně si hrát, experimentovat a také realizovat vlastní náměty velkorysou formou. Autentická tvorba se také stávala prostředkem zviditelnění jejich kultury, zvyků, tradičního způsobu života. V posledních letech (především od roku 2013) byla navázána intenzivnější spolupráce s učiteli, kteří působí v místní škole. Projevili totiž ochotu obohatit vlastní výuku a získat nové praktické výtvarné zkušenosti, ale také nové didaktické znalosti, které mohou přispět ke zkvalitnění vyučování na místních školách a posunout výtvarnou výchovu k tvořivému pojetí.

Tvořivost a její rozvoj jsou významným fenoménem, kterému se věnovalo mnoho odborníků u nás i v zahraničí (Guilford, 1959; Löwenfeld 1947, 1957; Holešovský, 1975; Hlavsa, 1981, 1985, 1986; Uždil 1976, 1988; Dancey, Lennon, 2000; Lokšová, Lokša, 2003 aj). Americký psycholog Torrance zformuloval zásady tvořivého vzdělávání:

- respektovat neobvyklé otázky žáků (posiluje to sebevědomí dětí a jejich aktivní účast na školní práci);
- respektovat imaginativní a nezvyklé (tvořivé děti vidí věci a vztahy nově, jinak než učitel);
- ukazovat žákům, že jejich myšlenky jsou cenné, že jsou hodny pozornosti (děti nebývají vždy přesvědčeny, že to, co říkají, má význam, chybí jim houževnatost, proto je třeba vytvářet příznivé emocionální prostředí, objevovat kvalitu dětských nápadů);
- dávat žákům příležitost učit se z vlastní iniciativy a projevovat důvěru ve výsledky vlastní činnosti žáků (děti mají tendence k samostatné práci, vede je k tomu zvídavost, touha zkoušet, hledat, zjišťovat, co se stane, učiní-li chybu);
- vyhradit dětem jistou dobu k nehodnocené činnosti k učení bez prověřování výsledků (samostatná činnosti uvolňuje žáky od tlaku pracovního postupu a od obav, že musí vykázat kontrolovatelné výsledky činnosti);
- učitelovo hodnocení činnosti žáků se musí opírat o důvody a naznačit důsledky, které z činnosti plynou (učitel by měl dávat dětem příležitost, aby samy hodnotily, nebo uvede hodnocení do kauzálních spojů (In Holešovský, 1975).

Tyto zásady byly vždy respektovány v průběhu výtvarných dílen, na které děti přicházely dobrovolně, a kde měly možnost svobodně tvořit. Výstupem tvůrčího procesu byla díla, která ve většině případů kontrastovala s běžnou produkcí výtvarné výchovy v místních školách. Jejich prezentace na výstavách nesměřovala k „soutěžení“ se školou, srovnávání kvality apod. Měla být oceněním vnitřně motivované tvůrčí činnosti dětí, ale též inspirací pro místní učitele.

4. Metodologie výzkumu

Oboustranné zkušenosti z realizovaných výtvarných dílen probíhajících od roku 2003 a postupná ochota místních učitelů proměnit vlastní pedagogickou práci, umožnily realizovat v rámci několikadenních výtvarných dílen cílené intervence (květen 2013, září 2014 a září 2015) a zkoumat jejich přínos. Tvůrčí aktivity, které probíhaly za přítomnosti místních učitelů, především z Gemelčičky, jimž nabídly příležitosti sledovat průběh tvorby, aktivně poznávat konkrétní výtvarné postupy, především sledovat formy vedení výtvarných činností dětí a následně je uplatnit tak, aby děti mohly projevit a realizovat subjektivní představu o vlastní tvorbě.

Výzkum především hledal odpovědi na následující otázky:

- Jak obohatily intervence místní učitele?
- Jak se změnil postoj učitelů k výtvarné výchově?

Metodou získání dat se stalo přímé pozorování spojené s terénními poznámkami. V rámci dílen byla také vytvořena bohatá fotodokumentace. Následně byly uskutečněny strukturované rozhovory s místním farářem a řádovými sestrami, kteří učí ve zdejší škole,

dále se čtyřmi pedagogy z Gemelčičky a pěti výtvarnými pedagogy, kteří vedli výtvarné dílny a reflektovali průběh intervencí (2016). Cílené zásahy reagovaly na pozorování výukové reality se záměrem ji pozitivně ovlivňovat. V našem případě šlo o proměny postojů učitelů k výtvarné výchově, pochopení možností tvorby, docenění přínosu tvorby pro rozvoj místních dětí. Kvalitativní výzkum probíhal v přirozeném prostředí, kladl důraz na výklad zkoumaných jevů očima samotných aktérů, jeho produktem se stal detailní popis jednotlivých případů (Průcha, Mareš, Walterová, 1998). Získaná data byla nejprve analyzována otevřeným kódováním, technikou, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999). Následovala technika „vyložení karet“, která umožňuje uspořádat kategorie do určitého obrazce či linky. Na základě tohoto uspořádání bylo možné sestavit text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií (Švaříček, Šeďová, 2007). Následující text prezentuje dílčí výsledky výzkumu.

5. Realizované intervence a jejich přínos

Prostor pro realizované intervence byl ovlivněn časem a prostorem výtvarných dílen, v rámci kterých cílené zásahy probíhaly. Je třeba ocenit, že učitelé přizpůsobili vlastní vyučování nabídce výtvarných aktivit. Participace na procesu tvorby učitelům přiblížila aktivizující metody, které podporují děti v autentické tvorbě. Učitelé byli nejprve pozorovateli, následně se do výtvarné dílny aktivně zapojili. Zkoušeli si sami realizovat aktivitu a následně se pokusili pracovat i s dětmi. Mohli sledovat, jak děti postupně ztrácejí zábrany a obavy z neznámého. Překvapovaly je potřebou zkoumat, experimentovat, poznávat možnosti tvorby. Učitelé si uvědomovali význam motivace, vnímali, jak probíhá komunikace podporující tvůrčí řešení výtvarného úkolu. Sledovali, jak učitel může pracovat s jedinečnou zkušeností a zážitky dítěte. Cenné bylo jejich zjištění, že není nutné děti ovlivňovat návodnými instrukcemi, jak má dílo vypadat, proto může vzniknout pro ně překvapivá výtvarná forma ztvárňující jedinečný obsah. Poznávali, že je důležitý individuální přístup k dítěti a vstřícná komunikace, která je pro děti motivující, jak výtvarně experimentovat a překonávat nedůvěru ve vlastní tvůrčí schopnosti. Učitelé si dále rozšířili povědomí o možnostech tvorby, a to i pro ně známými výtvarnými prostředky. Měli např. příležitost pozorovat, jaké možnosti dětem nabízejí pastózní malba (děti měly k dispozici akrylové barvy), poznali, že je možné malovat na různorodé podkladové materiály velkých formátů, které si tvůrci vybírali nebo upravovali podle svých potřeb. Nové bylo pro učitele sledovat, jak děti tvoří nejen na zemi, ale jak zkoušejí např. akční malbu na plátnech vypnutých mezi stromy. Přínosné bylo pozorovat spolupráci dětí na velkých formátech. I když děti pracovaly s materiálem, který jim zabezpečili organizátoři výtvarných dílen, z rozhovorů s místními učiteli vyplynulo, že by bylo možné finanční prostředky pro výtvarnou výchovu získat i z jiných zdrojů, např. od Demokratického svazu Slováků a Čechů v Rumunsku, a tak řešit problém s nedostatkem materiálu.

Účastníci výtvarných dílen byli současně vedeni k objevování prostředků netradiční tvorby, která reagovala na nabídku prostředí a argumentaci učitelů o limitech ovlivňujících obsah výtvarné výchovy v místní škole. Proto byly také využívány nalezené instrumenty, klasické výtvarné prostředky kresby a malby byly střídány nebo kombinovány s přírodními materiály a dalšími dostupnými prostředky. Nabídka výtvarných instrumentů byla rozšířena o možnosti kresby dřívky a různými hroty, dále o možnosti malby nalezenými

plošnými tvary, které posloužily jako malířské špachtle apod. Učitelé ocenili příklady tvorby, která výtvarně „recyklovala“ dostupné materiály, jako např. papír, plastové láhve, vyzkoušeli si např. tvorbu ručního papíru nebo kašírování. Protože ve škole převládá plošná tvorba, cenné zkušenosti jim přinesla právě tvorba objektů. I zde měli příležitost poznat, jak je možné využívat nalezených předmětů, přírodnin, především dřeva, tvořit z kovových součástek, drátů apod.). Tyto zkušenosti byly přínosné i proto, že místní děti jsou vedeny k manuální práci. Jak zmínil jeden z pedagogů, který organizoval prostorovou tvorbu, bylo by tedy vhodné jim nabízet materiál i ve výtvarné výchově a rozvíjet nejen jejich zručnost, ale i tvořivost (Miroslav S., výtvarný pedagog, 2013). V rámci intervencí nešlo totiž pouze o rozšíření možností tvorby o nové materiály. Bylo důležité využívat všech dostupných prostředků, ukázat, jak je možné s nimi tvořivě pracovat. Již nepotřebné předměty tak díky ozvláštnění nebo přetváření dostávaly nové obsahy, díla formou instalací překračovala prostor školy apod. Byly tak překonávány zažité stereotypy nejen v procesu tvorby, ale též prezentace – tvorba se objevovala mimo vymezené školní nástěnky a získávala si pozornost kolemjdoucích. Učitelé tak mohli sledovat reakce dospělých a především dětí, které se ke svým dílům hrdě hlásily. Zájem o autentickou tvorbu dětí potvrdila i školní inspekce, která navštívila školu v Gemelčičce v době konání jedné z výtvarných dílen (podzim 2014). Kladně reagovala na prezentovanou tvorbu místních dětí a přispěla i proměně postojů místních učitelů k výtvarné výchově. I proto se na následující přehlídce kultury slovenské menšiny v Rumunsku konané v Nadlaku objevila vystavená díla vytvořená dětmi z Gemelčičky, jejich tvorba reprezentovala školu také na výtvarných soutěžích. Učitelé si uvědomili, že podporou tvorby místních dětí zviditelní i svoji školu, což dokumentovaly jejich časté výpovědi. I přes tyto vnější „zisky“ si mnozí uvědomili, co tvorba dětem přináší. Konkrétně jmenovali čtyři sourozence, kteří pravidelně chodili na výtvarné dílny a projevili velký zájem o tvorbu. Ta jim nejen zpříjemnila jejich ne příliš jednoduchý rodinný život (o pět dětí se stará jejich matka, otec pracuje v zahraničí, příjmy často utrácí v hernách). Nabídka výtvarných dílen prokázala jejich výtvarné dispozice, na jejichž rozvoji by měli místní učitelé dále pracovat.

Jedním z cílů intervencí bylo ukázat učitelům, jak je možné pracovat s námětem výtvarné činnosti tak, aby tvorba vycházela ze zážitků a zkušeností dětí, reagovala na jejich oblíbená témata nebo pro ně zajímavé situace. Zájem o jejich „příběhy“, které mohly děti výtvarně zaznamenat, se následně projevil v autentické tvorbě, často se objevila námětová „specializace“ dětí, se kterou bylo možné pracovat, např. při zpracování velkoformátové kompozice na zdi u školy nebo ve třídě mateřské školy. Děti dílo vytvořily samostatně právě proto, že mohly prokázat, co umějí. Základní kompozici nakreslil nejzkušenější dětský kreslíř (jedenáctiletý chlapec). Zobrazil krajinu, kde se nachází Gemelčička, další děti ji dotvořily pro ně důležitými objekty. Pro učitele bylo cenné sledovat, že děti pracují zcela samostatně, postupně kresbu zaplňují, dále rozšiřují podle aktuálních potřeb, nápadů, následně ji kolorují. I když si děti užívaly především tvůrčího procesu, bylo možné i v rámci individuální tvorby vypozorovat vznik jedinečných výtvarných děl, která nebyla výsledkem zásahů učitele. Dokumentuje to např. komentovaná situace, kdy děti tvořily abstraktní malby speciálními žehličkami a barevným voskem: *„Děti se po úvodní instruktáži pustily do tvorby. Nepotřebovaly výrazné vedení či pomoc pedagoga, individuálně těžily z možností, které žehlička a rozpuštěný barevný vosk nabízely. Míchaly barvy, otiskovaly plochu i hrany instrumentu, barevné stopy vrstvily nebo je*

zajímavě uspořádávaly. Byly hrdé na originální díla, menší formáty si odnášely do svých domovů" (Ivana Š., výtvarná pedagožka, 2016). Výtvarnice a pedagožka dále zdůrazňuje, že je třeba těžit z náhody, která nastane, flexibilně reagovat a podporovat nápady dětí. Jak konstatuje: *„Nešlo nám o konkrétní záměr, jak má dílo vypadat. Reagovali jsme na vzniklou situaci a nabídli dětem, jak dál postupovat. Rozhodnutí bylo na nich, v žádném případě jsme nezasahovali do jejich výtvorů (…) Jedná se oboustranný proces, o cestu, která nemá pevný plán (…) Děti nás v mnohém inspirovaly, jsou často mnohem kreativnější než jejich učitelé (…)"*. Tato skutečnost byla patrná v mnoha situacích, kdy místní děti předčily svými nápady a tvůrčí odvahou své učitele. Proto učitelé nejsou mnohdy schopni dětem dostatečně flexibilně poradit, doporučit možnosti řešení. Je tedy třeba nadále rozšiřovat jejich praktické výtvarné zkušenosti a znalosti.

Dále bylo záměrem učitelům ukázat, jak mohou těžit ze stávajících možností školy a jejího vybavení. Např. v nové škole mají počítačovou učebnu, která jim umožňuje nejen přístup k internetu a výuku informatiky. Např. v rámci výtvarných dílen v roce 2014 měli učitelé možnost sledovat, jak děti tvoří novými médii, konkrétně digitálním fotoaparátem. Nabídka činností také reagovala na skutečnost, že místní děti mají v posledních letech přístup k internetu, mnohé vlastní mobilní telefony s fotoaparátem a zveřejňují své snímky, např. na sociálních sítích. V počítačové učebně se jim dostalo poučení, jak zvládnout obsluhu přístroje, ale také na obrazovce počítače sledovat, jak promýšlet kompozici obrazu. Děti měly možnost postupně si odnést fotoaparát domů, fotit, a tak zaznamenávat zajímavé situace v rodinném prostředí. Následně se setkávaly u školního počítače, aby mohly představit a komentovat zaznamenané obrazy, poučit se z problémů a chyb, které nastaly. Jak komentuje výtvarník Richard S. (2016): *„Děti byly velmi aktivní a projevily nebývalý zájem se něco nového naučit, ale také svojí tvorbou ostatním přiblížit jejich každodenní život, neobvyklé situace, zájmy apod."* Vzniklé snímky tak poskytly zajímavou sondu do života dětí a jejich rodin. Pro učitele by se mohly stát zajímavým materiálem, který bude ilustrovat nejen tradice, ale i proměny života místních lidí. Vzniklé snímky mohou také motivovat k dalším formám školní práce, jak zviditelnit minulost i současnost slovenské menšiny žijící v Rumunsku. Důležitá je tedy nejen různorodá nabídka výtvarných prostředků a atraktivních činností, podstatný je především projevený zájem o dítě, který motivuje a povzbuzuje k tvorbě. I proto bylo možné sledovat nadšení a potřebu dětí tvořit – často vytrvaly na dílnách i několik hodin. Projevený zájem dokumentuje jejich vnitřní motivaci prožívat tvůrčí proces, rozšířit si vlastní poznání, ale také poskytnout cenné zkušenosti svým učitelům.

Je důležité, že někteří učitelé již těží z nabytých zkušeností, a tak zúročují nové podněty. Uvědomují si, jak je pro děti významné klima, ve kterém tvorba probíhá, jak záleží na přístupu k dítěti: *„Úžasná atmosféra, maximálna príprava, množstvo nových techník, materiálov, nadšenie pedagógov, schopnosť motivovať a nadchnúť deti, učiteľov"* (Erika F., slovenská učitelka, 2016). Chápou i význam následné prezentace tvorby, např. formou výstav, účasti na přehlídkách a festivalech jejich kultury, mimo jiné i pro pěstování vkusu dětí (Josef P., slovenský učitel, 2016). Uvědomují si rozdíl mezi činností, kterou děti dělají formálně a která je výsledkem jejich zájmu a spontánního nadšení. Můžeme tedy konstatovat, že výtvarné dílny poskytly prostor pro postupné změny v místních školách, umožnily měnit představy místních učitelů o možnostech tvorby. Prokázaly především, že je potřebné rozvíjet tvůrčí potenciál místních dětí, který mohou následně zúročit v běžném

životě a tento život výtvarnými prostředky zviditelnit. Jen je třeba, aby je jejich učitelé v tomto procesu kompetentně podporovali.

Závěr

Podpora tvůrčích činností nemusí být v rámci běžné školní praxe samozřejmostí. Ocenění přínosu tvorby pro rozvoj dítěte se často odvíjí od vzdělávacích podmínek lokality, ve které se škola nachází. Neméně důležitým faktorem jsou vzdělávací priority školy, ale též její materiální možnosti. Tyto skutečnosti ovlivňují např. výtvarnou výchovu v rumunské Gemelčičce, kde žije slovenská menšina. Místní děti měly značně limitované příležitosti pro autentickou tvorbu. V důsledku zkušeností a zážitků z tvorby, které získaly v rámci výtvarných dílen, mohli nejen žáci, ale i jejich učitelé postupně přehodnocovat postoje k výtvarné výchově. Průběh výtvarných dílen prokázal vnitřní motivovanost dětí k tvorbě, odkryl jejich často nerozvíjený potenciál. Pestrá nabídka tvůrčích aktivit poskytla místním učitelům inspiraci pro vlastní praxi výtvarné výchovy. Aktivní účast na výtvarných dílnách jim umožnila rozšiřovat si profesní znalosti a dovednosti. Bylo prokázáno, že je možné měnit zažité stereotypy, pokud učitel projeví snahu a aktivitu na sobě pracovat. Vždy je důležitá důvěra ve vlastní schopnosti. I proto mohli účastníci výtvarných dílen překvapovat svými nápady, potřebou objevovat, experimentovat a tvořit. Potvrdilo se, že je důležité vytvořit všem dostatečně podnětný prostor a důvěřovat, že aktivitu, která je přiměřená jejich schopnostem, zvládnou.

Použitá literatura

BABIAK, M. Hranice kultúrnej identity dolnozemských Slovákov. *Naše snahy: Kultúrno--společenský časopis Slovákov a Čechov v Rumunsku.* 2014, roč. 25, č. 11, s. 20–23.

BLATNÝ, L. *Z historie výtvarné výchovy na českých školách.* Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1983, 131 s.

ČARNÝ, L. Nová koncepcia výtvarnej výchovy na základnej škole. *Pedagogické spektrum.* 2005, roč. 11, č. 5–6, s. 76–81.

DAVID, J. *Století dítěte a výzva obrazů: eseje.* 2.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 351 s. ISBN 978-80-210-4593-4.

FAJNOROVÁ, E. O školstve, vzdelávaní a kúlture Slovákov žijúcich v Rumunsku. *Naše snahy: Kultúrno-společenský časopis Slovákov a Čechov v Rumunsku.* 2014, roč. 25, č. 7, s. 6–7.

HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HAZUKOVÁ, H. a P. ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: Univerzita Karlova, 2005, 108 s. ISBN 80-7290-237-7.

HAZUKOVÁ, H. *Didaktika výtvarné výchovy VI.* Praha: Univerzita Karlova, 2010, 108 s. ISBN 978-80-7290-434-1.

HOLEŠOVSKÝ, F. *Základní problémy tvořivosti.* Praha: KPÚ, 1975, 32 s.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika: predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, 445 s. ISBN 80-7178-585-7.

MISTRÍK, E. Kultúrna identita. In: MISTRÍK, E. et al. *Kultúra a multikultúrna výchova.*Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1999, 137 s. ISBN 80-88778-81-6.

PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2016-07-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

STRAUSS, A. L. a J. CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN 1988, 187 s.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978, 333 s.

Reflexe pedagogických činností jako klíčový faktor profesního rozvoje

Zora Syslová[93], Hana Horká[94]

Abstrakt: Předložená studie se zabývá rozvojem profesních kompetencí s cílem zjistit úroveň reflektivních dovedností absolventů oboru Učitelství pro MŠ v celoživotním vzdělávání a v kombinované formě studia. Poukazuje na specifika vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol, která vycházejí z reflektivního modelu učitelského vzdělávání. Teoretická východiska opřená o několik relevantních modelů reflexe jsou ilustrována výsledky výzkumného šetření. Ty potvrdily oprávněnost požadavků na podporu reflexe ve výuce. Proniknout do složitosti pedagogických jevů, orientovat se v nich a nacházet efektivní způsoby řešení může učitel pouze tehdy, dostane-li se jeho reflexe na kritickou úroveň.

Klíčová slova: akční výzkum, celoživotní vzdělávání, mateřská škola, profesní rozvoj, reflexe, sebereflexe, učitel mateřské školy, videonahrávky

Reflection on Teaching Activities as the Key Factor of Professional Development

Abstract: The study deals with the development of professional competences with the aim to find out the level of reflective skills in the students of the programme of Pre-school education in the lifelong study programme and in the combined study programme. It points out the specificities of university preparation of kindergarten teachers, which are based on the reflective model of university education. The theoretical background based on several relevant models of reflection is illustrated by the results of the conducted research, which provided the justification of the requirements regarding the support of reflection in education. Understanding the complexity of educational phenomena, orientation in them and keeping finding efficient solutions can be done by the teacher only in the case that his/her level of reflection reaches the critical level.

Key words: action research, lifelong learning, kindergarten, professional development, reflection, self-reflection, kindergarten teacher, video recordings

[93] PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, syslova@ped.muni.cz
[94] Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, horka@ped.muni.cz

Úvod

V posledních letech se v České republice zvyšuje zájem o předškolní vzdělávání (Kropáčková, Janík, 2014; Strategie, 2016) a otevírá se diskuze o profesionalizaci učitele mateřské školy (Wiegerová et al., 2015, s. 12). Vysokoškolské vzdělání se jeví jako nevyhnutelný kvalifikační požadavek pro učitele preprimárního vzdělávání (Helus, 2014; Oberhumer, Schreyer, Neuman, 2010). Některé výzkumy ukazují, že profesní dovednosti učitelek mateřských škol s vysokoškolským vzděláním směřují k vyšší „anticipaci dění ve třídě a dlouhodobějšímu plánování (v širších kontextech) podložených analýzou reálných situací“ (Syslová, Hornáčková, 2014, s. 556).

Přestože většina zemí Evropské unie, ale i vyspělých zemí světa požaduje vysokoškolské vzdělávání pro kvalifikaci učitele mateřské školy, v České republice je doposud dostačující pouze středoškolská úroveň (zákon 563/2001 Sb., o pedagogických pracovnících). I za této situace ročně asi 30 % absolventek středních pedagogických škol pokračuje ve studiu oboru Učitelství pro mateřské školy na vysokých školách, což zmíněný zákon umožňuje také.

Ke studiu oboru Učitelství pro mateřské školy na vysoké škole ročně nastupuje nejen řada zkušených učitelek, které si chtějí zvýšit vzdělání v kombinované formě studia, ale i ty, které si kvalifikaci rozšiřují. Pro uchazeče z řad učitelů, kteří absolvovali studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, je tak v souladu s požadavky zákona č. 563/2001 Sb. otevřeno na PdF MU celoživotní vzdělávání.

1. Cíle

Rozkolísanost požadavků na kvalifikaci profese učitele mateřské školy vedla autorky textu k záměru přispět do diskuze o profesionalizaci učitelského povolání a poukázat na specifika vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol s důrazem na rozvoj reflektivních dovedností, které jsou považovány za klíčové v profesním rozvoji.

2. Teoretický rámec

Proměna kurikula přípravného vzdělávání učitelů souvisí se zvyšujícími se nároky na profesi učitele MŠ. Celosvětově se prosazuje reflektivní model učitelského vzdělávání, resp. tzv. realistický přístup v učitelském vzdělávání (Korthagen et al., 2011). Spilková et al. (2015, s. 8) spatřuje jeho východisko v „pojetí učitele jako reflektivního praktika, který do hloubky přemýšlí o své činnosti (rozhodovacích procesech i konkrétních výukových situacích), analyzuje a hodnotí ji ve vztahu k zamýšleným cílům a v širším kontextu vztahů a souvislostí. Je schopen modifikovat své strategie a metody, navrhovat alternativní řešení ke zkvalitnění výuky a zdůvodnit své pojetí práce se žáky na základě argumentů opírajících se o profesní znalosti“.

Rozvoj reflektivního myšlení lze charakterizovat jako kumulativní proces (obrázek 1), při kterém jedinec vědomě prozkoumává osobní zkušenosti získané v pedagogické praxi, člení je do dílčích kroků, hledá souvislosti a zdůvodňuje je. Hodnocení vzdělávacích důsledků, profesionálních rozhodnutí a diskuze o nich se proto stávají důležitou součástí výuky budoucích učitelů (Pollard et al., 2008). Jen tak se mohou studenti učit „prostřednictvím zkušeností a ze zkušeností s cílem získání nového porozumění sobě

samému a/nebo praxi“ (Píšová et al., 2011, s. 43). Reflexe se stává stavebním kamenem profesního rozvoje učitele a tvoří základ kontinuálního profesního učení (Finlay, 2008; Hatton, Smith, 1995; Schön, 1987; Korthagen et al., 2011; Shulman, 1987), které začíná již v přípravném vzdělávání (La Boskey, 1993).

Obrázek 1. Proces rozvíjení reflektivních dovedností

Prvním krokem je jednání neboli akce, kdy student realizuje připravenou činnost s dětmi, anebo může jít také o zcela spontánní zkušenost s reakcí dětí či zkušenost ze zhlédnuté (pozorované reality) v mateřské škole. Dalším krokem je vědomé ohlédnutí se za vnímanou realitou, při které si student „přehrává“ události znovu. Pro efektivní reflexi je však potřeba, aby došlo k uvědomění si podstatných aspektů a jejich vyhodnocení. Následuje hledání alternativních postupů v podobě studentových návrhů na zvýšení účinnosti jeho vyučovací práce.

Při tomto kroku může vysokoškolský učitel studenty motivovat otázkami typu: Dalo by se to udělat jinak? Podporuje tak rozvoj reflektivních dovedností studenta a vede jej k sebereflexi a postupnému převzetí zodpovědnosti za svůj růst, za permanentní uvědomělé učení se z vlastních zkušeností (srov. Korthagen, 2011, s. 58).

2.1 Podpora reflexe ve výuce

Rozvoj reflektivních dovedností se stal v oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, stejně jako na další fakultách vzdělávajících učitele mateřských škol, běžnou součástí výukových strategií (Horká, Syslová, Grůzová, 2014; Navrátilová, 2015). Na základě jejich osvojování si student uvědomuje své postavení v různých pedagogických situacích a svůj vliv na dítě, což je z jeho pozice sociálního vzoru nevyhnutelné (Syslová et al., 2014, s. 27).

Reflektivní dovednosti jsou rozvíjeny v předmětech předškolní pedagogika, pedagogická diagnostika a kurikulum předškolního vzdělávání, tj. ve stěžejních disciplínách studijního programu dvousemestrového celoživotního vzdělávání.

Klíčovou součástí přípravy je práce s videonahrávkou/videozáznamem, která zachycuje celkové dění ve výuce a nabízí je k rozboru z různých hledisek. Nejde však o prosté zhlédnutí videozáznamu, které umožňuje postřehnout obvykle pouze vnější stránky pedagogických jevů, nikoliv jejich hlubší porozumění.

Při *skupinových interakcí*ch či *supervizních skupinových setkání*ch ve výuce se studenti zaměřují na určité hledisko vzdělávacího procesu a jsou vyzýváni k hlubší analytické práci s pedagogickými jevy. Osvědčuje se aplikovat hierarchii otázek podle kognitivní náročnosti, jak je uvádějí Janík a Miková (2006, s. 118). Nejnižší úroveň otázek směřuje k popisu toho, co je možné na videonahrávce vidět a slyšet. Pomáhá studentům s uvědoměním si detailů vzdělávací reality. Další úroveň otázek se zabývá pocity a smyslem toho, co je zachyceno na videozáznamu. Třetí úroveň otázek pátrá po významu jednání osob. Na nejvyšší úrovni jsou otázky zaměřené na hledání nových řešení či alternativ situací zaznamenaných na videonahrávce.

Kolokvia v předmětu kurikulum předškolního vzdělávání probíhají jako supervizní skupinová setkání šesti studentů, kteří prezentují sestříhanou pětiminutovou videonahrávku z realizace připraveného projektu. Svůj výstup podrobí sebereflexi a písemně jej zdokumentují. Následuje kritické zhodnocení ze strany ostatních studentů. Zaměřují se především na způsob komunikace s dítětem a podpory jeho rozvoje, použité organizační formy, využití prožitkového učení apod. Vyhledávají pozitivní momenty v práci studenta, příp. navrhují alternativní způsoby práce s dětmi.

Vyučující vstupuje do rozboru videonahrávky v roli supervizora a v případě potřeby pokládá otázky, které posilují percepční schopnosti studentů, schopnost analyzovat interakce mezi studentem a dítětem, naplnění cílů, vhodnost zvolených metod apod. Uplatňuje otázky typu: Co jste chtěla u dětí rozvíjet?, Říkáte, že jste chtěla podpořit rozvoj tvořivosti a já jsem slyšela, že dítěti říkáte, co má udělat…, Co děti dělaly a co se u toho mohly naučit? Hodnocenému studentovi vyučující dává zpětnou vazbu k jeho sebereflektivní výpovědi, tzn., zda dokázal vidět svoje silné i slabé stránky.

Výzkumy reflexe u předškolních pedagogů jsou spíše ojedinělé (Pihlaja, Holst, 2013; Syslová, Hornáčková, 2014). Výsledky ukazují, že často se úroveň reflexe pohybuje na technické a praktické úrovni, v minimální míře dosahuje úroveň kritickou (Syslová, 2015; Van Manen, 1977).

3. Metodologie

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit úroveň reflektivních dovedností absolventů oboru Učitelství pro MŠ v celoživotním vzdělávání a v kombinované formě studia. Kritéria pro sběr dat jsme si stanovili následovně: 1. závěrečná práce z období 2010–2016; 2. klíčová slova – reflexe, sebereflexe, videozáznam/videonahrávka; 3. respondenti pracují v mateřské škole. Sběr dat proběhl v období leden až květen 2016. Pro tyto účely jsme hledali v elektronickém systému PdF MU podle klíčových slov a našli jsme dvě práce, které splňovaly kritéria.

Obě práce byly vedené jako akční výzkum; první z nich sledovala svoje profesní dovednosti podle vybraných kritérií z *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* (Chaloupková, Syslová 2015), druhá práce se zaměřila na sledování rozdílů v rozvoji komunikačních dovedností dětí při spontánních a řízených aktivitách.

Výzkum byl veden následujícími otázkami:

1. Koresponduje popis výukové situace s realitou (videonahrávkou)?
2. Zaměřuje se student na podstatné aspekty reality?
3. Má představu o alternativním způsobu řešení situací?

Pro stanovení kritérií úrovně reflektivních dovedností jsme vyšli z Farrella (2004), který charakterizuje tři. V první, technické úrovni, jde zpravidla o popis práce, který je spojen s odpovědí na otázku co se děje. Na druhé praktické úrovni, se již objevují hodnocení toho co je, či není, dobře. Na této úrovni se hledají odpovědi na otázky co a jak se děje. Na kritické úrovni se již dávají odpovědi na otázky co, jak a proč se děje. Jde již o analýzu jevů ve spojení se společenskými souvislostmi či s vědeckými teoriemi.

4. Výsledky

Výzkumná zjištění jsou strukturována podle výzkumných otázek – 1. popis pedagogických situací, 2. zaměřenost pozornosti studentek na podstatné aspekty, 3. návrhy alternativních způsobů řešení.

4.1 Popis pedagogických situací

Odpověď na první výzkumnou otázku byla získána po zhlédnutí videonahrávek oběma výzkumníky. Poté byly přečteny výpovědi, respektive popis výukových situací obou respondentek. Po diskuzi došly výzkumnice k závěru, že popisy odpovídají v obou případech realitě a že respondentky prokázaly schopnost detailního transkriptu videonahrávek jejich vlastní práce.

Pro lepší orientaci čtenáře v dalším textu uvádíme krátké ukázky obou transkriptů. První ukázka je zvolena z původního materiálu studentky 1 o třech stranách textu. Zachycuje přepis asi půl hodinové nahrávky dopoledních činností v mateřské škole. Druhá ukázka je vybrána z původního materiálu studentky 2 o téměř devíti stranách textu. Zachycuje pětidenní dopolední činnosti, tedy přibližně 10 hodin nahraného materiálu, ze kterého byly vybrány (a přepsány) pouze využitelné části, respektive části, které byly zvukově čisté.

Ukázka popisu 1:

Promlouvám k dětem, ty sedí v půlkruhu na koberci a já v podřepu proti nim. Říkám jim, co je v následujících chvílích čeká. Dozvídají se, že si samy za chvíli vyrobí ledové barvičky, v ruce přitom držím misku s ledem. Oznamuji jim, že zítra se z nás stanou ledoví malíři. Jeden chlapec s lítostí říká, že tu zítra nebude. Ptám se: „Jak to?“, on odpovídá, že pojede do Trutnova, musí mi to zopakovat, protože mu nerozumím. Sděluji mu, že mu o všem budeme vyprávět a ukážeme mu obrázky, které ledovými barvami zítra namalujeme. On souhlasně přikývne. Vysvětluji mu, že je tady dnes a že je tu důležitý. Pokyvuje a je spokojený. Následuje organizační informace. Děti mají udělat čtyři skupinky tak, aby v každé z nich byl alespoň jeden předškolák. Děti se zvedají, domlouvají se a začínají tvořit skupinky. Otáčím se dozadu a k někomu promlouvám. Děti se snaží tvořit skupiny, já je sleduji a znovu jim říkám, jak mají utvořit skupinky, protože jsem zjistila, že neporozuměly zadání. Informaci doplňuji gestikulací rukou. Vysvětluji jim rozdíl mezi čtyřmi skupinkami a skupinkami po čtyřech, říkám jim:

„Pozor, to je něco jiného.“, znovu opakuji zadání. Přichází ke mně holčička, říká, že nikoho nemá, pohladím ji po vlasech se slovy, ať hledá. Hošík v oranžovém tričku prochází třídu a počítá, následně oznamuje: „Už jsou čtyři.“ Počítá a ukazuje. Já jsem však zaujatá chováním dvojice chlapců a ptám se jednoho z nich, co že to tam teď nacvičuje. Jdu mezi děti a říkám: „Tak já vidím tady jednu skupinku, takovou menší, tady druhou, taky takovou menší, tady třetí, tady někdo bloudí, tady je čtvrtá a pátá.“ Odcházím stranou, sleduji, děti se pohybují po třídě. Oznamuji, že máme pět skupinek, že nejsou čtyři. Děti se začínají dohadovat. Přicházím k jedné ze skupinek, kde vznikl konflikt, ptám se, co se děje. Děti se dohadují, že už tam jsou dva předškoláci, opakuji jim, že tam má být alespoň jeden, říkám, že alespoň jeden znamená jeden a víc. Zjišťuji, zda se skupina již domluvila. Děti odpovídají, že ještě ne…

Ukázka popisu 2:

Děti přichází do třídy, Adámek (3,4 r) si nese svoje autíčko z domu, které chtějí půjčit i ostatní děti. Adámek nejprve odmítá, nicméně po mém zásahu a vysvětlení, že pokud auto do školky přinesl, měl by být připraven jej půjčit i ostatním alespoň na chvíli přitakává. Autíčko ochotně půjčuje všem ostatním dětem, přičemž komunikuje s dětmi, vysvětluje, že auto je sanitka, že houká, že má doma ještě auto policejní. Chlapci (Lukáš 1, Šimon, Matěj) se zájmem zkoumají sanitku a každý ze třech hochů, kteří se této rozmluvy účastní (všichni ve věkovém rozmezí (3 – 3,5) se postupně ve hře s autem střídají. Velmi živě mezi sebou komunikují a sdělují si informace, jaké má kdo doma autíčka. Po chvíli přichází moment, kdy se hra zastavuje a na obzoru se objevuje opět konflikt o auto. V této chvíli se rozhoduji do hry zasáhnout a navrhuji stavbu nemocnice s garáží pro tu „krásnou“ sanitku. Chlapci ochotně souhlasí a já opět ustupuji do pozadí. Ke stavbě nemocnice si vybrali dřevěné kostky. Chvíli se zdá, že u hry nevydrží, nicméně tento okamžik je prolomen a stavba začíná. Velmi živě komunikují o „projektu nemocnice.“ Nalézají dřevěné schody, které v nemocnici rozhodně nemohou chybět, postupně přidávají věžičky, silnice atp. Vše za živé komunikace s užitím vět, argumentací a vše probíhá v živé spolupráci. Do jejich hry přichází Kristýnka: „Můžu si hrát s vámi?“ Adámek: „Můžeš,“ ukazuje dva panáčky, které drží v rukou, „mám pacienty.“ Šimonek: „Aha, mám sanitku, může je svézt.“ Lukášek 1: „já už jdu z nemocnice, na shledanou!“ Adámek ukazuje ostatním: „Stavím plot, aha“ Matěj: „Můžu tam taky chodit?“ V podobném duchu se hra odvíjí dál. Občas musím zasáhnout a upevnit pravidla v půjčování autíčka přineseného z domova…

Než se děti nasvačily, poskládala jsem na koberec obrazy čtvero ročních období, čekám na děti. Postupně přichází, nabádám je tedy k tomu, aby si obrázky mlčky prohlížely, dokud nebudeme na koberci všichni. Jakmile se sejdeme všichni, ptám se dětí, jestli si obrázky všichni prohlédly. Opět hromadně křičí ano. Vyzývám Adámka, aby našel obrázek, kde je namalovaná zima. Adámek přistupuje a bez zaváhání na obrázek ukáže. Požádám ho, ať jej přinese k nám. A ptám se: „Je na obrázku namalovaná zima děti?“ Děti přitakávají. „Jak jste to poznaly?“ Šimonek: „Nosíme rukavice.“ Opravuji jej: „Na obrázku jsou děti, které mají na rukách rukavice.“ Šimon kýve, že ano. Ptám se Lukáška, podle čeho to poznal on. Lukáš: „Protože musíme mít šálu.“ Šimon vykřikuje: „Protože je tam sníh.“ Obracím se na Kačenku se stejnou otázkou. Kačenka: „Kouluje.“ Opravuji opět tak, že doplním celou větu – děti se koulují. Honzík a Kuba neodpověděli na otázku vůbec. Matýsek: „Staví sněhuláka.“ Opravuji jej slovy: „Ano, děti staví sněhuláka.“

4.2 Zaměřenost pozornosti studentek na podstatné aspekty

Studentka 1 využila kritéria z Rámce profesních kvalit učitele v mateřské škole pro zachycení důležitých aspektů vlastní vzdělávací práce. V následující tabulce uvádíme příklady jejich autentických výpovědí.

Tabulka 1. Ukázka kritérií pro zachycení důležitých aspektů vlastní vzdělávací práce

Kritérium	Naplnění	Stručný popis situace, kdy dochází k naplňování daného kritéria	Čas záznam konkrétního času ve videonahrávce
Učit prožitkem	ANO	Děti experimentují s vodou a potravinářskými barvami, přidávají barvu do vody nebo naopak, míchají barvy do sebe, pozorují jejich rozpuštění.	9:50 11:04
Společně s dětmi stanovovat a dodržovat dohodnutá pravidla	ANO	Děti jsou vyzvány k vytyčení pravidel pro práci s vodou a barvou, práci ve skupině.	5:21
Omezit nebo úplně eliminovat frontální způsob výuky	ANO	Děti mají utvořit skupiny podle daných kritérií, v těch setrvávají až do konce záznamu.	00:40
Dávat konkrétní zpětnou vazbu	ANO	Podávám dětem negativní zpětnou vazbu, že ještě jedna skupinka neodpovídá zadaným podmínkám – chybí tu předškolák. Ujišťuji Karolínku, svůj úkol zvládla a pro jistotu jí opět vysvětlím funkci dřívka prostrčeného proužkem kartonu.	2:45 3:11 9:25
Nepoužívat ironie	ANO	Ironii nepoužívám.	celý záznam
Konkrétně popisovat viděnou situaci	ANO	Vidím tady jednu skupinku, takovou menší, tady druhou, taky menší …	1:55
Nechat řešit děti vzniklé problémové situace, příliš brzy nezasahovat	ANO	Děti dostávají prostor pro vytvoření pracovního postupu při tvorbě ledových štětců. „Jak to máte dělat, to už musíte vymyslet samy.“ „Potřebujete čistou vodu, co s tím uděláte?“	8: 32 10:42
Mluvit klidně a spisovně	ANO	Mluvím klidně, spisovně pracuji se sílou hlasu.	celý záznam
Při komunikaci s dětmi používat jim srozumitelný jazyk	ANO	Mluvím srozumitelně a zřetelně, jediné, čemu děti nerozuměly, byl výraz *alespoň*.	celý záznam
Klást otevřené otázky a čekat na odpověď	ANO	Při tvorbě pravidel činnosti, vznikla situace, kdy se ptám, jak to děti udělají, aby pracovaly společně.	6:21
Podporovat vzájemnou pomoc dětí	ANO	Janička sama roztahuje igelit. Pobízím ostatní děvčata k pomoci.	4:38
Využívat „já“ výroky	ANO	Při zdůrazňování opatrnosti při práci s vodou říkám: „To bych strašně nechtěla,“ aby byl mokrý koberec.	7:58

Zdroj: Ziklová (2015)

Kromě zvolených kritérií studentka 1 opakovaným čtením i zhlédnutím videonahrávky prohloubila svoje zaměření pozornosti na další aspekty (motivace dětí, vybrané organizační formy, způsobu zadání úkolu, komunikace s dětmi, zvolených pomůcek atd.). Záznam její analýzy a hodnocení uvádíme v následujícím textu: *Zjistila jsem, že při komunikaci s dětmi využívám snížené polohy, to vyvolává pocit větší blízkosti k dětem (00:11); projevuji empatii a chlapci s problémem pomáhám nalézt řešení vzniklé situace (00:23); dávám dětem prostor pro řešení problému a samostatnou volbu (8:32); snažím se o důslednost – pokud nebyly splněny podmínky dané činnosti, nemohla následovat další (3:05); snažím se respektovat návrh dětí, šlo o situaci s mícháním barev, zpočátku váhám, nakonec tuto možnost za určitých podmínek připouštím, jsem vlastně ráda, že děti přišly se svým nápadem (9:07); individuálně se věnuji jednotlivým skupinkám a zajímám se o to, které dítě si co vyzkoušelo (10:56). Objevily se samozřejmě i kritické momenty, situace, které bych chtěla v budoucnu řešit a změnit. Povšimla jsem si častého užívání slůvka tak, samotnou mě to při sledování záznamu obtěžovalo, jde zřejmě o parazitické slovo, tedy nadužívané slovo, které nemá přímý syntaktický vztah k obsahu sdělení. Při zadání organizačního úkolu: Utvořte čtyři skupiny tak, aby v každé z nich byl alespoň jeden předškolák, jsem použila podmínku, kterou jsem vlastně v žádné z následujících činností nevyužila, navíc děti zmátl pojem alespoň, vlastně jsem zcela zbytečně prodloužila dobu formování skupin (00:40). Zjistila jsem, že několikrát za sebou opakuji zadání (3:31, 3:52, 4:13, 7:05); zbytečně často vyjadřuji obavy z poškození zařízení třídy a oblečení dětí (4:06, 5:29, 6:12, 7:37, 8:25); sama moc mluvím, nedávám příležitost dětem a celá činnost působí přeorganizovaně a trvá moc dlouho. Uvedená zjištění mě vedla ke kritickému zamyšlení a následovalo hledání příčin vzniklých situací. Uvědomila jsem si, že při tvorbě skupin jsem stanovila zbytečnou podmínku, kterou jsem při další činnosti vůbec nevyužila. Děti dostaly prostor pro výběr jakéhokoliv člena své skupiny, podvědomě jsem si tak stavěla předškoláky do role vedoucího skupiny, vlastně ale zbytečně, nakonec se ukázalo, že daná podmínka byla spíš ke škodě, neboť nejstarší předškoláci chtěli dělat většinu činností sami a malé děti tak neměly možnost experimentu. Došlo mi, že zadání opakuji zřejmě vícekrát v domnění, že mě pak slyší všechny děti, a protože se vždy najde někdo, kdo neslyšel, tak opět opakuji. Zjistila jsem příčinu obav ze znečištění koberce a dětí, jde o vlastní zkušenost matky, ale i nepříjemné předchozí zkušenosti s rodiči. Přistihla jsem se, že mám tendenci dětem všechno vysvětlit, protože si myslím, že ony to přece nemohou vědět.*

Studentka 2 zvolila pro identifikace podstatných jevů kritéria v podobě ukazatelů dosaženého vzdělávání z *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (2004). Konkrétně se jednalo o tyto výstupy:

- Ovládá řeč, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
- Domlouvá se gesty i slovy.
- V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými.
- Průběžně rozšiřuje slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím.

Svoje zjištění shrnula zvlášť pro spontánní a zvlášť pro řízené aktivity realizované v průběhu jednoho týdne (viz následující ukázka).

Tabulka 2. Ukázka kritérií pro zachycení důležitých aspektů vlastní vzdělávací práce

Kritérium	Naplnění	Stručný popis situace, kdy dochází k naplňování daného kritéria	Typy činností
Ovládá řeč, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog.	ANO	Při spontánní hře lze ze záznamů vypozorovat, že interakce mezi dětmi dokazují, že spolu aktivně hovoří, i když vzhledem k věku ještě ne gramaticky správně. A komunikace je omezena na věty spíše holé. Kladly si mezi sebou otázky, na které si odpovídaly. Navzájem slovně reagovaly na vzniklé situace. Dokázaly vést smysluplný dialog např. o úklidu hraček (viz popis záznamu z úterý).	*Spontánní činnosti*
Domlouvá se gesty i slovy.	ANO	Z nahrávek je patrné, že děti se domlouvají gesty (jako mávání rukou na znamení „pojď sem“ atp.) stejně jako slovy, což je také patrné z popisu záznamů.	
V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými.	ANO	V běžných herních situacích bylo patrné, že děti mezi sebou komunikují bez zábran a ostychu, a to jak mezi sebou, tak i se mnou, pokud jsem byla přivolána, nebo nucena zasáhnout. Pouze Tibor, který je ve školce krátce, je stále v roli pozorovatele a s dětmi komunikuje minimálně. To je ale dáno adaptací na nové prostředí a nelze tedy vyvozovat závěry.	
Průběžně rozšiřuje slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím.	ANO	Formou hry byly děti nuceny k dokonalejší komunikaci, například když herní partner přesně nechápal, kam se hra ubírá. Ze záznamů toto lze vypozorovat především ve čtvrtek, kdy do hry vstupuje starší chlapec. Hru rozvíjí více než děti tříleté a lze si všimnout, že i komunikace takto starých dětí se stává rázem dokonalejší, z čehož plyne, že se slovní zásoba rozšiřuje.	
Ovládá řeč, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog.	NE	Při řízené činnosti lze ze záznamů vypozorovat, že děti sice ovládají řeč, avšak odpovídají jednoslovně, nedokáží vést smysluplný dialog. Ale určitě rozumí slyšenému.	*Řízené činnosti*
Domlouvá se gesty i slovy.	ANO	Na otázky děti odpovídaly, avšak jenom některé. Nejvíce se zapojovaly pořád stejné děti, cca 4–5 dětí v průměru z průměrného počtu 17 dětí.	
V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými.	NE	Řízená činnost není úplně běžnou komunikační situací. Děti pouze odpovídaly na mé otázky a u většiny dětí byl znát ostych, raději se neprojevovaly.	
Průběžně rozšiřuje slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím.	ANO	Při určité řízené činnosti si děti opravdu rozšiřovaly slovní zásobu, např. při učení se nových říkadel nebo při pojmenovávání jarních květin. I při popisu obrázků. Opět ale pouze některé děti. Počtem 4–5 dětí.	

Zdroj: Bastlová (2016)

Kritéria studentky 2 sloužila spíše k vyhodnocení výsledků vzdělávání než k analýze a posouzení procesů vzdělávání. Tato volba studentce neumožnila proniknout hlouběji do vlastních vzdělávacích postupů a tak pochopit jak a čím ovlivňuje výsledky vzdělávání. Zvolený kategoriální systém studentky 1 jí umožnil lepší pochopení pedagogických situací, které se v průběhu dopoledních činností v mateřské škole vyskytly. Také opakované přehrávání videonahrávky jí umožnilo hlubší vhled do podstaty vyučovacího procesu.

Lze tedy konstatovat, že postihnout podstatné aspekty reality předškolního vzdělávání a vyhodnotit jejich efekty se podařilo pouze studentce 1. Druhá ze studentek nebyla schopná zachytit kauzalitu vztahů mezi učitelem a dítětem, která je ovšem podstatná v rozhodovacím procesu v akci samotné. Znamená to, že učitelce tento způsob reflexe neumožní reagovat v samotné akci na nenadálé situace tak, aby podpořila rozvoj dětí v závislosti na jejich potřebách a možnostech.

4.3 Návrhy alternativních řešení pedagogických situací

Na základě vlastní empirie studentky navrhují jiné varianty didaktického řešení určité výukové situace s cílem zlepšit kvalitu původního řešení. Studentka 1 uvádí, že *příště by bylo vhodné naplánovat vzdělávání poněkud odlišně. Úvodní motivační část by zůstala zachována. Zeptala bych se dětí, co všechno bychom k výrobě ledových štětců potřebovali. Následovalo by přemýšlení nad riziky budoucí činnosti a děti samy by formulovaly pravidla. Přemýšlely by především děti, mluvily by také děti. Dalším krokem by bylo vytvoření skupin podle daného kritéria (nejlépe podle dostupného počtu pomůcek). Pak by proběhla příprava pomůcek a pracovního prostoru organizovaná dětmi, učitelka by zajistila pouze dostatečné množství pomůcek a materiálu. Děti by už pracovaly úplně samostatně. Samy by si ve své skupině volily postupy, diskutovaly by, objevovaly … Učitelka by podávala jednotlivým skupinám konkrétní zpětnou vazbu. Skupiny by měly možnost prezentovat svoje výsledky, popř. způsoby jakými jich dosáhly, ostatním skupinám. Myslím, že takto postavená činnost by splňovala všechna kritéria prožitkového učení. Také ostatní vyhledané kritické momenty však nelze nechat bez řešení. Vytěsnit z mluvy parazitické slovo nebývá lehké, většinou člověk jeho pomocí získává čas pro utřídění dalších myšlenek, přesto je mým cílem snížit frekvenci jeho užívání, zejména větším soustředěním se na mluvený projev. Chtěla bych také více sledovat situace, které si zaslouží slovní odměnu. Odměna je nejlepší motivací k další činnosti. Při formulaci pochvaly budu co nejvíce využívat konkrétní zpětné vazby směrem k dítěti. Uvědomuji si, že je důležité eliminovat přemíru vlastního řízení a nechat dětem dostatečný prostor a čas, své informace a zadání budu sdělovat promyšleněji, stručně, srozumitelně, dostatečně hlasitě, důrazně a pouze jednou. Děti si jinak zvykají na opakování a nepřemýšlejí. K opětovné formulaci se vrátím pouze při porušení pravidla a to tak, aby si dítě samo uvědomilo, proč nejedná správně. Obavy z poškození vybavení a dětských věcí odstraním tak, že zajistím vždy potřebné ochranné pomůcky, přizpůsobím pracovní místo dané činnosti, na rodičovské schůzce v úvodu školního roku seznámím rodiče s tím, že pokud má dítě objevovat s radostí svět, nesmějí být ani ono, ani učitelka svazováni strachem, že nechtěně ušpiní třeba nové tričko. Požádám rodiče, aby dávali dětem do školky oblečení „pracovní“, aby se obavy z pokárání rozplynuly. Zaměřím se také na častější užívání „já“ výroků, podávání konkrétního popisu situací a využívání zpětné vazby směrem k jednotlivci i skupině dětí.*

Studentka 2 navrhuje jako jediné řešení změnit styl řízených aktivit v MŠ, tak aby tyto byly opravdu provázané se spontánní hrou dětí. Využít spontánní hru dětí a formou improvizace učitelky hru například rozvést dále (situační učení). RVP PV nám umožňuje volnost v plánování témat, udává rámec toho, co by dítě mělo umět na konci předškolního období. Můžeme tedy témata přizpůsobovat aktuálním zájmům dětí a tím naplnit cíle jiné. K původnímu tématu se můžeme vrátit později. Zde bych řekla, že může platit rčení „cesta je cíl." Řízená činnost vedená formou, kterou jsem zvolila a kterou jsem se sama učila na střední škole, později přebrala od starších kolegyň, je již nevyhovující a jistě nevede k naplňování kompetencí stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Do budoucna budu pracovat na systému plánování řízené činnosti tak, aby byla provázána hrou, aby se více než řízenou činností stala činností vedenou.

Studentce 1 se podařilo díky hlubší analýze sledované reality najít více efektivnějších postupů s konkrétními návrhy jejich řešení. Studentka 2 zůstala ve svých návrzích na povrchu, její vyjadřování je schematické, zjednodušující až intuitivní při nacházení alterací výuky.

5. Diskuse

Proces učení se reflektovat začíná obvykle přemýšlením nad jednoduchými zkušenostmi, např. tak, že student vysvětluje ostatním kolegům jednoduchý koncept. Naše zkušenosti potvrzují oprávněnost požadavků na vzdělavatele učitelů v oblasti podpory reflexe, uplatňování strategie postupnosti a poskytování dostatečné struktury pro studentovo učení (Korthagen, 2011, s. 116). Zadávání konkrétních úkolů, naznačování možné volby, poskytování zpětné vazby a nabídka pomoci explicitně nebo implicitně studentem požadované jsou pro studenta nepostradatelné a tvoří vstupní bránu pro teoretičtější vhledy rozvíjené během supervizního procesu.

Analýza prezentovaného záznamu v rámci akčního výzkumu umožnila respondentce 1 kriticky pohlédnout na vlastní pedagogickou akci, vedla ji k zamyšlení nad efektivitou práce a přiměla ji k hledání příhodnějších řešení. Uvědomila si, že na dovednostech potřebných pro sebereflexi je nutné neustále pracovat a zdokonalovat se v nich. Prokázala adekvátní úroveň dovednosti reflektovat sama sebe bez přímé pomoci supervizora a tím i vybavenost tzv. *kompetenci k růstu, tj. schopnosti pokračovat nezávisle v rozvoji i po skončení programu* (Korthagen, 2011, s. 115–116). Z její výpovědi je zřejmá ochota převzít zodpovědnost za vlastní učení. V přístupu k učení se objevují jeho čtyři dimenze – 1. chtění (co se chce naučit, co si přeje změnit, jakou má potřebu); 2. přemýšlení (co dělá ráda, čeho se bojí); 3. procítění (pocity ze situace); 4. jednání (orientace na akci, vytvoření situace). Na základě určité konkrétní zkušenosti tedy došlo ke stimulaci respondentky k tomu, aby o sobě přemýšlela a došla k nějakým závěrům.

Z výpovědí respondentky 1 vyplynulo, že při analýze videonahrávky postupně objevovala další a další zajímavé situace, postupně se přestala zajímat pouze o vlastní osobu a začala více sledovat reakce dětí, jak reagují na učitelku, v jakých interakcích jsou mezi sebou, jak jsou zaujaté či nezaujaté činností. *Myslím, že by videonahrávka mohla být i dobrým nástrojem pro pedagogickou diagnostiku. Opakované sledování nahrávky mi umožnilo všimnout si a zachytit řadu pozitivních, ale i kritických momentů. Při sledování videozáznamu jsem prožívala zaznamenanou činnost znovu krok za krokem. Dvakrát, třikrát … desetkrát … Viděla jsem spoustu věcí, kterých bych si v reálném čase nevšimla.*

Videonahrávku jsem pouštěla pořád dokola a stále přicházela na nové skutečnosti. Právě to, že lze opakovaně přihlížet objektivní realitě a neustále ji analyzovat, činí tento sebereflektivní nástroj jedinečným.

Analýza klíčových pedagogických situací a hledání jejich možných příčin představuje náročný krok, který předpokládá využití různých zdrojů reflexe získávaných od vzdělavatele učitelů, ostatních studentů i od dětí v mateřské škole. Skutečnost, že studenti mají *tendenci přecházet od popisu hodiny k alternativním návrhům, aniž by klíčové pedagogické situace analyzovali a hledali jejich možné příčiny,* chápeme rovněž jako důsledek *malé zkušenosti s učitelskou profesí i doposud nedostatečného osvojení procesů reflektivního učení, způsobujících, že studenti často ustrnuli ve druhé fázi cyklu, tedy u „ohlédnutí zpět“* (viz Korthagen et al., 2011, Pravdová, 2014).

Proto vnímáme ve shodě s Pravdovou (2014), že *pro nalezení důležitých aspektů reflektované situace je klíčová intervence vzdělavatele učitelů.* Na nich záleží, jak se podaří překlenout propast mezi teorií a praxí či *mýtus o teorii pro praxi*, jinými slovy o *přenesení teorie kvalitního vyučování do praxe,* jak to popisuje Clandinin (1995 in Korthagen, 2011, s. 18).

Závěr

Ve stati představujeme přístup k utváření a rozvíjení reflektivních dovedností v průběhu celoživotního vzdělávání, ale i vzdělávání v kombinované formě oboru Učitelství pro mateřské školy. Proces je odvozen z reflektivního modelu učitelského vzdělávání, resp. tzv. realistického přístupu v učitelském vzdělávání. Jeho modifikace vyhovuje potřebám přípravy učitele - reflektivního praktika, který přemýšlí o své činnosti, analyzuje a hodnotí ji ve vztahu k zamýšleným cílům, výukovým strategiím, navrhuje a zdůvodňuje alternativní řešení ke zkvalitnění výuky s oporou o profesní znalosti.

Vést studenty k tomu, aby se naučili sledovat a zpětně vyhodnocovat, tj. reflektovat průběh a výsledky vlastní činnosti s cílem porozumět ji a zlepšovat, lze považovat za prostředek, který umožňuje dát do souladu poznatkový základ učitelského vzdělávání s představami studentů o způsobech, jak vyučovat. Jako součást obecné profesní kompetence představuje *míru připravenosti učitele diagnostikovat a hodnotit situace profesního jednání s cílem získat poznatky k pozitivnímu ovlivňování budoucí profesionální činnosti* (Janík, Minaříková, 2011, s. 32; Slavík, Siňor, 1993; Švec, 1996).

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit úroveň reflektivních dovedností absolventů oboru Učitelství pro MŠ v celoživotním vzdělávání a v kombinované formě studia. Výzkumnou otázku jsme operacionalizovali v souladu s fázemi reflektivního procesu na 1. popis pedagogických situací, 2. zaměřenost pozornosti studentek na podstatné aspekty a 3. návrhy alternativních způsobů řešení. Výsledky ukazují, že pouze respondentka 1 se dostala na kritickou úroveň reflexe. Dokázala v reflexi přemýšlet nejen v úrovni „co, jak se děje“, ale také „proč se tak děje“. Její kognitivní myšlení směřovalo k tzv. metakognici v souladu se zjištěními Píšové (2005). Respondentka 2 se ve svých úvahách pohybovala spíše v praktické, tedy druhé úrovni. Nedokázala proniknout hlouběji do podstatných aspektů reality předškolního vzdělávání a vyhodnotit příčiny méně pozitivních efektů řízených činností.

Text slouží jako výzva k přemýšlení nad problémem kvality celoživotního vzdělávání, zejména *integrativnosti jeho kurikula* v podobě *střídání a spojování teorie s praxí*, která podporuje transfer z učitelského vzdělávání do praxe (Korthagen, 2011, s. 20).

Použitá literatura

BASTLOVÁ, Z. *Hra v životě dítěte: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, 2016. Vedoucí práce: Zora Syslová.

CLANDININ, D. J. Still learning to teach. In: RUSSEL, T. a F. KORTHAGEN (Eds.). *Teachers who teach teachers*. London: Falmer Press, 1995, s. 25–31.

FARRELL, T., S. *Reflective practice in action: 80 reflective breaks for busy teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004, 128 s. ISBN 978-0761931645.

FINLAY, L. *Reflecting on 'Reflective practice'* [online]. 2008, 16. 8. 2011 [cit. 2016-30-06]. Dostupné z: http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk.opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-(2008)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf

HATTON, N. a SMITH, D. 'Reflection in teacher education: towards definition and implementation'. *Teaching and Teacher Education*. 1995, roč. 11, č. 1, s. 33–49.

HELUS, Z. K psychologii láskyplného vztahu: pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní pedagogiku. *Pedagogická orientace*. 2014, roč. 24, č. 4, s. 468–487.

HORKÁ, H., Z. SYSLOVÁ a L. GRŮZOVÁ. Reflexe zkušeností studentů v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol. *ACORát* [online]. 2014, roč. 3, č. 1, s. 3–9 [cit. 2016-30-06]. Dostupné z: http://www.acor.cz/Studovny/casopis-ACORat.aspx

CHALOUPKOVÁ, L. a Z. SYSLOVÁ. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy: výuková videa* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2015 [cit. 2016-30-06]. Dostupné z: https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/551

JANÍK, T. a E. MINAŘÍKOVÁ et al. *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido, 2011, 199 s. ISBN 978-80-7315-213-0.

JANÍK, T. a M. MIKOVÁ. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido, 2006, 154. ISBN 80-7315-127-8.

KORTHAGEN, F. et al. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011, 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.

KROPÁČKOVÁ, J. a T. JANÍK. Editorial: Předškolní pedagogika – etablování oboru. *Pedagogická orientace*. 2014, roč. 24, č. 4, s. 465–467.

LABOSKEY, V. K. *Development of reflective practise: A study of preservice teachers*. New York, London: Copyright by teachers College, Columbia University, 1994.

NAVRÁTILOVÁ, H. Učitel/ka mateřské školy a jeho postavení ve školském systému. In: WIEGEROVÁ, A. et al. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015, 115 s. ISBN 978-80-7454-555-9.

OBERHUMER, P., I. SCHREYER a M. J. NEUMAN. *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Opladen & Farminghton Hills: Barbara Budrich, 2010, 525 s. ISBN 978-3-8664-9249-3.

PIHLAJA, M. P. a T. K. HOLST. How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2013, roč. 57, č. 2, s. 182–198.

PÍŠOVÁ, M. et al. *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Brno: Muni Press, 2011, 154 s. ISBN 978-80-210-5744-9.

PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005, 233 s. ISBN 80-7194-744-X.

POLLARD, A. et al. *Reflective teaching 3th edition: Evidence-informed professional practice*. London: Continuum, 2008, 560 s. ISBN 978-0-8264-9340-8.

PRAVDOVÁ, B. *Na jaké úrovni reflektují studenti PdF MU své zkušenosti z učitelské praxe?* Prezentace na konferenci Zkušenost-reflexe-učení v pedagogické teorii a praxi. Brno, 2014.

SHULMAN, L. B. Knowledge and teaching: Foundations of the New Ref. *Haevard Educational Review*. 1987, roč. 57, č. 1, s. 1–22.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987, 355 s. ISBN 978-1-5554-2025-3.

SLAVÍK, J. a R. SIŇOR. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*. 1993, roč. 42, č. 2, s. 155–166.

SPILKOVÁ, V. et al. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retiga, 2015, 197 s. ISBN 978-80-7290-832-5.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. 2016 [cit. 2016-30-06]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz

SYSLOVÁ, Z. a V. HORNÁČKOVÁ. Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*. 2014, roč. 24, č. 4, s. 535–561.

SYSLOVÁ, Z. The level of reflection in the professional development of pre-primary teachers. *Przeglad Pedagogiczny*. 2015, roč. 9, č. 1, s. 73–84.

SYSLOVÁ, Z., H. HORKÁ, H. a B. LAZAROVÁ. *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: PdF MU, 2014, 137 s. ISBN 978-80-210-7542-9.

ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, č. 3, s. 266–276.

van MANEN, M. On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 1995, roč. 1, č. 1, s. 33–50.

WIEGEROVÁ, A. et al. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015, 115 s. ISBN 978-80-7454-555-9.

ZIKLOVÁ, N. *Profesionalita učitele mateřské školy: závěrečná práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, 2015. Vedoucí práce: Zora Syslová.

Konceptuálna modernizácia obsahu a metodická podpora Kurzu vysokoškolská pedagogika na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite

Tímea Šeben Zaťková[95]

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na oblasť vysokoškolskej pedagogiky a celoživotného vzdelávania akademických pracovníkov. Stručne popisuje aktuálny stav prípravy pedagogických zamestnancov vysokých škôl v SR a tiež uvádza požiadavky na profesiu vysokoškolského učiteľa. Zaoberá sa najnovšími vzdelávacími potrebami zamestnancov a opisuje transformačný proces v oblasti pedagogicko-psychologickej prípravy vysokoškolských učiteľov na Slovensku, a to konkrétne v podmienkach Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. V príspevku sú uvedené niektoré výsledky prieskumu zameraného na skúmanie vzdelávacích potrieb a spokojnosti s kurzami vysokoškolskej pedagogiky u vysokoškolských učiteľov. Výsledky vznikli ako výstup výskumného projektu KEGA 026SPU-4/2013 „Konceptuálna modernizácia obsahu a metodická podpora Kurzu vysokoškolská pedagogika pre učiteľov technických univerzít.

Kľúčové slová: vysokoškolská pedagogika, vysokoškolskí učitelia, konceptuálna zmena, zvyšovanie kvality vysokoškolského vzdelávania, vysokoškolská didaktika, pedagogicko-psychologická príprava

Conceptual Modernization and Methodological Support of the Course in Higher Education Pedagogy at Slovak University of Agriculture

Abstract: The paper focuses on the field of higher education pedagogy and lifelong learning of academic staff. There is a brief description of the actual state of university pedagogical staff preparation and training in the Slovak Republic and there are also some requirements for the profession of a teacher in higher education described. It deals with the latest educational needs of the staff and describes the transformation of the pedagogical and psychological training of the university teachers in Slovakia, particularly at Slovak University of Agriculture in Nitra. Some results of the survey among university teachers aimed at their educational needs and satisfaction with the courses in higher education pedagogy are available in the paper. The results represent an outcome of the research project KEGA no. 026SPU-4/2013 „Konceptuálna modernizácia obsahu a metodická podpora Kurzu vysokoškolská pedagogika pre učiteľov technických univerzít.“(Conceptual content modernization and technical support of Higher Education Pedagogy Course for teachers at technical universities).

[95] PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovensko, e-mail: timea.zatkova@uniag.sk

Key words: higher education pedagogy, university teachers, conceptual change, improvement of higher education quality, didactics of higher education, educational and psychological preparation

Úvod

V súčasnosti sú pedagogické výskumy v oblasti vysokoškolského vzdelávania a výučby sporadické a teoretická disciplína vysokoškolská pedagogika či vysokoškolská didaktika nemá na akademickej pôde potrebnú odozvu. Všeobecne sa predpokladá, že vysoké školy sú vrcholnými inštitúciami vzdelávacieho systému, avšak neustále sa ozývajú kritické hlasy týkajúce sa nerovnakej kvality úrovne vzdelávania v týchto inštitúciách a celkovej kvality vysokoškolskej výučby. Požiadavka skvalitňovania vysokoškolskej výučby býva zvyčajne formulovaná ako výzva (napr. Bolonská deklarácia, 1999) alebo odporučenie v dokumentoch vzdelávacej politiky (Adoption, 1997; Biela kniha, 2001) alebo je súčasťou hodnotiacich správ akreditačných komisií či iných evaluačných a expertných inštitúcií. Aj samotné vysoké školy oblasť skvalitňovania výučby uvádzajú vo svojich rozvojových programoch. Avšak menej sú už presadzované v praxi konkrétne zmeny a inovácie, jednotlivé pracoviská nenachádzajú podporu v rámci systémových inštitucionálnych zmien. Je problematické odporúčať všeobecné pedagogické zásady, stratégie a metódy v rozmanitých vzdelávacích situáciách, ktoré majú odlišný charakter na vysokoškolskej úrovni ako na školách nižších stupňov a z tohto dôvodu je i nevyhnutná potreba rozvíjania vysokoškolskej pedagogiky. Na druhej strane existujú rôzne bariéry a nepriaznivé okolnosti či už ekonomického pôvodu alebo spočívajú v ľudských zdrojoch a do úvahy treba vziať i zákonnú záruku akademickej slobody výučby na vysokej škole. Z uvedeného konštatujeme, že je mnoho faktorov, ktoré determinujú koncept vysokoškolskej výučby a ako uvádza Pekaríková (2008, s. 82) tak aj *„intenciu a stratégiu účastníkov komunikačnej situácie v rámci terciárneho vzdelávania, čo si samozrejme vyžaduje hlbšie skúmanie tejto problematiky“*.

1. Ciele

Zámerom tohto príspevku je stručne popísať rozvoj pedagogicko-psychologickej prípravy vysokoškolských učiteľov na Slovensku, historický vývin rozvoja vysokoškolskej pedagogiky na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite a poskytnúť stručný opis projektu riešeného na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre (ďalej SPU) v období rokov 2012–2015. Projekt KEGA 026SPU-4/2013 „Konceptuálna modernizácia obsahu a metodická podpora kurzu Vysokoškolská pedagogika pre učiteľov technických univerzít“ bol zameraný na konceptuálnu analýzu a inováciu obsahu v oblasti vysokoškolskej pedagogiky. Výstupom projektu, ktorý bol riešený na Katedre Pedagogiky a psychológie Fakulty ekonomiky a manažmentu (od júna 2015 s názvom Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva FEM SPU) bolo vypracovanie modelu kurikula kurzu vysokoškolskej pedagogiky pre učiteľov vysokých škôl technického zamerania, jeho modernizácia v súlade s najnovšími požiadavkami aktuálneho vedeckého poznania a potrieb spoločenskej praxe. V tejto časti uvádzame i vybrané výsledky dotazníkového

prieskumu medzi absolventmi posledného ročníka Kurzu vysokoškolskej pedagogiky zameraného na skúmanie ich názorov n význam kurzu a vplyv na rozvoj ich kompetencií a vybraných oblastí profesijnej činnosti.

V súčasnosti je v programoch celoživotného vzdelávania vysokoškolských učiteľov potrebné sledovať na jednej strane odborný rast a zvlášť aj pedagogicko-psychologickú pripravenosť jednotlivých vedecko-pedagogických pracovníkov ako súčasť získavania vedecko-akademických hodností a vedecko-pedagogických titulov. V profesii vysokoškolského učiteľa dominuje primárne zdôrazňovanie najmä jeho vedeckej erudície, preto chceme poukázať na požiadavku, že vysokoškolský učiteľ by mal byť osobnosťou integrujúcou odbornosť vedeckú a súčasne však aj pedagogicko-psychologické a charakterové vlastnosti a z tohto hľadiska je u neho rovnako nevyhnutná potreba celoživotného vzdelávania a profesijného rozvoja ako u učiteľov iných stupňov škôl. Tieto požiadavky vo veľkej miere ovplyvňujú osobnosť vedecko-pedagogického pracovníka, jeho hrdosť na seba, svoje skutky, prácu, profesiu, zásady. Podľa etnolingvistických výskumov K. Dudovej (2015, s. 300) *„je v povedomí slovenskej spoločnosti práve takáto hrdosť vnímaná ako najpodstatnejší znak dôstojnosti človeka, a teda i vysokoškolského učiteľa“*. Preto príprava vedecko-pedagogických pracovníkov by mala smerovať k posilneniu i k prinavráteniu ich dôstojnosti, úcty.

2. Rozvoj pedagogicko-psychologickej prípravy vysokoškolských učiteľov na Slovensku

Samotné konštituovanie vysokoškolskej pedagogiky ako vedy na našom území začalo až v polovici 20. storočia. V podmienkach spoločného československého štátu sa začali rozvíjať základy vzniku a rozvoja pedagogiky vysokých škôl v 2. polovici 50. rokov. Rozvoj vysokoškolskej pedagogiky v 70. a 80. rokoch pokračoval v súvislosti s kritikou univerzít, kde sa ukázalo ako nevyhnutné vybaviť učiteľov vysokých škôl kompetenciami pre skvalitnenie výučby v diferencovaných vzdelávacích podmienkach, t.j. v rôznych typoch štúdia, s rôznorodými študentmi, v diverzifikovaných inštitúciách s rôznymi vzdelávacími cieľmi a výstupmi. Vznikla potreba pedagogického vzdelávania, ktorú koncipovali a realizovali špecializované vysokoškolské pracoviská, organizovali kurzy, semináre alebo študijné opory, ktorých jadrom bola vysokoškolská pedagogika.

Vysokoškolská pedagogika ako vedný odbor bola rozvíjaná tiež na niektorých fakultách v ČR a SR, napríklad na FF a PedF UK v Prahe, súčasnej FF MU v Brne, FF UK v Bratislave alebo v Prešove na FF UPJŠ. V 80. rokoch boli v Prahe a v Bratislave konštituované ústavy – Ústavy rozvoja vysokých škôl – zaoberajúce sa vysokoškolskou problematikou vrátane pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov. Obe inštitúcie zanikli so zmenou vysokoškolských zákonov v 90. rokoch (Zaťková, 2014).

Za pripomenutie stojí i obsahový a organizačný model pedagogického vzdelávania, ktorý bol v 80. rokoch projektovaný a prakticky realizovaný ako tzv. **systém zvyšovania pedagogickej kvalifikácie vysokoškolských učiteľov**. Tento systém bol vo svojej dobe progresívnym počinom. Systém ďalšieho vzdelávania bol kodifikovaný vyhláškou č. 8/1983 ako povinný pre všetkých vysokoškolských učiteľov. Zahŕňal dva stupne pedagogického vzdelávania:

1. základné štúdium vysokoškolskej pedagogiky, ktoré mali absolvovať mladí učitelia do 5 rokov praxe na vysokej škole,
2. špecializované štúdium vysokoškolskej pedagogiky, ktoré bolo vzdelávacou povinnosťou pre všetkých učiteľov do 10 rokov praxe na vysokej škole. (Tollingerová, 1983)

Prvá etapa pedagogického vzdelávania zahŕňala všeobecné témy vysokoškolskej pedagogiky týkajúce sa výchovy a vzdelávania na vysokej škole, osobnosti študentov, akademickej profesie, foriem výučby, metodických inovácií atď., vždy zohľadňujúce psychologické aspekty. Druhý stupeň pedagogického vzdelávania bol zameraný na problematiku výučby odborov na báze konštituovania vysokoškolských odborových didaktík.

Systém zvyšovania pedagogickej kvalifikácie organizačne zahŕňal blokové sústredenia a samoštúdium a tiež hospitácie lektorov vo výučbe účastníkov kurzov. Základné štúdium bolo ukončené komisionálnou skúškou, ktorá sa skladala z časti pedagogickej, psychologickej a didaktickej. Špecializované štúdium bolo organizované obdobne a tiež sa ukončovalo skúškou z príslušnej odborovej didaktiky. Pre samoštúdium boli vytvárané súbory študijných textov (autori J. Kotásek, P. Byčkovský, J. Mareš, J. Špůr, D. Tollingerová, M. Řehořková a iní.). Súbežne na Slovensku vznikala edičná rada študijných textov k témam vysokoškolskej pedagogiky, didaktiky a psychológie. Autorsky prispeli napr. J. Štefanovič, J. Grác, R. Štepanovič, V. Prusáková, M. Černotová a ďalší. Koncom 80. rokov bola v Čechách vytvorená sieť 14 vysokoškolských pracovísk zaoberajúcich sa tzv. pedagogicko-psychologickou prípravou svojich akademických zborov a v tomto usporiadaní boli zohľadnené odborové špecifiká, napr. medicínske, technické, prírodovedné i spoločenskovedné. Prevažne túto funkciu prevzali katedry pedagogiky na univerzitných fakultách. Na Slovensku vznikala obdobná sieť. Okrem toho sa pravidelne konali československé metodické semináre a konferencie i so zahraničnou účasťou. (Zaťková, 2014)

Po spoločensko-politických zmenách v r. 1989 padol dovtedajší systém pedagogickej prípravy učiteľov vysokých škôl. Po roku 1990 dochádza v školstve k zásadným zmenám, so zmenou ideológie prichádza aj k zmene záväznosti a obsahového zamerania vzdelávania vysokoškolských učiteľov a tým dochádza k útlmu a stagnácii rozvoja vysokoškolskej pedagogiky na Slovensku.

J. Vašutová (2010) konštatuje, že ak by sme hodnotili s dnešným nadhľadom systém zvyšovania pedagogickej kvalifikácie vysokoškolských učiteľov, asi by sme sa nevyhli kritike. Hlavným problémom bolo povinné absolvovanie bez ohľadu na individuálne potreby a všadeprítomná ideologizácia, ktorá prenikla do študijných materiálov. Na druhej strane boli preukázateľné pozitívne výsledky v ovplyvňovaní pedagogickej práce začínajúcich vysokoškolských učiteľov.

V 90. rokoch sa pedagogické semináre vyskytovali na vysokých školách len ojedinele ako záujmové a dobrovoľné. Až postupom času sa začala znovu objavovať potreba pedagogickej prípravy začínajúcich vysokoškolských učiteľov. Vysoké školy si dnes podľa potreby samy organizujú pedagogické vzdelávanie napríklad ako pedagogické minimum, niekedy ho stanovujú aj ako povinnosť formou interných smerníc, prípadne ako súčasť habilitačných a inauguračných kritérií, niektoré z nich sú akreditované medzinárodnou organizáciou pre inžiniersku pedagogiku IGIP (2010), alebo sú realizované ako súčasť

jednorazových projektov zameraných na rozvoj ľudských zdrojov na jednotlivých fakultách. *„Na vysokých školách však vyučuje množstvo odborníkov, ktorí nejaký podobný proces neabsolvovali“* (Ambrozy, 2008, s. 18). Nie vždy je však obsah a didaktické prevedenie vzťahované k vysokoškolskej špecifickosti. V súčasnosti možno sledovať pozitívny trend v snahe zvyšovania kvality edukačného procesu na niektorých slovenských univerzitách, a to najmä technického zamerania prostredníctvom organizovania pravidelných kurzov vysokoškolskej pedagogiky (napr. SPU v Nitre, STU v Bratislave, TU vo Zvolene, TU Košice, EU v Bratislave).

3. Rozvoj vysokoškolskej pedagogiky na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite

Rozvoj vysokoškolskej pedagogiky na SPU v Nitre tiež nezaostával za aktuálnymi trendami. Tradícia pedagogickej prípravy pracovníkov univerzity bola udržiavaná od roku 1964 až po súčasnosť, aj keď samozrejme s určitými organizačnými a obsahovými zmenami. V roku 1964 bola zriadená Katedra pedagogiky na vtedajšej Vysokej škole poľnohospodárskej v Nitre (VŠP). Už v tomto roku bola katedra vedením vysokej školy poverená umožniť pedagogickým pracovníkom školy, súčasne s vedeckým rastom, získavať potrebné vedomosti v oblasti pedagogických disciplín a psychológie a od tejto doby sa pravidelne realizovali kurzy pre vysokoškolských učiteľov. V osemdesiatych rokoch 20. storočia sa systém zvyšovania pedagogickej kvalifikácie vysokoškolských učiteľov realizoval aj na Vysokej škole poľnohospodárskej v Nitre. Od vzniku katedry až do roku 1989 bolo cyklicky organizovaných osem kurzov s približne 300 absolventami vysokoškolskej pedagogiky.

Po roku 1989, kedy bol zrušený systém zvyšovania pedagogickej kvalifikácie vysokoškolských učiteľov na Slovensku, SPU v Nitre zostala jedinou vysokou školu na Slovensku, ktorá sa nepretržite venuje pedagogickej príprave svojich zamestnancov. Vedenie univerzity týmto deklaruje záujem o skvalitňovanie vysokoškolskej výučby s ohľadom na axiómu, že učiteľ v terciárnom vzdelávaní musí okrem odborných vedomostí disponovať aj kvalitnou pedagogicko-psychologickou prípravou. Táto požiadavka bola donedávna i súčasťou minimálnych kritérií na habilitačné konanie a konanie na vymenúvanie profesorov na SPU v Nitre platné od 18. 12. 2008 – kritérium pedagogická činnosť, bod f) Pedagogické vzdelanie (základy pedagogiky) a platí rovnako pre interných zamestnancov SPU v Nitre a zamestnancov iných vysokých škôl. (Minimálne kritériá, 2008) V súčasnosti sú tieto kurzy pre učiteľov nepovinné.

3.1 Obsahové zameranie kurzov v podmienkach Slovenskej poľnohospodárskej univerzity

Na akademickej pôde SPU v Nitre ako už bolo vyššie uvedené má pedagogické vzdelávanie učiteľov už dlhoročnú tradíciu, realizuje sa prostredníctvom kurzov, ktorých program a obsah sa permanentne inovuje. Informácie o realizácií a zmenách v obsahu pedagogicko-psychologickej prípravy sme čerpali z dobových materiálov a z archívnych materiálov Katedry pedagogiky.

V počiatkoch zavedenia kurzov išlo o dva *jednosemestrové kurzy* vysokoškolskej pedagogiky v akademických rokoch 1964–65 a 1966–67. Niektoré prednášky z vybraných

kapitol z Teórie učenia a vyučovania, Psychológie a Metodológie zabezpečovali externí pracovníci Katedry vysokoškolskej pedagogiky UK v Bratislave (prof. PhDr. Kotoč, prof. PhDr. Sýkora, doc. PhDr. Štepanovič a ďalší).

Neskoršie to bolo *trojsemestrálne štúdium* v akademických rokoch 1971–72 a 1973–74. Organizačnú a pedagogickú prácu spojenú s realizovaním štúdia v tomto období už v plnej miere zabezpečovala vtedajšia Katedra pedagogiky a sociológie (Hraška, 1976).

Zmienka o obsahu štúdia vysokoškolskej pedagogiky z roku 1985 (Majerčák, Ondruška, 1985) uvádza nasledovné disciplíny, ktoré boli jej súčasťou: Teória komunistickej výchovy na VŠ (8 hodín), Psychologické aspekty výchovno-vzdelávacieho procesu na VŠ (12 hodín), Sociologické hľadiská výchovy a vyučovania na VŠ (8 hodín), Didaktika VŠ (12 hodín), Metodologické faktory vyučovania VŠ (12 hodín), Základy teórie a praxe vyučovania odborných predmetov na VŠ (12 hodín), Moderné didaktické prostriedky (6 hodín), Metodológia pedagogického výskumu (4 hodiny), Základy estetiky a kultúry jazyka (4 hodiny). Pre potreby štúdia boli zostavené učebné texty pre všetky disciplíny. Frekventanti absolvovali tiež 6 povinných náčuvov (hospitačného charakteru) a záverečné výstupy pred komisiou. Štúdium bolo zavŕšené obhajobou záverečnej práce, spojené s pedagogickými a psychologickými otázkami k záverečnej práci.

V roku 1989 v príhovore dekana Prevádzkovo-ekonomickej fakulty profesora Valéra Hrmu nachádzame zmienku o realizácii vysokoškolskej pedagogiky nasledovne: *„Okrem doplnkového kurzu vysokoškolskej pedagogiky katedra organizuje v spolupráci s UK Bratislava pre učiteľov VŠP špecializované štúdium vysokoškolskej pedagogiky. Táto forma štúdia sa uskutočňuje každoročne, a to v podobe vybraných prednášok na aktuálne témy z oblasti psychológie pedagogiky, sociológie a didaktiky odborných predmetov na Vysokej škole poľnohospodárskej v Nitre”* (Hrmo, 1989).

Po roku 1990 došlo k zásadným zmenám vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov už viac nebolo požadované zákonom, čo viedlo k útlmu rozvoja vysokoškolskej pedagogiky na Slovensku, avšak v nadväznosti na tradíciu vzdelávania vysokoškolských učiteľov na SPU v Nitre aj na začiatku nového milénia pokračovala Katedra pedagogiky v organizovaní kurzov aj keď s mierne zmeneným obsahom (Teória výchovy, Didaktika, Psychológia, Organizácia a riadenie vysokých škôl, Rétorika a Sociológia). Kurz mal rozsah 60 vyučovacích hodín, rozdelených do troch týždenných sústredení. Frekventanti okrem účasti na prednáškach obdobne ako v predchádzajúcich obdobiach absolvovali pedagogický výstup a skúšky z pedagogiky a psychológie a kurz ukončovali záverečnými skúškami, ktoré pozostávali z obhajoby záverečnej písomnej práce a z absolvovania záverečnej ústnej skúšky.

Meniaci sa rozsah prednášaných disciplín bol sprievodný rys inovácie kurzov v priebehu rokov. Počet vyučovacích hodín sa líšil v jednotlivých rokoch v rozsahu 60 až 80 hodín kontaktnej výučby.

Tabuľka 1. Obsah kurzu v rokoch 2009/2010

Predmet	Počet hodín
1. semester	40 h kontaktná výučba
Vysokoškolská pedagogika Vysokoškolská pedagogika – praktikum	16 h/skúška
Rétorika	8 h/zápočet
Biologické základy učenia	4 h/zápočet
Tvorba zrozumiteľného textu	8 h/zápočet
Vybrané kapitoly zo sociológie 4 h/zápočet	
2. semester	40 h kontaktná výučba
Moderné vzdelávacie technológie Moderné vzdelávacie technológie – praktikum	8 h/zápočet
Vybrané kapitoly z psychológie Vybrané kapitoly z psychológie – praktikum	12 h/skúška
Sociálna komunikácia	8 h/zápočet
Školská legislatíva a školský manažment Školská legislatíva a školský manažment – praktikum	12 h/zápočet
Spolu	120h
3. semester	
Vypracovanie záverečnej práce	
Pedagogický výstup pred komisiou	
Záverečné kolokvium	január 2010

Zdroj: Archív Centra pedagogiky a psychologického poradenstva

Rozsah kurzu pre realizačné obdobie 2011/2013 zostal nezmenený. Organizácia kurzu prebiehala v troch trojdňových sústredeniach po 24 hodinách kontaktnej výučby. Kontaktná i nekontaktná výučba boli rozvrhnuté do troch semestrov. Malé zmeny boli uskutočnené v obsahu (nasledovné disciplíny tvorili obsah kurzu: Základy pedagogiky a vzdelávania dospelých –16 hodín, Vybrané kapitoly zo sociológie a sociológie výchovy – 8 hodín, Moderné vzdelávacie technológie – 8 hodín, Vybrané kapitoly zo psychológie – 16 hodín, Pedagogická komunikácia – 8 hodín, Vysokoškolská didaktika – 16 hodín, Záverečná práca, Pedagogický výstup pred komisiou, Záverečné kolokvium – realizované v troch termínoch).

Najnovším trendom vo vzdelávaní vysokoškolských učiteľov na SPU je v súčasnosti *inžinierska pedagogika* v súlade s kritériami predpísanými medzinárodnou spoločnosťou pre inžiniersku pedagogiku IGIP (Gesellschaft für Internationale Ingenieurpädagogik, Klagenfurt). SPU získalo akreditáciu pre kurzy vysokoškolskej pedagogiky v roku 2015, čo bolo aj jedným z výsledkov riešeného projektu KEGA. Aktuálne kurzy vysokoškolskej pedagogiky na SPU sú organizované a súčasne aj akreditované podľa modulov IGIP. Kvalifikačný profil pedagóga pôsobiaceho v oblasti vysokoškolskej prípravy budúcich *technicky orientovaných odborníkov* je podľa International Society for Engineering Education (IGIP) založený na dvoch základných pilieroch: kvalitnom odbornom vzdelaní primerane doplnenom praktickými skúsenosťami a na kvalifikačných predpokladoch získaných v rámci špeciálnej prípravy z oblasti pedagogiky. Vysokoškolský pedagóg by mal disponovať pedagogickými, sociálnymi, psychologickými a etickými schopnosťami, ďalej didaktickými, hodnotiacimi, organizačnými a riadiacimi schopnosťami, schopnosťou

sebareflexie a ďalšieho osobnostného rozvoja, ako aj schopnosťou primeranej pedagogickej komunikácie v praxi.

IGIP akredituje školiace strediská pre „Medzinárodných učiteľov v inžinierskom vzdelávaní“, ktoré zodpovedajú kurikulu inžinierskej pedagogiky podľa tejto spoločnosti. Tieto školiace centrá musia byť reakreditované každých päť rokov. Štruktúra aktuálne akreditovaného kurzu pre vysokoškolských učiteľov na SPU je uvedená v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 2. Moduly kurikula inžinierskej pedagogiky

Description of the modules		ECTS
Core and basic modules		
PM1	Theoretical and Practical Engineering Pedagogy	6
PM2	Didactics	2
Theoretical modules		
PM3	Selected chapters from Psychology and Selected chapters from Sociology	3
WPM	Ethics and intercultural competencies	1
Practical modules		
PM4	Scientific Writing and Pedagogical Communication	3
PM5	Working with Projects	1
PM6	Educational Technology	2
Electives		
FCP	Teaching practice Thesis	4
In Total		22

Zdroj: Application Form for Engineering Pedagogy Training Courses SUA, 2015

4. Skúsenosti s výučbou vysokoškolskej pedagogiky na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite

Aktuálne kurikulum kurzu a jeho akreditácia je jedným z výsledkov výskumného projektu KEGA 026SPU-4/2013. Cieľom nášho projektu bolo rozšíriť poznatky z oblasti aplikovanej pedagogickej disciplíny vysokoškolskej pedagogiky a modernizovať a inovovať študijný plán, sylaby a organizáciu kurzov v súlade s aktuálnymi požiadavkami a potrebami praxe. Čiastkové ciele projektu boli:

- Navrhnúť vhodné spôsoby a formy implementácie vysokoškolskej pedagogiky do procesu celoživotného vzdelávania učiteľov;
- Sledovanie vplyvu kurzu na úrovni priebežného hodnotenia a analytických štúdií, vrátane prieskumu medzi vysokoškolskými učiteľmi;
- Analýza vzdelávacích potrieb a motivácie vysokoškolských učiteľov v ďalšom vzdelávaní.
- Ciele boli napĺňané na základe spracovania dostupných informácií a analýzy textových dokumentov, spracovávaním komparatívnych štúdií a empirických prieskumov za použitia dotazníkovej metódy.

Z vybraných výsledkov projektu môžeme stručne konštatovať, že počas realizácie projektu bol vytvorený a overený nový študijný plán Kurzu vysokoškolskej pedagogiky a úspešne ho ukončilo 20 učiteľov zo všetkých šiestich fakúlt SPU. Overenie kurzu v roku 2015 viedlo

k podaniu žiadosti o akreditáciu kurzov v rámci medzinárodnej organizácie IGIP a k jeho úspešnej akreditácii v októbri 2015.

V rámci projektu vznikla vysokoškolská učebnica – Vybrané kapitoly z vysokoškolskej pedagogiky (2015), ktorá je určená ako študijný text pre jednotlivé kurzy. Vydané boli aj dva zborníky vedeckých prác, ktoré rozširujú oblasť publikačných zdrojov v oblasti vysokoškolskej pedagogiky. Okrem týchto knižných publikácií bolo za obdobie 3 rokov riešenia projektu spracovaných a publikovaných 60 ďalších textov v podobe článkov publikovaných v konferenčných zborníkoch a časopisoch a taktiež boli organizované dve vedecké medzinárodné konferencie v rokoch 2013 a 2014 Katedrou pedagogiky a psychológie (Teória a prax vysokoškolského vzdelávania – medzinárodná elektronická konferencia a Pedagogika a sociológia vo vysokoškolskom vzdelávaní – medzinárodná vedecká konferencia). Súčasťou projektu bol tiež prieskum zameraný na motiváciu a edukačné potreby vysokoškolských učiteľov v ich ďalšom vzdelávaní. Skúmali sa aj pohľady účastníkov kurzu na organizáciu a výučbu v rámci kurzu a tieto výsledky budú ďalej využité pre zlepšenie ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite.

Dotazník bol administrovaný v elektronickej podobe všetkým dvadsiatim absolventom kurzu, avšak vrátilo sa nám iba 12 vyplnených dotazníkov. Prieskum bol realizovaný medzi účastníkmi s rozdielnou dĺžkou učiteľskej praxe na vysokej škole v rozmedzí od 3 do 15 rokov a jeden účastník s pedagogickou praxou viac ako 16 rokov. Polovica z respondentov nemala žiadne predchádzajúce pedagogické vzdelanie a druhá polovica absolvovala v minulosti Doplňujúce pedagogické štúdium pre učiteľov profesijných predmetov.

Z prieskumu vyplynulo, že najdôležitejší motivátor účasti na kurze bola možnosť profesijného rastu a požiadavka vedúceho katedry. Prevažná väčšina respondentov vyjadrila záujem o kurz, pretože vedecko-pedagogický rast vysokoškolských učiteľov bol dlhoročne podmienený pedagogickým vzdelaním ako jedno z kritérií pre habilitačné a inauguračné konanie na univerzite (do roku 2015).

Účastníci uviedli, že ako súčasť ich ďalšieho vzdelávania, ktoré by si dobrovoľne vybrali by zaradili hlavne cudzie jazyky, po nich nasledovalo štúdium psychológie, IKT kurzy a pedagogika.

Podľa prieskumu učitelia cítia najväčší individuálny prínos kurzu v rozvoji ich vedomostí v oblasti pedagogiky, psychológie, pedagogickej komunikácie a rétoriky. V oblasti vysokoškolskej pedagogiky by preferovali viac hodín z didaktiky a z oblastí zameraných na využitie a aplikáciu nových pedagogických a psychologických poznatkov do vlastnej pedagogickej činnosti. Hodnotenie významu kurzu podľa názorov respondentov je znázornené na obrázku 1.

Obrázok 1. Význam kurzu pre účastníkov
Zdroj: Vlastné spracovanie

Pri hodnotení dostupných prameňov k štúdiu problematiky vysokoškolskej pedagogiky väčšinou uvádzali, že majú dostatočný prístup k adekvátnym prameňom. Iba traja respondenti uviedli, že majú čiastočne prístup k adekvátnym prameňom. Ako prekážky svojho pedagogického rozvoja uvádzali väčšinou nedostatok času, dvaja respondenti nemajú žiadne prekážky, traja učitelia uviedli nedostatok financií a jeden učiteľ uviedlo, že „vedúci katedry mu nepovolil aktivity mimo vlastného pracoviska".

Z foriem organizácie pedagogického vzdelávania by až polovica učiteľov uprednostnila e-learningové formy, za ktorými ďalej nasledovali v tomto poradí: špecializované kurzy, diskusie na aktuálne témy, workshopy za účelom výmeny skúseností, skupinové diskusie a neformálne semináre organizované za účasti odborníkov, interaktívny workshop, fórum.

Účastníci kurzu pociťujú vlastné nedostatky v týchto oblastiach – najmä v oblasti aplikácie rôznych vyučovacích metód (60 % respondentov) a potom nasledovala tvorba didaktických testov, tvorba učebných textov a materiálov, práca s IKT.

Podľa väčšiny učiteľov, kurz na SPU splnil ich očakávania. V jednom prípade bola odpoveď nie a jeden učiteľ uviedol, že iba čiastočne boli splnené jeho očakávania.

Učitelia hodnotili ako absolvovanie kurzu viedlo k rozvoju vybraných profesijných oblastí u vysokoškolských učiteľov. Mali vybrať jednu z možností škálovanej odpovede v intervale od 1 až po 5 (1 – absolútne nie; 5 – rozhodne áno). Výsledky sú uvedené v tabuľkách 3 a 4.

Tabuľka 3. Rozvoj vybraných profesijných oblastí vysokoškolského učiteľa

Vybrané oblasti profesijného rozvoja	Priemer odpovedí (v škále od 1 do 5)
Spoznal/a som nových ľudí	4,33
Získal/a som poznatky z iných ako technických a prírodovedných disciplín	4,08
Zvýšil/a som si svoje profesijné kompetencie	4,08
Získal/a som vedomosti o nových trendoch v pedagogike	3,91
Naučil/a som sa zvládať problémové situácie na vyučovaní	3,33
Naučil/a som sa ako vyučovať	3,25
Zvýšil/a som si šancu na získanie /udržanie pracovného miesta	3,08
Získal/a som body pre habilitačné pokračovanie	2,83

Tabuľka 4. Názory na rozvoj učiteľských kompetencií po absolvovaní kurzu

Kompetencie	Priemer odpovedí (v škále od 1 do 5)
Pedagogické, sociálne a psychologické kompetencie	3,91
Kompetencie sebareflektívne a sebarozvojové	3,83
Kompetencie komunikačné a interpersonálne	3,83
Didaktické kompetencie	3,66
Kompetencie evaluačné a hodnotiace	3,58
Organizačné (riadiace) kompetencie	3,33

Z vyššie uvedených výsledkov môžeme zhrnúť, že absolventi kurzu najvyššie hodnotili, že spoznali nových kolegov z rôznych fakúlt univerzity. Najnižšie hodnotenie bolo dosiahnuté pri možnosti, že učitelia absolvovaním kurzu získali body pre habilitačné pokračovanie, čo môžeme zdôvodniť skutočnosťou, že v roku 2015 v priebehu realizácie daného behu kurzu bolo kritérium pedagogické vzdelanie odstránené z minimálnych kritérií pre habilitačné pokračovanie. Druhé najnižšie hodnotenie bolo pri výroku: *Zvýšil/a som si šancu na získanie /udržanie pracovného miesta*. Ostatné oblasti profesijného rozvoja boli hodnotené medzi týmito dvoma hraničnými oblasťami. Rovnaký priemer odpovedí získali hodnotenie *Zvýšil/a som si svoje profesijné kompetencie* a *Získal/a som poznatky z iných ako technických a prírodovedných disciplín*. Nižšie hodnotenie od uvedeného mal výrok *Získal/a som vedomosti o nových trendoch v pedagogike*, za ktorým nasledovali hodnotenia výrokov *Naučil/a som sa zvládať problémové situácie na vyučovaní* a za ním sa umiestnilo hodnotenie výroku *Naučil/a som sa ako vyučovať*.

Pri hodnotení rozvoja učiteľských kompetencií po absolvovaní kurzu respondenti najvyššie hodnotenie uviedli pri rozvoji kompetencií *pedagogických, sociálnych a psychologických*. Najnižšie hodnotili rozvoj svojich *kompetencií evaluačných a hodnotiacich*, ktorých rozvoju odporúčame v budúcnosti pri realizácii kurzov venovať vyššiu pozornosť.

Vysokoškolskí učitelia hodnotili rôzne oblasti kurzu skôr v hornej polovici stupnice. Najvyššie skóre bolo pridelené respondentmi k možnostiam „Spoznal/a som nových ľudí“ za ktorým nasledovali zhodne výroky „Získal/a som poznatky z iných ako technických a prírodovedných disciplín“ a „Zvýšil/a som si svoje profesijné kompetencie“. Niektoré

oblasti však boli len mierne nad priemerným hodnotením a práve týmto aspektom by sa mala venovať väčšia pozornosť v budúcich kurzoch. Hodnotenie „Zvýšil/a som si šancu na získanie /udržanie pracovného miesta“ bolo iba veľmi mierne nad priemerom a „Získal/a som body pre habilitačné pokračovanie“ bolo dokonca hodnotené pod priemerom hodnotenia odpovedí. Napriek viacerým odpovediam bližšie k priemeru, žiadne pripomienky k zlepšeniu kurzov respondenti v dotazníku nedoplnili. V položke „návrhy, pripomienky a odporúčania k realizácii kurzu“ iba traja uviedli, že kurz je nutný pre všetkých učiteľov v terciárnom vzdelávaní a štruktúra kurzu je primeraná ostatní učitelia odpoveď nedoplnili. Pre ilustráciu uvádzame výrok jedného z respondentov: *„Kurz je nevyhnutný pre každého vyučujúceho na vysokej škole. Sprísnil by som skúšanie, nie je možné, aby pedagóg čítal zo zle urobenej prezentácie. Ak je len vedec, nech neučí a ide do SAV.“*

I. Turek, jeden z organizátorov takto orientovaných kurzov v minulosti na technických univerzitách, uvádza: „Tento kurz je iba dobrovoľný, nie je akreditovaný a každá vysoká škola si ho organizuje prakticky ako chce, po svojom. Napriek tomu, máme s kurzami vysokoškolskej pedagogiky na TU v Košiciach a STU v Bratislave veľmi dobré skúsenosti. Štatisticky významná väčšina absolventov týchto kurzov ich hodnotí ako výborné alebo veľmi dobré; vyslovila sa, že znamenajú pre ich učiteľskú prax veľký prínos a odporúča ich pre všetkých učiteľov na vysokých školách. Napr. až 97,7 % študujúcich potvrdilo, že vysokoškolský učiteľ – inžinier by mal mať aj pedagogicko-psychologickú prípravu; 93,7% absolventov potvrdilo, že absolvovanie kurzu vysokoškolskej pedagogiky je pre ich prácu vysokoškolských učiteľov užitočné až veľmi užitočné a 95,2 % absolventov súhlasí s výrokom, že ak chcem svojich študentov čo najefektívnejšie vzdelávať, musím sa v oblasti pedagogiky a psychológie vzdelávať aj ja“ (Turek, 2008, s. 11).

Podobné výsledky pri hodnotení kurzov na iných pracoviskách v SR získala napr. aj A. Zeľová (2015) na Technickej univerzite v Košiciach. V uvedenom prieskume podľa priemerných hodnôt dosiahnutých v škále súhlasu, možno konštatovať, že úspešní absolventi kurzov súhlasia s tým, že sa naučili vyučovať, rozšírili si obzor, získali poznatky o nových trendoch v pedagogike aj z iných ako technických disciplín a tiež poznali nových ľudí (priemer v týchto položkách vyšší ako 4). O niečo menej presvedčivo súhlasia s tým, že sa naučili zvládať problémové situácie na vyučovaní a zvýšili svoje profesionálne kompetencie (priemer v týchto položkách medzi 3,5 až 4,0). Nejednoznačne vnímajú význam kurzu z hľadiska udržania/získania pracovného miesta (priemer 3) a skôr nesúhlasia s tým, že by im to prinieslo body pri habilitácii. A. Zeľová (2015) ďalej konštatuje, že podľa počtu súhlasiacich môžeme rozlíšiť tri skupiny prínosov kurzu. Tie, ktoré vidí osemdesiat a viac percent úspešných absolventov a týkajú sa nadobudnutia nových poznatkov a spôsobilostí. Potom také, ktoré priznávajú približne dve tretiny a ide o rozšírenie sociálnych kontaktov a profesionálnych kompetencií. Nakoniec je to polovicou respondentov vnímaná získaná spôsobilosť riešiť problémové situácie na vyučovaní. Naopak, väčšina respondentov neprisudzuje absolvovaniu kurzu význam ako bonusu pri získaní miesta či habilitácii.

I keď pripustíme, že na pozitívnom obraze kurzu sa môžu podieľať rôzne skresľujúce vplyvy, už to, koľko rokov sa kurz na univerzite organizuje, naznačuje, že kurz vysokoškolskej pedagogiky by mohol byť dôležitou súčasťou periodického pedagogického vzdelávania učiteľov.

Podobne sa s pozitívnym hodnotením v rozhovoroch a dotazníkových prieskumoch vysokoškolských učiteľov stretávame pri dávnejších kurzoch na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre. D. Kučírková (2010, s. 139) na základe výsledkov hodnotenia prínosu kurzu vysokoškolskej pedagogiky na SPU v Nitre jeho účastníkmi v roku 2010 konštatuje nasledovné závery:

- Z odpovedí učiteľov vyplynulo, že najväčší individuálny prínos kurzu vysokoškolskej pedagogiky vidia v rozšírení si vedomostí v oblasti pedagogiky, psychológie, pedagogickej komunikácie a rétoriky. Ďalej uvádzame hodnotenie prínosu kurzu respondentmi: pozitívna atmosféra 2,56 %, spoločenské kontakty 3,85 %, rozšírenie vedomostí v oblasti pedagogiky 23,08 %, rozšírenie vedomostí v oblasti psychológie 20,51 %, rozšírenie vedomostí v oblasti pedagogickej komunikácie a rétoriky 16,67 %, rozšírenie vedomostí v oblasti sociológie výchovy 8,97 %, rozšírenie vedomostí v oblasti moderných vzdelávacích technológií 6,41 %,
- 13 % absolventov kurzu nadobudlo nový pohľad na efektívny spôsob výučby. Negatívne hodnotenia účastníci kurzu neuvádzali.

V súvislosti s predchádzajúcim textom a výsledkami nášho dotazníkového prieskumu konštatujeme, že je tu potreba pre vytvorenie komplexného systému pedagogicko-psychologickej prípravy vysokoškolských pedagógov. Táto požiadavka sa pravidelne objavuje od 70. rokov 20. storočia v rôznych formách. V našom príspevku sme poukázali na význam profesionality a kvality vysokoškolských učiteľov. V krátkom historickom prehľade sme pripomenuli tradíciu pedagogicko-psychologickej prípravy vysokoškolských učiteľov. V súčasnosti neexistuje žiadna legislatívna požiadavka na pedagogicko-psychologické vzdelanie učiteľa v terciárnom vzdelávaní, prípadne požiadavka absolvovať kurz pre začínajúcich vysokoškolských učiteľov, ako tomu bolo v minulosti. Na druhej strane, učiteľ je zodpovedný za výsledky svojej pedagogickej činnosti, rovnako ako za rozvoj svojej odbornej a pedagogickej kvalifikácie. Tento aspekt práce vysokoškolských učiteľov nie je vždy dostatočne doceňovaný a často pri posudzovaní kvality učiteľov sa berú do úvahy iba výsledky ich odbornej činnosti a menej sa zohľadňujú výsledky vzdelávacích aktivít.

Záver

V programoch celoživotného vzdelávania vysokoškolských učiteľov je potrebné sledovať súčasne odborný rast ale aj pedagogicko-psychologickú pripravenosť zamestnancov ako súčasť získavania ich akademických hodností a titulov. Ako bolo popísané v príspevku pedagogicko-psychologické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov má v SR a rovnako aj v podmienkach SPU v Nitre už polstoročnú tradíciu.

Skvalitňovanie výučby by malo byť založené na rešpektovaní vzdelávacích potrieb študentov a vychádzať z vlastných skúseností učiteľov, ale aj zo skúseností ostatných kolegov. Vplyv na zvyšovanie kvality v terciárnom vzdelávaní má tiež osvojenie teoretických vedomostí z vysokoškolskej pedagogiky a ich reflexia v pedagogickej praxi. Neustále zlepšovanie vyučovacieho procesu a procesu učenia sa vyžaduje od učiteľov neustále premýšľať, analyzovať a vyhodnocovať svoju vlastnú prácu so študentmi a snažiť sa ju zlepšovať a inovať. Z tohto dôvodu je pravidelné sebavzdelávanie, rozvoj vlastných

profesijných kompetencií a zdokonaľovanie vlastných pedagogických postupov a vyučovacích metód pre prácu vysokoškolského pedagóga veľmi potrebné.

Na základe našich zistení konštatujeme, že kurzy vysokoškolskej pedagogiky majú ambíciu naozaj plniť svoj zámer a to motivovať vysokoškolských učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu, k tímovej spolupráci, k vytvoreniu takej pedagogickej klímy vo výučbe, ktorá zabezpečí spokojnosť študentov a učiteľov, zvyšovanie úspešnosti a kvality vysokoškolského štúdia, rozvoj profesijných kompetencií učiteľov a rozvíjanie ich vyučovacích štýlov. Do budúcnosti je však potrebné do obsahu kurzov implementovať oblasti, ktoré budú vychádzať z reálnych potrieb konkrétnej skupiny vysokoškolských učiteľov. Rovnako odporúčame na základe našich zistení uplatňovať v pedagogicko-psychologickom vzdelávaní vysokoškolských učiteľov prevažne interaktívne a aktivizujúce metódy.

Praktickým a najdôležitejším výsledkom nášho projektu bolo vytvorenie inovatívneho modelu kurzov vysokoškolskej pedagogiky s ohľadom na rozvoj pedagogických a psychologických kompetencií vysokoškolských učiteľov. Tento model kurzu bol aj reálne overený v praxi. Naším zámerom do budúcnosti je neustále pokračovať v poskytovaní pedagogicko-psychologickej prípravy pre vysokoškolských učiteľov a inovovať obsah a organizáciu kurzov nielen s ohľadom na najnovšie vedecké poznatky ale aj vo vzťahu k názorom samotných účastníkov takto koncipovaných kurzov.

Použitá literatúra

Ambrozy, M. Ku kvalite výučby na vysokých školách. In: *Pedagogická spôsobilosť učiteľov vysokých škôl*. Trenčín: TNU AD, 2008. ISBN 978-80-8075-302-3.

Application Form for Engineering Pedagogy Training Courses. Nitra: FEM SPU, 2015. (Dostupné v archíve Centra pedagogiky a psychologického poradenstva.)

DUDOVÁ, K. Obraz dôstojnosti v jazyku mladých Slovákov. In: KOVÁČOVÁ, Z. (Ed.). *Slovenčina v kontexte slovanských a neslovanských jazykov*. Nitra: FF UKF, 2015. ISBN 978-80-558-0959-5, s. 294-304.

HRAŠKA, Š. Desať rokov katedry pedagogiky. In: *Zborník 10. rokov katedry pedagogiky*. Nitra: Vysoká škola poľnohospodárska, 1976, s. 7–17.

HRMO, V. 25 rokov činnosti Katedry pedagogiky a sociológie Prevádzkovo-ekonomickej fakulty VŠP Nitra. In: *25 rokov Katedry pedagogiky a sociológie*. Nitra: Vysoká škola poľnohospodárska, 1989, s. 18-–23.

IGIP [online]. 2010 [cit. 2015-12-11]. Dostupné z: http://www.igip.org

KUČÍRKOVÁ, D. Pedagogické vzdelávanie pre učiteľov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre v kontexte vzdelávania dospelých. In: Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2010. Brno: KONVOJ, 2010, s. 147–156. ISBN 978-80-7302-154-2.

MAJERČÁK, F. a F. ONDRUŠKA. *Katedra pedagogiky 20 (1964–1984)*. Nitra: Vysoká škola poľnohospodárska, 1985, s. 4–5.

Minimálne kritériá [online]. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2008 [cit. 2014-12-11]. Dostupné z: https://is.uniag.sk/auth/dok_server/dokumenty_cteni.pl?id=1839;dok=10838

Obsah kurzu vysokoškolskej pedagogiky v rokoch 2009/2010. Nitra: FEM SPU. (Dostupné v archíve Centra pedagogiky a psychologického poradenstva.)

PEKARíKOVÁ, K. Vplyv komunikačnej situácie na intenciu a stratégiu hovoriaceho. In: GREGORÍK, P. (Ed.). *Zborník RARA AVIS*. Trnava: Univerzita Cyrila a Metoda, 2008, s. 73–84. ISBN 978-80-8105-086-2.

Projekt KEGA 026SPU-4/2013 – správa [online].2015 [cit. 2016-2.-3.]. Dostupné z: https://www.portalvs.sk/sk/prehlad-projektov/kega/7803

ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T. et al. *Vybrané kapitoly z vysokoškolskej pedagogiky*. Nitra: SPU, 2015, 169 s. ISBN 978-80-552-1431-3.

TOLLINGEROVÁ, D. et al. *Úvod do vysokoškolské pedagogiky*. Praha: SPN, 1983, s. 72.

TUREK, I. Pedagogická spôsobilosť učiteľov vysokých škôl. In: *Pedagogická spôsobilosť učiteľov vysokých škôl*. Trenčín: TnUAD, 2008, s. 6–15. ISBN 978-80-8075-302-3.

VAŠUTOVÁ, J. Vysokoškolská pedagogika v profesionalizaci vzdělavatelů učitelů. In: SIROTOVÁ, M. a E. FRÝDKOVÁ (Eds.). *Vysokoškolský učiteľ: vzdelávateľ učiteľov*. Trnava: FF UCM, 2010, s. 9–22. ISBN 978-80-8105-166-1.

ZAŤKOVÁ, T. Higher education pedagogy at Slovak university of agriculture – new trends in university teachers preparation. In: *SGEM 2014*. Sofia: STEP92 Technology, 2014, s. 341–349. ISBN 978-619-7105-24-7.

ZEĽOVÁ, A. Pedagogické vzdelávanie učiteľov na Technickej univerzite v Košiciach. In: *Vysokoškolská pedagogika a vysokoškolské vzdelávanie – 50 rokov pedagogického vzdelávania na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre*. Nitra: SPU, 2015, s. 19–24. ISBN 978-80-552-1376-7.

Analýza postojů seniorů ve věku 70+ ke zdravému životnímu stylu

Markéta Švamberk Šauerová[96], Pavel Tilinger[97], Robin Jirásko[98]

Abstrakt: Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký vztah mají respondenti k dodržování zdravého životního stylu a jaké složky zdravého životního stylu podle respondentů lidé dodržují nejčastěji a jaké nejméně – resp. jaký postoj k jednotlivým složkám mají. Pro získání dat byla použita Likertova škála. Na základě vyhodnocení získaných dat bylo možné konstatovat, že senioři 70+ hodnotí sami sebe v oblasti dodržování zásad zdravého životního stylu lépe, než ty druhé. Nejvíce pozitivní vztah mají dle respondentů lidé ke společným aktivitám s rodinou a přáteli a k aktivitám realizovaným v přírodě. Podle respondentů se většina lidí v populaci příliš nevěnuje pohybovým aktivitám.

Klíčová slova: senioři 70+, postoje, zdravý životní styl, edukační a aktivizační programy, podpora zdraví

The Analysis of Attitudes of the Elderly 70+ to Healthy Lifestyle

Abstract: The aim of the research project was to identify the components of healthy lifestyle that people respect the most often and which the least in the opinion of the elderly 70+. Likert scale was used to obtain the data. Based on the data it is possible to state that respondents (the elderly) assess themselves in compliance with the principles of a healthy lifestyle regimen better than the others. In opinion of elderly the people have the most positive relationship to the activities with family and friends and activities in nature. According to respondents, the majority of people in the population do not perform physical activities too much. The data is necessary to consider in the nationally proclaimed programs focused on health promotion and activation.

Keywords: elderly 70+, attitudes, healthy lifestyle, educational and activation programs, healthy support

Úvod

Na dodržování zdravého životního stylu mají primárně vliv naše postoje, zařazení té či oné hodnoty do celého hodnotového systému, který pak jako komplex ovlivňuje kvalitu našeho

[96] Doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., Katedra pedagogiky a psychologie, Pilská 9, 198 00 Praha 9, e-mail: svamberk.sauerova@palestra.cz
[97] Doc. PhDr. Pavel Tilinger, CSc., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., Katedra pedagogiky a psychologie, Pilská 9, 198 00 Praha 9, e-mail: tilinger@palestra.cz
[98] Ing. Robin Jirásko, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., Katedra wellness, Pilská 9, 198 00 Praha 9, e-mail: jirasko@palestra.cz

životního stylu. Postoje k podpoře našeho zdraví se v průběhu života vyvíjejí a mění a je zajímavé sledovat, ke kterým složkám zdravého životního stylu zaujímají lidé různého věku nejčastěji pozitivní postoj a ke kterým přistupují spíše neutrálně, nebo jejich význam příliš neuvažují (případně chápou jejich význam, ale nechovají se dle teoretických vědomostí – co je zdraví a co není). S ohledem na demografický vývoj v České republice[99] a na cíle národních i mezinárodních dokumentů a programů vztahujících se k problematice stáří a stárnutí populace[100], včetně respektování syndromu křehkosti[101], je vhodné věnovat zvýšenou pozornost hodnocení postojů ke zdravému životnímu stylu právě u věkové skupiny seniorů 70+.

1. Cíle

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké složky zdravého životního stylu podle seniorů (70+) dodržují lidé nejčastěji a jaké nejméně – resp. jaký postoj k jednotlivým složkám mají, včetně hodnocení dodržování zdravého životního stylu uvnitř skupiny seniorů. Při šetření byl výchozím bodem třísložkový model zdraví.

Další cílem bylo určit, zda mezi vlastním hodnocením dodržování zdravého životního stylu a hodnocením ostatních ve stejné oblasti existuje závislost – zda sebehodnocení respondentů (my – senioři 70+) a hodnocení ostatních (ti druzí – věkové skupiny od ZŠ až po věkovou skupinu 50-70) v oblasti dodržování zásad zdravého životního stylu je obdobné.

Tato zjištění lze považovat za základní východiska při plánování edukačních projektů pro seniory, správné nasměrování edukačních aktivit a vhodnou volbu motivačních prostředků právě pro tuto cílovou skupinu – seniory 70+, aby mohly nabízené aktivity přinést seniorům dostatečný efekt a využít potencialit, s nimiž senior v daném momentu disponuje.

2. Zdraví a zdravý životní styl

Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje zdraví jako stav fyzické, psychické a sociální pohody, a nejen nepřítomnost choroby či vady.

Zdravý životní styl pak můžeme vyjádřit jako souhrn relativně ustálených každodenních zvyklostí a vzorců chování člověka, které prokazatelně pozitivně ovlivňují

[99] Např. Data ČSÚ: Veteška, J., Salivarová, J. Edukace seniorů v evropském kontextu. Teoretická a aplikační východiska. Praha: UJAK, 2014. Nebo In: Šauerová, M., Vadíková, K. et al. Specifika edukace seniorů. Praha: VŠTVS Palestra, 2013.

[100] Např. v letech 2003–2007 realizovaný Národní plán přípravy na stárnutí, na který navázal Národní program přípravy na stárnutí na období 2008–2012, jehož výstupem je v současné době v České republice realizovaný Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období 2013–2017, Evropský rok aktivitního stárnutí a mezigenerační solidarity 2012, na nějž navázala řada dalších významných mezinárodních aktivit v oblasti zdravého stárnutí.

[101] Analýza postojů cílové skupiny respondentů – senioři 70+ byla vybrána záměrně, a to s ohledem na projevy tzv. syndromu křehkosti (syndrom fraily), s nímž se ve vyšším věku setkáváme a který významně ovlivňuje kvalitu života ve stáří. Kalvach (Kalvach, Holmerová, 2008) v této souvislosti uvádí, že prevenci seniorské křehkosti by měla být věnována pozornost v konkrétních oblastech (např. stravování, motivace, fyzioterapie, pravidelné lékařské prohlídky) především od věku 75–80. Senioři, kteří patří již do této kategorie (bližší přehled kategorizace seniorů z hlediska soběstačnosti poskytuje např. Matějovská Kubešová, 2009), jsou v podstatě ohrožení jakoukoliv zdravotní komplikací, která u těchto jedinců vede ke ztrátě soběstačnosti a k nutné dopomoci.

jeho celkové zdraví. Způsob života se podílí na zdraví až z 60%. Životní prostředí má podíl až 20 %. Zdravotní péče a dědičnost mají každá vliv 10 % (Holčík, 2004).

Životní styl je tedy klíčovou determinantou zdraví. Jedná se o faktor preventabilní, který je možné ovlivnit výchovou a správně zacílenou prevencí v programech a projektech realizovatelných už od raného dětství ve škole a který významně ovlivňuje kvalitu života ve vyšším věku. Významně přispívá k prevenci inaktivity a zdravotních obtíží v důsledku stáří a podporuje schopnost vlastní sebeobsluhy, což je primárním cílem mnoha programů zaměřených na podporu zdravého životního stylu.

2.1 Složky zdravého životního stylu

Jedním z hlavních pilířů utvářejících zdravý životní styl je zdravá životospráva, která dle Žaloudíkové (2009, s. 6) zahrnuje: pravidelný denní režim, zdravý způsob výživy, dostatek pohybové aktivity, dodržování zásad osobní hygieny, ochranu před nakažlivými nemocemi, odpovědné osobní chování (sexuální, pracovní, partnerské, rodičovské), psychickou odolnost vůči škodlivým vlivům a závislostem (kouření, konzumace alkoholu, zneužívání drog), úsilí o psychickou pohodu, úsilí o pohodu v mezilidských vztazích, adekvátní přizpůsobovací techniky ve stresových situacích, opatření proti nehodám, ochranu životního prostředí, co nejmenší styk s nezdravými látkami.

Kotulán (2002) zastává podobný postoj k vymezení dané problematiky, jen jednotlivé složky zdravého životního stylu seřazuje odlišně:

- zdraví a jeho význam;
- zdravá výživa;
- spánek;
- tělesný pohyb;
- ochrana před nákazami;
- ochrana před úrazy a otravami;
- péče o zdraví životního prostředí (srov. Cathala, 2007).

Je prokázáno, že pohybové aktivity, jako dílčí část životního stylu představují základní determinantu zdraví, která se na utváření zdraví podílí z 50–60% (Čeledová, Čevela, 2010).

Na základě těchto definic byly i vybrány jednotlivé složky zdravého životního stylu, na něž byli respondenti (jak senioři 70+, tak i další věkové skupiny, vždy rozdělení podle věku do konkrétních věkových skupin) dotazováni ve výzkumném šetření.

2.2 Význam postojů v edukaci ke zdravému životnímu stylu

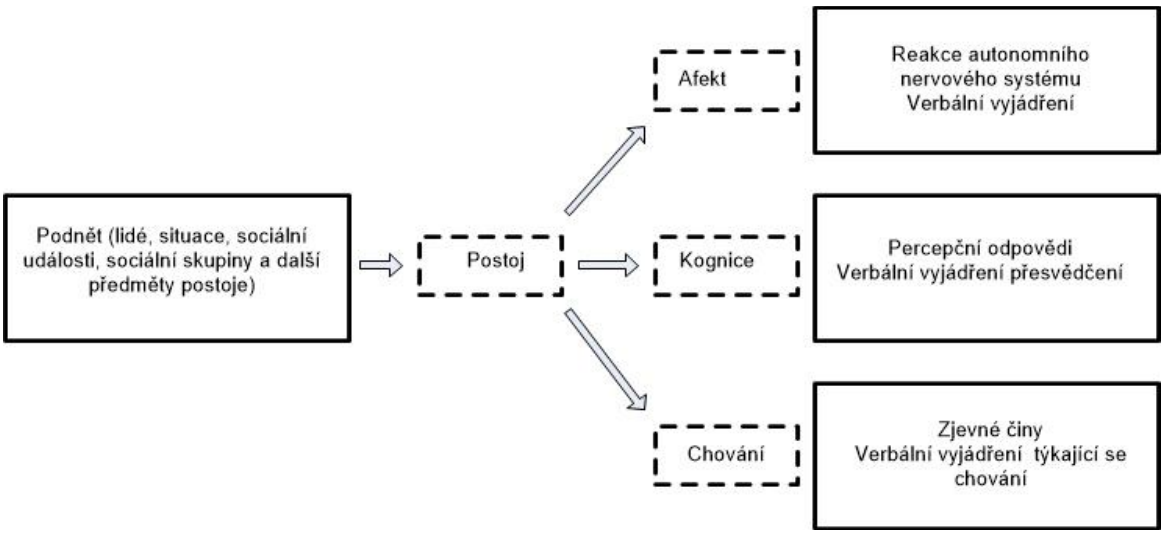
Velmi důležité je při edukaci společnosti (resp. jedince) uvažovat rozdíl mezi postoji a motivy. Ten spočívá v tom, že postoj determinuje způsob jednání, kdežto motiv je příčinou jednání, vyjadřuje jeho psychologický smysl. Postoj je v tomto pojetí chápán jako pohotovost k aktivaci motivu a lze jej pak definovat jako predispozici vůči této věci jednat, vnímat, myslet a cítit (Nakonečný, 2009, s. 239).

Nakonečný (2009, s. 242) však upozorňuje, že postoje sice determinují způsob jednání, respektive jsou konzistentní se způsoby jednání, ale jen pokud to situace dovoluje.

Důležitá je emocionální komponenta postoje, která určuje jeho sílu, neboť mu propůjčuje subjektivní význam: extrémně pozitivní nebo negativní postoje jsou nejsilnější a souvisí s osobností jedince tak, že plní určitou integrační funkci. Emotivní komponenta

postoje se tedy určuje jeho intenzitou a tato intenzita postoje může být vyjádřena pozicí v prostoru kontinua, od extrémně pozitivního přes neutrální k extrémně negativnímu postoji (Nakonečný, 2009, s. 247).

Jednotlivé komponenty zohledňuje tzv. Třísložkový model působení postojů, který je teoretickým výchozím rámcem výzkumného šetření – viz obrázek č. 1.



Obrázek 1. Třísložkový model působení postojů
Zdroj: vlastní, inspirováno dle Škobrtal (2012, s. 72)

2.3 Postoje ke zdraví a zdravému životnímu stylu

V historii lidské kultury je zdraví vždy stavěno na přední místo v hierarchii hodnot. Zdraví by však nemělo představovat cíl života, ale jednu z podmínek smysluplného života (Čeledová, Čevela, 2010, s. 14). Možná bychom mohli tento názor upravit, a to že by klidně mohlo být i hodnotou cílovou, zároveň však nezbytně i hodnotou instrumentální, jejímž prostřednictvím dosahujeme i dalších cílů a hodnot.

Při utváření postoje ke zdravému životnímu stylu je nutné si uvědomit význam komplexního pojetí této oblasti – propojení roviny těla, mysli, duše, ducha je pro pochopení celé problematiky životního stylu zásadní. Změna životního stylu je dlouhodobá soustavná péče na sobě sama, která zahrnuje učení se řádu, bdělosti, vědomé pozornosti a žití v přítomném okamžiku (Lojková, 2012, s. 16).

3. Metodika průzkumu

3.1 Výzkumné otázky

Jako základní výzkumné otázky jsme stanovili:

- Jaká je intenzita závislosti mezi hodnocením sebe sama (senioři 70+) a hodnocením ostatních věkových skupin při dodržování zdravého životního stylu?
- Jaký postoj zaujímají ke zdravému životnímu stylu senioři 70+?
- Ke které složce zdravého životního stylu mají podle seniorů lidé nejčastěji pozitivní vztah?

- Ke které složce zdravého životního stylu mají podle seniorů lidé nejméně pozitivní vztah?

3.2 Design výzkumného šetření – plán, metody šetření, výzkumný soubor, organizace výzkumného šetření

Průzkum proběhl v měsících říjen–prosinec 2015. Pro získání dat byla použita modifikovaná Likertova škála, která se standardně k měření postojů používá. V prezentovaném výzkumném šetření bylo využito varianty, v níž respondenti vyjadřují míru souhlasu s daným tvrzením na škále od „zcela souhlasím“ až po „zcela nesouhlasím“.

Na sběru dat se podíleli studenti magisterského studia oboru Wellness specialista na Vysoké škole tělesné výchovy a sportu PALESTRA (v rámci interního studentského projektu č. P/VSP/151/N). Každý student měl za úkol oslovit 25 respondentů přesně stanovené věkové skupiny. Jednotliví respondenti pocházeli z okruhu každého dotazujícího se, převážně se jednalo o záměrné výběry respondentů (z okolí studenta). Variabilita vzorku a objektivizace výběru byla zajištěna sestavením několika výzkumných týmů (celkem 9), z nichž každý člen měl na starosti sběr dat v příslušné věkové skupině (25 respondentů). Celkem se v každé věkové skupině tedy vyskytuje respondentů 225, tedy 25 respondentů z 9 různých míst. Tímto postupem bylo možné minimalizovat dopad záměrného výběru respondentů z jednoho konkrétního místa. Zároveň byly stanoveny limity pro výběr respondentů, z průzkumu byli vyloučeni respondenti pocházející z jedné konkrétní profesní skupiny (např. nebylo možné provést šetření mezi kolegy fyzioterapeuty v nemocnici, kolegy v armádě). Návratnost dotazníkového šetření byla stoprocentní, dotazníky byly vyplněny při osobní účasti dotazujících se.

Následovalo zaznamenání dat do tabulky a grafické zpracování získaných dat prostřednictvím softwaru MS Excel. Získaná data jsou dále zpracovávána postupně dle původních výzkumných otázek a hypotéz (jak již bylo uvedeno výše, v příspěvku je zaměřena pozornost na analýzu dat získaných od skupiny respondentů – seniorů 70+ a jsou porovnána s daty získanými kompletně od všech respondentů[102].

Pro určení intenzity závislosti (k ověření jedné z výzkumných otázek) byl použit Pearsonův kontingenční koeficient. Pro zodpovězení dalších výzkumných otázek byla použita analýza absolutních (i relativních) četností a grafického vyjádření.

4. Výsledky šetření

V rámci celého šetření bylo získáno celkem 22 950 dat (odpovědí od respondentů), s nimiž se dále pracuje. Získaná data byla zpracována v programu MS Excel, kde je možné data dle potřeby (vybraných otázek k hodnocení) různě filtrovat.

Pro účely tohoto příspěvku jsou využity jen vybrané otázky z rozsáhlejšího dotazníku (viz níže), důvodem je nutnost zredukovat množství dat, aby byl příspěvek přehledný a srozumitelný. Z původního dotazníku (blíže Švamberk Šauerová, Neuwirth, Jirásko et al., 2016) jsou vynechány dotazy na kouření, alkohol, pití kávy, protože tato data byla důležitá pro hodnocení chování jiných věkových skupin. Pozornost je naopak cíleně věnovaná

[102] Celý výzkumný soubor tvořilo původně celkem 1 350 respondentů, celá skupina byla rozdělena na několik věkových kategorií: A – 2. stupeň ZŠ, B – SŠ, C – dospělí do 30 let, D – dospělí do 50 let, E – dospělí do 70 let, F – senioři nad 70 let.

otázkám na dodržování osmihodinového spánku, dostatku pohybových aktivit, vyváženosti stravy (v tomto případě byli respondenti dotazováni navíc ještě na zařazování ovoce a zeleniny), pití neslazených nápojů, vyhledávání aktivit s přáteli, trávení volného času v přírodě, trávení volného času s rodinou, dodržování zásad zdravého životního stylu (komplexně) a na vlastní dodržování zásad zdravého životního stylu.

Vyhodnocené jsou následující otázky, u vyhodnocení více položek v jednom grafu najednou jsou použita, místo čísel otázek, klíčová slova:

- Otázka č. 1 – Dodržují lidé alespoň 8 hodinový spánek? (spánek).
- Otázka č. 2 – Věnují se lidé dostatečně pohybovým aktivitám? (pohyb).
- Otázka č. 3 – Zařazují lidé dostatečně do jídelníčku ovoce? (ovoce).
- Otázka č. 4- Zařazují lidé dostatečně do jídelníčku zeleninu? (zelenina)
- Otázka č. 5 – Usilují lidé o vyváženou stravu? (strava).
- Otázka č. 6 – Pijí lidé rádi neslazené nápoje? (nápoje).
- Otázka č. 7 – Tráví lidé rádi čas s přáteli? (přátelé).
- Otázka č. 8 – Tráví lidé rádi čas v přírodě? (příroda).
- Otázka č. 9 – Tráví lidé rádi čas s rodinou? (rodina).
- Otázka č. 10 mapuje vztah k dodržování zdravého způsobu života u ostatních (Dodržují lidé zásady zdravého životního stylu?) a otázka č. 11 u sebe sama (Dodržuji já sám zásady zdravého životního stylu?).

4.1 Hodnocení závislosti mezi otázkou č. 10 a č. 11

Závislost byla změřena Pearsonovým kontingenčním koeficientem. U seniorů byla vypočítána hodnota Pearsonova kontingenčního koeficientu 0,59 a u ostatních 0,48, celek má potom hodnotu 0,49. U seniorů je tedy mezi otázkami 10 a 11 vyšší závislost než u ostatních respondentů.

Průběh závislosti i vyšší závislost mezi seniory jsou patrné z uvedených kontingenčních tabulek (tabulky 1 a 2) s četnostmi odpovědí na jednotlivé otázky, první pro seniory, druhá pro ostatní respondenty.

Velmi vysoká závislost mezi 10. a 11. otázkou u seniorů je patrná hned z prvního políčka kontingenční tabulky, kde je číslo 6. Pokud senioři naprosto souhlasí s dodržováním zdravého životního stylu, potom předpokládají, že i ostatní naprosto dodržují zásady zdravého životního stylu (kombinace odpovědi s nejvyšší četností).

U ostatních věkových skupin při pohledu na závislost odpovědí „naprosto souhlasím“ již není patrná taková závislost jako u seniorů 70+. Pokud ostatní věkové skupiny (ZŠ až skupina 50-70) naprosto souhlasí s vlastním dodržováním zdravého životního stylu, předpokládají, že ostatní spíše dodržují (30) nebo spíše nedodržují (28) zdravý životní styl, naprosté dodržování předpokládá pouze 16 respondentů.

Tabulka 1. Kontingenční tabulka Senioři 70+

Senioři nad 70 let – absolutně								
			Otázka č. 11 – Dodržuji zásady zdravého životního stylu?					
			Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím	Součet
			1	2	3	4	5	
Otázka č. 10 Dodržují lidé zásady zdravého životního stylu?	Naprosto souhlasím	1	**6**	3	1	1	0	11
	Spíše souhlasím	2	3	**43**	3	9	1	59
	Nevím	3	0	10	**15**	6	3	34
	Spíše nesouhlasím	4	2	51	8	**48**	7	116
	Naprosto nesouhlasím	5	1	2	1	0	**1**	5
	Součet		12	109	28	64	12	225

Tabulka 2. Kontingenční tabulka Ostatní respondenti do 70 let

Ostatní do 70 let – absolutně								
			Otázka č. 11 – Dodržuji zásady zdravého životního stylu?					
			Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím	Součet
			1	2	3	4	5	
Otázka č. 10 Dodržují lidé zásady zdravého životního stylu?	Naprosto souhlasím	1	**16**	15	2	4	2	39
	Spíše souhlasím	2	**30**	**188**	27	54	4	303
	Nevím	3	6	**59**	**46**	**46**	2	159
	Spíše nesouhlasím	4	**28**	**209**	**52**	**207**	30	526
	Naprosto nesouhlasím	5	9	19	7	28	**35**	98
	Součet		89	490	134	339	73	1125

U závislostí odpovědi „spíše souhlasím“ u seniorů 70+ již není patrná taková závislost jako u odpovědi „naprosto souhlasím“, neboť pokud senioři uvádějí, že spíše dodržují zdravý životní styl, potom předpokládají, že ostatní ho spíše nedodržují (51), stejné mínění o druhých nacházíme ve 43 případech. Ostatní věkové skupiny potom na tuto kombinaci odpovědí odpovídají podobně jako senioři.

U kombinace odpovědi „nevím“ je u seniorů, podobně jako u kombinace „naprosto souhlasím“, patrná velmi vysoká závislost, která je vyšší, než u stejné kombinace odpovědí u ostatních. Pokud senioři nevědí, zda dodržují zdravý životní styl, potom předpokládají, že

i ostatní nevědí, zda dodržují zdravý životní styl, jedná se o nejvyšší četnost (15) v řádku i sloupci „nevím“.

Z výsledků komparace otázky 10 a 11 u seniorů lze seniory vnímat jako skupinu s pozitivnějším názorem na sebe sama, než na druhé[103].

Zajímavé je rozložení celkového hodnocení postojů k vlastnímu dodržování zdravého životního stylu. Pouhých 5 % respondentů naprosto souhlasí s tím, že dodržuje zdravý životní styl, avšak již 49 % s tímto tvrzením spíše souhlasí. 12 % seniorů si není jisto, zda jejich chování odpovídá zdravému přístupu a více než čtvrtina (28 %) si o sobě myslí, že zdravý životní styl spíše nedodržuje. I tato skupina by měla stát v centru pozornosti organizací, které pro seniory připravují různě zaměřené aktivizační programy. Oproti dvěma prvním skupinám, které se v různé míře intenzity domnívají, že dodržují zdravý životní styl, není tyto respondenty nutné přesvědčovat, že by měli věnovat pozornost něčemu, co „dělají“, protože jsou si vědomi, že nevolí zdravý způsob života. Naopak je v této skupině velmi důležité zvolit správný způsob motivace k tomu, aby i v relativně vysokém věku s podporou vlastního zdraví (případně podporou lepší kvality života v případě, kdy již zdraví plně nejsou) začali. První dvě skupiny nebude těžké přesvědčit o nutnosti dodržovat zdravý způsob života, ale bude je těžší motivovat k zapojení do aktivit. V těchto skupinách jsou senioři přesvědčení, že zdravě žijí, a nemusí tedy vidět důvod k dalšímu zapojení do aktivizačních programů. Zajímavé výsledky v tomto směru přináší průzkumy zaměřené na mapování aktivit v běžném životě seniorů, které skutečně ukazují, že tato skupina nemá jen pozitivní postoj k dodržování zdravého životního stylu, ale opravdu řadu důležitých dílčích složek zdravého stylu dodržuje (srov. Tilinger, Šauerová, 2016).

Z celkového počtu dotazových jen 5 % s tvrzením „dodržuji zdravý životní styl“ naprosto nesouhlasí, konkrétně jde o 12 osob.

Pro zodpovězení dalších výzkumných otázek byla použita analýza absolutních (i relativních) četností a grafického vyjádření. Hodnoceny jsou odpovědi získané na otázky zaměřené na: dodržování osmihodinové doby spánku, realizaci přiměřených pohybových aktivit, vyváženost stravy, realizaci aktivit s přáteli, realizaci aktivit v přírodě a realizaci aktivit s rodinou.

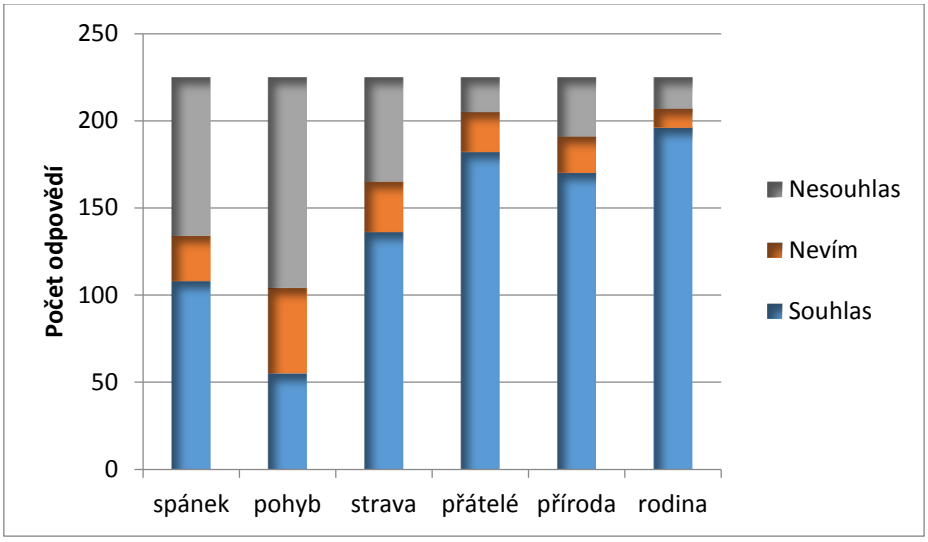
4.2 Vyhodnocení otázky: „Jaký postoj podle seniorů zaujímají lidé k jednotlivým složkám zdravého životního stylu?“

Z obrázku 2 je patrné, že nejčastěji podle seniorů dodržují lidé složky kontakt s přáteli, rodinou a pobyt v přírodě.

Relativně nejméně souhlasili senioři s dodržováním dostatečného pohybu (jak u ostatních, tak i u sebe sama). V oblasti aktivit s přáteli je žádoucí, aby senioři vnímali tuto kategorii pozitivně, protože sociální zdraví je důležitou složkou celkové životní spokojenosti a řada aktivit je právě na sociálním kontaktu, s jehož pomocí se snažíme minimalizovat exkluzi seniorů, založena.

[103] Srov. s celkovým hodnocením celého výzkumného šetření, z něhož vyplynulo, že obecně v populaci jednotliví respondenti sebe hodnotí pozitivněji, než ostatní. Obecně lidé předpokládají, že ti druzí nedodržují zásady zdravého životního stylu tolik, jako my sami. To má velký význam při plánování wellness programů a programů podporujících zdravý životní styl, zejména pak v oblasti volby vhodné motivace (blíže viz Švamberk Šauerová, Neuwirth, Jirásko et al., 2016).

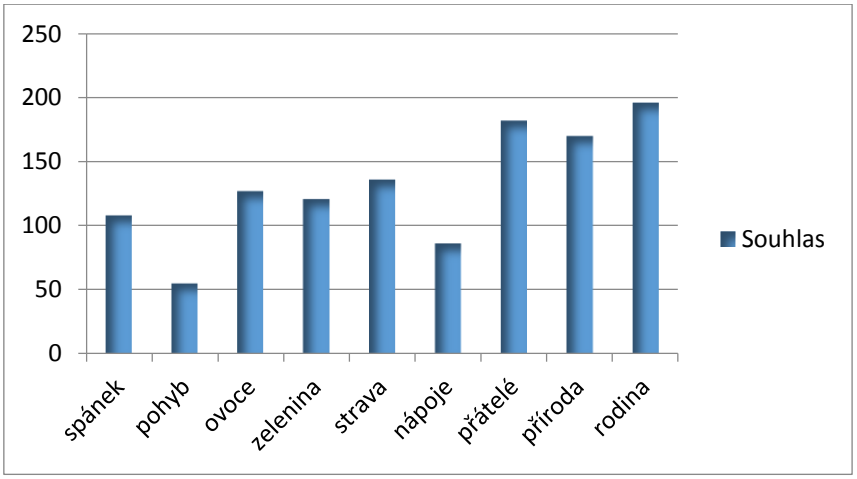
Další analýza se zaměřuje na samostatné hodnocení souhlasu a nesouhlasu s dodržováním konkrétních složek zdravého stylu, pro lepší přehlednost si souhlasné a nesouhlasné kategorie rozdělíme i do samostatných grafů (viz obrázky 3 a 4).



Obrázek 2. Postoje ke složkám zdravého životního stylu

3.3 Vyhodnocení otázky: „Které složky zdravého životního stylu podle seniorů dodržují lidé nejčastěji?“

Pro účely podrobnější analýzy získaných dat je v grafu věnována pozornost i dílčím kategoriím spadajícím pod oblast vyvážené stravy, neboť respondenti (jak senioři, tak i ostatní respondenti), byli kromě názoru na zařazování vyvážené stravy dotazováni i konkrétně na zařazování ovoce a zeleniny a preferenci neslazených nápojů. V obrázku 2 vidíme přehled pozitivních postojů seniorů 70+ k tvrzením, že lidé uvedené složky zdravého životného stylu dodržují (tzn. spí alespoň 8 hodin, preferují vyváženou stravu, zařazují ovoce, zeleninu, preferují neslazené nápoje apod.).

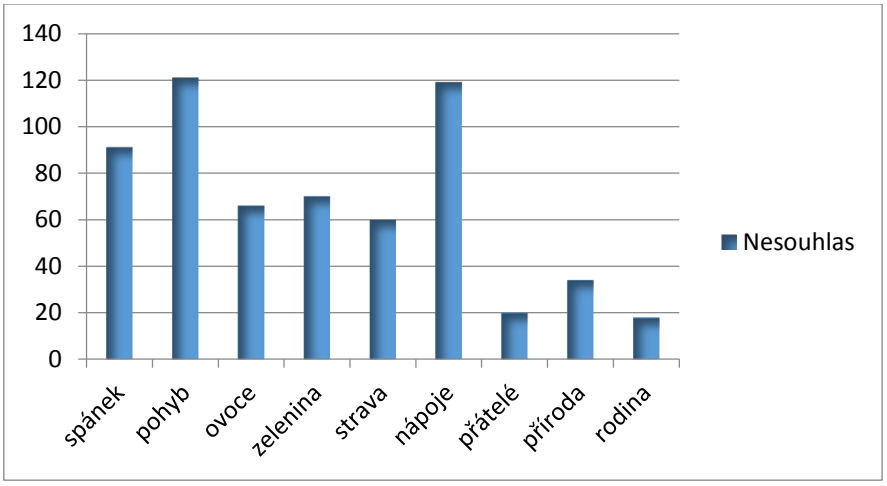


Obrázek 3. Souhlasná stanoviska s dodržováním vybraných složek životního stylu

Z obrázku 3 je zřejmé, že kromě již uvedených pozitivních postojů k oblasti sociální a environmentální (souhlas s tím, že lidé rádi tráví čas s přáteli, s rodinou a v přírodě[104]) vidíme i pozitivní postoj k dodržování vyvážené stravy. Dílčí otázky směřované k zařazení ovoce a zeleniny do jídelníčku byly určitým kontrolním bodem, který měl ověřit konzistentnost odpovědí každé věkové skupiny. Podle získaného výsledku je zřejmé, že se na odpovědi v oblasti zdravé výživy lze spolehnout. Nejméně vyjadřují senioři souhlas s tím, že se lidé přiměřeně věnují pohybovým aktivitám, v tomto směru může být názor seniorů ovlivněn nejen mediálně prezentovanými názory o nárůstu inaktivity populace, ale i celkovou zkušeností, kterou v průběhu svého života získali.

5.4 Vyhodnocení otázky: „Které složky zdravého životního stylu podle seniorů dodržují lidé nejméně?“

Přestože lze usuzovat, že nesouhlas je opakem předchozí prezentace souhlasu, není tomu tak zcela přesně, neboť respondenti měli možnost volit ještě kategorii nevím. Z tohoto pohledu je tedy prezentace míry nesouhlasu s tvrzením, že lidé dané složky zdravého životního stylu dodržují, důležitou součástí analýzy získaných dat – blíže obrázek 4.



Obrázek 4. Nesouhlasná stanoviska s dodržováním vybraných složek životního stylu

Z grafu v obrázku 4 je patrné, že nejvíce senioři nesouhlasí s tím, že by lidé (včetně seniorů) měli dostatečný pohyb a preferovali neslazené nápoje. Zhruba třetina se domnívá, že lidé nedodržují zásady zdravého jídelníčku (nejvíce se kriticky staví k zařazování zeleniny do stravy). Naopak, jen desetina se domnívá, že lidé netráví dostatek času s přáteli, rodinou, v přírodě.

V rámci připravovaných programů je tedy vhodné obsah programů směřovat nejen do oblasti pohybových aktivit, ale i edukačním programům věnovaným oblasti zdravého

[104] Výsledky u této otázky jsou velmi cenným údajem, neboť pobyt a cvičení v přírodě (tzv. *green excercises*) přináší lidem zdroj relaxace a řada výzkumů dokazuje, že efektivita pohybových aktivit realizovaná v přírodě je vyšší, než prováděná v uzavřených prostorách (tělocvičny, haly, posilovna) – srov. např. výzkumy Faber, Kuo (2009). V našich podmínkách se o problematiku významu dané problematiky aktuálně zajímá např. J. Neuman (Neuman, Turčová, Martin, 2015). Velmi podstatným kladem pobytu venku, i pro seniory, je také přirozené získávání vitamínu D.

stravování (nakonec se špatnou výživou se u seniorů obecně setkáváme často, výjimkou není zjištěná podvýživa – a to nejen u seniorů žijících ve vlastním prostředí, ale i u seniorů v rezidenčních zařízeních).

Z edukačního hlediska pro nás také zajímavou skupinou mohou být ti, kteří si nejsou jisti, zda zásady dodržují (u seniorů 70+ tvoří zhruba sedminu z celkového počtu respondentů seniorů).

4.5 Výsledky

V rámci šetření nás zajímalo, jaká je intenzita závislosti mezi hodnocením sebe sama (senioři 70+) a hodnocením ostatních věkových skupin při dodržování zdravého životního stylu. Tato intenzita byla změřena Pearsonovým kontingenčním koeficientem, který má u seniorů hodnotu 0,59 a u ostatních věkových skupin 0,48. V daném souboru respondentů je tedy u seniorů vyšší závislost mezi hodnocením dodržování zásad zdravého životního stylu u sebe a ostatních, než u ostatních věkových skupin. Tato vyšší závislost je patrná i při porovnání kontingenčních tabulek 1 a 2, při kombinaci odpovědí „naprosto souhlasím“ i „nevím“ je zřejmá vyšší závislost obou otázek u seniorů, než u ostatních věkových skupin.

Více než polovina respondentů ve věku 70+ hodnotí svůj životní styl jako zdravý, domnívají se, že dodržují zásady zdravého životního stylu.

Při porovnání hodnocení sebe sama a ostatních se přitom ukazuje, že senioři 70+ se, jako skupina, hodnotí pozitivněji než ostatní. Toto zjištění je velmi důležité pro plánování vhodné motivace, v kombinaci s údaji z analýzy složek zdravého životního stylu, které podle seniorů populace dodržuje a které naopak dodržuje málo (nebo téměř vůbec).

Výsledky dále ukázaly, že senioři 70+ nejlépe hodnotí dodržování zdravého životního stylu v oblasti trávení společného času s přáteli, v přírodě a s rodinou. Tyto kategorie vedou s velkou převahou. Nejméně je podle respondentů dodržována položka „dostatečný pohyb“ a „preference neslazených nápojů“.

6. Diskuse

Získaná data do určité míry potvrzují výsledky i jiných šetření, zejména výsledky ukazující na „problematické“ oblasti dodržování zdravého životního stylu, kterými jsou v našem průzkumu nízká pohybová aktivita a malá konzumace neslazených nápojů. Na nevhodnost nízké preference neslazených nápojů poukazují např. šetření výzkumného týmu Endokrinologického ústavu (Životní styl, 2006; Petrášová, 2014).

Výsledky hodnocení délky spánku jsou varující, téměř polovina respondentů ve věku 70+ se domnívá, že lidé nespí alespoň 8 hodin, což odpovídá nejen věkovým zvláštnostem této skupiny, ale i jiným zjištěním, která poukazují na nárůst obtíží v oblasti spánkového režimu a významu cirkadiánní rytmicity v populaci – tedy jak dětí a dospívajících, tak i dospělých v produktivním věku (srov. Krejčí, Takeuchi, 2011).

Z metodologického hlediska lze uvažovat, že dotazování bylo možné u otázky 11 ještě rozšířit o sebehodnocení v jednotlivých položkách dodržování zdravého životního stylu, nejen sledovat celkové hodnocení vlastního chování, nicméně tým, který prováděl původní šetření, se domníval, že dotazování by již přerostlo únosnou míru pro respondenty (zejména právě u respondentů nad 70 let).

Získaná data bylo možné hodnotit z mnoha dalších hledisek, možnosti prezentovaného příspěvku jsou ale omezené a bylo nutné vybrat jen dílčí části k hodnocení, směrované k vybrané cílové skupině.

Realizované šetření se zaměřilo na hodnocení postojů respondentů různého věku k dodržování zásad zdravého životního stylu v populaci.

Pro získání dat byla použita Likertova škála. Získané výsledky přinesly zajímavé údaje jak z hlediska obecného hodnocení (souhrn všech získaných dat) jednotlivých složek dodržování zdravého životního stylu, tak i z hlediska hodnocení komplexního. Specifikou této metody je vyjádření souhlasu s uvedeným hodnocením vybraných oblastí obecně (např.: lidé z města jsou takoví a takoví, lidé obvykle preferují takové a takové aktivity). Analýza dat pak může působit irelevantně, přesto, že jde o přesně standardizovanou metodu a způsob jejího užití. Pro dotazování bylo možné použít i jiné metody, např. dotazníkové šetření. Tým se i přes výše uvedená „rizika“ rozhodl pro volbu techniky, která se k měření postojů používá obvykle.

Závěr

Získaná data je nutné uvažovat při nabízených programech, správném zacílení aktivit v rámci společenské nabídky a vhodně na ně reagovat nabídkou edukačních aktivit propojenou s vhodným způsobem motivace.

Celkově se respondenti domnívají, že sami dodržují lépe zásady zdravého životního stylu než ostatní (většina respondentů se domnívá, že ostatní nedodržují zásady zdravého životního stylu). Nejlépe senioři hodnotí dodržování zdravého životního stylu v oblasti sociálního a environmentálního zdraví (preferují vztahy s přáteli, rodinou a aktivity v přírodě), nejhůře hodnotí dodržování přiměřené pohybové aktivity a zařazování neslazených nápojů do jídelníčku.

Jak již bylo uvedeno, je nutné zjištěná data uvažovat nejen v celonárodně vyhlášených programech orientovaných na podporu zdraví, ale i v oblasti vzdělávání specialistů, kteří s danou skupinou budou pracovat (sociální pracovník, pedagog volného času, wellness specialista).

Použitá literatura

CATHALA, H. *Wellness: od vnějšího pohybu k vnitřnímu klidu*. Praha: Grada Publishing, 2007, 168 s. ISBN 978-80-247-2323-5.

ČELEDOVÁ, L. a R. ČEVELA. *Výchova ke zdraví: vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing, 2010, 126 s. ISBN 978-80-247-3213-8.

FABER, T., A. a F. E. KUO. Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attnetion Disorders*. 2009, roč. 12, č. 5, s. 402–409.

HOLČÍK, J. *Zdraví 21: výklad základních pojmů: úvod do evropské zdravotní strategie*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2004. 160 s. ISBN 80-85047-33-0.

KALVACH, Z. a I. HOLMEROVÁ. Geriatrická křehkost – významný geriatrický fenomén. *Medicína pro praxi,* 2008, roč. 2, č. 5, s. 66–69.

KALVACH, Z. *Úspěšné stárnutí a aktivní stáří*. 2. upr. vydání. Praha: Státní zdravotní ústav, 2008. 3 s.

KOTULÁN, J. et al. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, 258 s. ISBN 80-210-2179-9.

KREJČÍ, M. a H. TAKEUCHI. Effect of birth season on circadian typology appearing in Japanese young children aged 2 to 12 years disappears in older students aged 18 to 25 years. *Chronobiology International*, 2011, roč. 28, č. 7, s. 638–642.

LOJKOVÁ, D. *Získejte rovnováhu těla, mysli, duše a ducha.*. Praha: Grada Publishing, 2012, 152 s. ISBN 978-80-247-2268-9.

MATĚJOVSKÁ KUBEŠOVÁ, H. et al. *Akutní stavy v geriatrii*. Praha: Galén, 2009, 232 s. ISBN 978-80-7262-620-5.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Nakladatelství Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NEUMAN, J., I. TURČOVÁ a A. MARTIN. Green Exercise for health and well-being. *Acta Salus Vitae*, 2015, roč. 3, č. 1, s. 83–91.

PETRÁŠOVÁ, L. Obezita dětí rodiče nezajímá: zlom přichází v pubertě. Rozhovor s Hanou Zamrazilovou a Petrem Hlavatým z Endokrinologického ústavu. *OnaDnes.cz* [online]. 2014, 2. 11. 2009 [cit. 2014-09-04]. Dostupné z: http://ona.idnes.cz/obezita-deti-rodice-nezajima-zlom-prichazi-v-puberte-pck-/deti.aspx?c=A091102_091413_deti_pet

ŠAUEROVÁ, M. a K. M. VADÍKOVÁ et al. *Specifika edukace seniorů*. Praha: VŠTVS Palestra, 2013, 235 s. ISBN 978-80-87723-09-8.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., R. NEUWIRTH a R. JIRÁSKO et al. *Analýza postojů populace v různých věkových skupinách k vybraným složkám zdravého životního stylu*. Praha: VŠTVS PALESTRA, 2016, 72 s. ISBN 978-80-87723-25-8.

TILINGER, P. a M. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ. Analýza pohybových aktivit seniorů (65+) jako zdravotní prevence. (Rukopis příspěvku do Sborníku příspěvků z mezinárodní konfernce ICOLLE 2016; tento CD-ROM.)

VETEŠKA, J. a J. SALIVAROVÁ. *Edukace seniorů v evropském kontextu: teoretická a aplikační východiska*. Praha: UJAK, 2014, 120 s. ISBN 978-80-7452-102-7.

ŽALOUDÍKOVÁ, I. *Podpora zdraví a zdravého životního stylu s důrazem na onkologickou prevenci ve škole: disertační práce*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009, 201 s. Vedoucí práce: Evžen Řehulka.

Životní styl a obezita – longitudinální epidemiologická studie prevalence obezity v ČR [online]. 2006, 10. 2. 2014 [cit. 2016-08-24]. Dostupné z: http://www.khsova.cz/03_plneni/files/obezita_dospeli.pdf

Analýza pohybových aktivit seniorů (65+) jako zdravotní prevence

Pavel Tilinger[105], Markéta Švamberk Šauerová[106]

Abstrakt: Cílem naší studie byla analýza pohybových aktivit a dalších činností seniorů, tedy osob starších 65 let, zaměřených na podporu zdraví ve smyslu životní pohody, které realizují ve svém běžném životě. Předmětem našeho zájmu byl druh a frekvence těchto činností v průběhu dne, týdne, měsíce či roku. Pro dosažení záměru jsme použili speciálně k této příležitosti sestaveného „Dotazníku ke zjištění pohybových aktivit a wellness aktivit u seniorů 65+“. Dotazování se zúčastnilo 243 seniorů 65+ (124 žen a 119 mužů), průměrný věk mužů byl 71,1 roků, průměrný věk žen byl 71,8 roků. Probandi převážně žijí v Praze a ve Středočeském kraji. 93 % mužů a 89 % žen uvádí, že ve svém časovém programu mají vlastní neorganizované pohybové aktivity. V naprosté většině senioři uvádí jako zásadní pohybovou aktivitu procházky. Dalšími nejčastěji uváděnými aktivitami jsou plavání, pěší výlety a vyjížďky na kole. Další část našeho dotazování směřovala k získání informací o náplni volného času seniorů, dotazy na koníčky, zábavu a aktivity ve volném čase. Vlastního koníčka uvádí 40 % dotazovaných mužů a 35 % žen, tyto aktivity zabírají seniorům 2–20 hodin týdně, nejčastěji kolem 12 hodin týdně.

Klíčová slova: pohybové aktivity, senioři, volný čas, zdravotně orientovaná aktivita seniorů

Analysis of Physical Activities of Seniors (65+) as Health Prevention

Abstract: The aim of our study was to analyze physical and other activities of seniors, people over 65 years of age, focusing on the health prevention they implement in their daily lives during the day, week, month or year. To achieve the goal we used “Questionnaire to determine physical activity and wellness activities of seniors 65+” specially compiled for this occasion. 243 seniors 65+ (124 women and 119 men) participated in the research, the average age of men was 71.1 years; the average age of women was 71.8 years. 93% of men and 89% of women say that they have in their program their own unorganized physical activities. In the vast majority seniors reported walks as the crucial physical activity. Other frequently mentioned activities were swimming, trips, bike rides. Another part of our questioning was intended to obtain information about leisure time activities of seniors, questions about hobbies, entertainment and leisure time activities. 40% of men and 35% of women claim having a hobby, and these activities take the seniors from 2 to 20 hours per week, usually about 12 hours a week.

[105] Doc. PhDr. Pavel Tilinger, CSc., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., Katedra pedagogiky a psychologie, Pilská 9, 19800 Praha 9, e-mail: tilinger@palestra.cz
[106] Doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., Katedra pedagogiky a psychologie, Pilská 9, 19800 Praha 9, e-mail: svamberk.sauerova@palestra.cz

Key words: physical activity, seniors, leisure time, seniors' activity

Úvod

Význam aktivního pohybu pro podporu zdraví, pocitu životní pohody a celkové kvality života je zdůrazňován v každém věkovém období člověka. Pohybové aktivity napomáhají zpomalování involučního procesu, přináší lidem potěšení, odpočinek, radost, avšak pouze v situaci, kdy činnost a její obsah odpovídají zdravotním možnostem jedince. V našem sdělení jsme se zaměřili na studium pohybových aktivit seniorů, tedy občanů starších 65 let. Toto věkové období je spojeno s celou řadou nastupujících změn biologických, psychických i sociálních. Podrobně jsou tyto vývojové procesy popisovány např. Vágnerovou (2007), Kalvachem (2004), Křivohlavým (2011), Hayflickem (1997), Šauerovou, Vadíkovou et al. (2013) a dalšími.

Obsahovými otázkami pohybových aktivit seniorů a jejich vlivem na seniorský organizmus se zabývala řada autorů, např. Štilec (2003) představil v praxi ověřené pohybově relaxační programy pro starší občany, Bunc, Hráský a Skalská (2013) referovali o benefitech a problémech pohybových aktivit seniorů, Hráský a Bunc (2013) představili pohybové programy ovlivňující tělesné složení, tělesnou zdatnost a nezávislost seniorů. Pohybovými aktivitami a jejich vlivem na osobnost seniorů se zabývala Hátlová et al. (2013). Model determinantů volnočasového chování seniorů sestavil Janiš (2012), Mudrák, Slepička a Elavský (2012) studovali pohybovou aktivitu a její sociálně-kognitivní determinanty u českých a amerických seniorů. Nejedlá a Kopřivová (2012) se věnovaly rovnovážným schopnostem starších osob a možnostem jejich ovlivňování prostřednictvím intervenčních programů. Novotná, Šimůnková a Vorálková (2012) bádaly, jak mohou gymnastická cvičení ovlivňovat kvalitu realizace pohybových aktivit seniorů.

1. Cíl empirické studie

Cílem naší studie byla analýza pohybových aktivit a dalších činností seniorů, tedy osob starších 65 let, zaměřených na podporu zdraví, které realizují ve svém běžném životě. Předmětem našeho zájmu byl druh a frekvence těchto činností v průběhu dne, týdne, měsíce či roku a délka trvání uvedených aktivit, což umožňuje provést velmi přesnou analýzu kvality pohybových aktivit dotazovaných seniorů. Studie navazuje na interní studentský výzkumný projekt č. P/VSP/152/N.

2. Metodologie

Pro dosažení záměru jsme použili speciálně k této příležitosti sestaveného „Dotazníku ke zjištění pohybových aktivit a wellness aktivit u seniorů 65+". Dotazník obsahoval kromě identifikačních otázek i speciální část věnovanou dotazu na téma „Které činnosti z níže uváděných jste v posledních 12 měsících dělal aktivně – alespoň 30 minut", tedy dotazu, jak senioři pečují o svou kondici, o své zdraví, jaké pohybové aktivity jsou jejich oblíbenými, dále „Jaká je náplň vašeho volného času, jaké máte koníčky, zábavu?" Poté následovaly nabídky výčtu aktivit ve volném čase.

Dotazování se zúčastnilo 243 seniorů 65+ (124 žen a 119 mužů), průměrný věk mužů byl 71,1 roků, průměrný věk žen byl 71,8 roků. Probandi převážně žijí v Praze a ve

Středočeském kraji, všichni patří mezi prarodiče či přátele prarodičů studentů VŠTVS Palestra, s.r.o., kteří také po podrobné instruktáži dotazování se seniory osobně provedli. Pro vyhodnocení výsledků dotazování byly použity základní statistické postupy a metody.

3. Výsledky a diskuse

Zjistili jsme, že 93% mužů a 89% žen uvádí ve svém časovém programu *vlastní neorganizované pohybové aktivity* (tabulka 1). Je tedy zřejmé, že prakticky všichni, kterým to zdravotní stav umožňuje, se ve větší, či menší míře věnují nepracovním spontánním pohybovým činnostem[107]. Počet těchto aktivit dosahuje v průměru 14 akcí za měsíc, náplní jsou především procházky, výjezdy na kole, plavání, sezonní lyžování apod.

V drtivé většině senioři uvádí jako zásadní pohybovou aktivitu *procházky* (činnost, která trvá minimálně 30 minut, zpravidla kolem 1 hodiny) – 90 % dotazovaných mužů a 92 % žen. Frekvence procházek je v průměru 3 za týden, s rozptylem 1–60 (60 aktivit uvádí senior, který 2× denně venčí psa).

Další uváděnou aktivitou je *plavání* (koupání, pobyt na koupališti či v bazénu). 30% mužů a 36% žen uvádí tuto aktivitu, s frekvencí 1–8× za měsíc, nejčastěji je plavání realizováno 4× měsíčně.

Pěší výlety (s délkou trvání cca 1–4 h) jako činnost, kterou senioři ve svém programu mají, uvádí 43 % mužů a 45 % žen. Takto aktivní zařazují výlety nejčastěji 1 měsíčně (uváděná frekvence je 1–52 výletů za rok). Zmíněných 52 výletů uvedlo 8 % dotazovaných mužů i žen.

Vyjížďky na kole rovněž patří k oblíbeným činnostem seniorů. Kladně odpovědělo 42 % mužů a 24 % žen. Frekvence jízdy na kole je od 1× měsíčně až po 2× týdně s průměrem cca 3× měsíčně (u těch, kteří vyjížďky na kole uvádí jako aktivity).

Tabulka 1. Činnosti prováděné seniory v posledních 12 měsících aktivně

Aktivita	Muži (%)	Muži – frekvence počet/měsíc	Ženy (%)	Ženy – frekvence počet/měsíc
Procházky	90	12	92	12
Plavání	30	4	36	4
Pěší výlet	43	1	45	1
Kolo	42	3	24	3
Bruslení	5		7	
Posilování	6	8	0	
Jóga	3	4	5	4
Sauna	5	2	3	1
Společné cvičení	3	4	7	4

Senioři rovněž zmiňují *další aktivity*, kterým se věnují pravidelně či sezonně, nicméně jedná se pouze o malá procenta těch, kteří tuto činnost uvedli jako aktivity s frekvencí 2× týdně až 1× za měsíc. Je možné jmenovat bruslení (5 % mužů a 7 % žen), posilování (6 % mužů), jóga (3 % mužů a 5 % žen), curling, volejbal, tenis, squash (3 % mužů), návštěva sauny (5 % mužů a 3 % žen), organizované (vedené) cvičení v Sokole či jiná forma

[107] Tyto výsledky je možné porovnat s výsledky šetření zaměřeného na postoje k vybraným složkám zdravého životního stylu u různých věkových skupin, včetně skupiny seniorů (Švamberk Šauerová, Neuwirth, Jirásko et al., 2016).

společného cvičení, např. cvičení s hudbou, aerobic, kalanetika apod. (3 % mužů a 7 % žen).

Další část našeho dotazování směřovala k získání informací o náplni volného času seniorů, *dotazy na koníčky, zábavu a aktivity ve volném čase*.

Koníčky seniorů můžeme rozdělit na dvě skupiny. Do té první lze zařadit *pohybové aktivity*, jako jsou procházky, kolo, plavání, cvičení individuální či ve skupině, s frekvencí jednou až několikrát týdně. Do druhé skupiny je potom možné umístit *„nesportovní“ aktivity* typu péče o dům, zahradu, filatelii, modelářství, houbaření, luštění křížovek, sudoku, puzzle, četbu, sledování televize, péči o vnoučata, fotografování, videotvorbu, řemeslnické aktivity, hru na hudební nástroj, rybolov, chov ryb, včelařství, sadařství, spolkové aktivity apod.

Vlastního koníčka uvádí 40 % dotazovaných mužů a 35 % žen. Tyto aktivity zabírají seniorům 2–20 hodin týdně, nejčastěji kolem 12 hodin týdně.

Přestože tyto činnosti nemají podobu záměrné pohybové aktivity, lze je považovat za zásadní faktory ovlivňující přirozenou pohybovou soběstačnost seniora a tedy i za významné činitele prevence geriatrické křehkosti, inaktivity a i následné sociální izolace seniora.

Skladba zaměření u mužů je z části na „sportovní aktivity“ – 40 %, z části na „nesportovní aktivity“ – 60 %. V těchto nesportovních aktivitách se opakovaně a nejčastěji vyskytují řemeslné činnosti, zahrada, péče o dům. U žen je situace podobná, 35 % uvádí „sportovní aktivity“ a 65 % aktivity „nesportovní“. Zde se v nesportovních opakovaně a nejčastěji nalézají takové činnosti, jako jsou péče o vnoučata, vaření, pečení, péče o dům, zahrádku, čtení, křížovky, šití apod.

Pokusili jsme se získat i podrobnější údaje o *náplni volného času respondentů* (tabulka 2). Senioři nejčastěji sledují televizi, a to prakticky 98 % dotazovaných. Muži uvádí 3 hodiny, ženy o hodinu více. Četbě novin a časopisů věnuje 75% mužů více než hodinu denně (70 minut), u 60 % žen to je necelá hodina (55 minut). Četbě knih se věnuje 66% mužů každý den 75 minut, 72% žen čte denně 80 minut. Luštění křížovek, sudoku a obdobným aktivitám se věnuje 37% mužů každý den až 35 minut, ženy (52 %) luští křížovky, sudoku apod. 80 minut denně. Pobyt na čerstvém vzduchu uvádí denně 80 % mužů i žen v délce 1,5 hodiny[108]. 10 % mužů a 5 % žen uvádí, že si rádi zahrají karetní hry. U společně žijících párů je samozřejmostí péče o partnera. 50% mužů a 70% žen uvádí tuto aktivitu v rozsahu 1–24 hodin, nejčastěji 2 hodiny denně. 25 % mužů a 62 % žen uvádí péči o vnoučata v rozsahu nejčastěji 1–2× týdně, 1–3 hodiny.

[108] Vhodné je doplnit, že aktivity v přírodě patří podle průzkumu zaměřeného na analýzu postojů různých věkových skupin k vybraným složkám zdravého životního stylu k těm nejvíce dodržovaným (blíže Švamberk Šauerová, Neuwirth, Jirásko a kol., 2016), a to podle respondentů každého věku, včetně skupiny dospělých 50 – 70 a skupiny seniorů 70+ (blíže Švamberk Šauerová, Tilinger, Jirásko, 2016).

Tabulka 2. Náplň volného času seniorů ("nesportovní aktivity")

Aktivita	Muži (%)	Muži – frekvence minut/den	Ženy (%)	Ženy – frekvence minut/den
Sledování televize	98	180	98	240
Četba novin	75	70	60	55
Četba knih	66	75	72	80
Křížovky, sudoku	37	35	52	80
Pobyt venku	80	90	80	90
Karetní hry	10		5	
Péče o partnera	50	120	70	120
Péče o domácí zvíře	15	60	15	60
Chovatelství	7	60	7	60
Zahrada, dům, byt	85	120	85	120
Péče o vnoučata	25	2 h/t	62	4 h/t

Významný prostor zabírá 15 % seniorů péče o domácí zvíře v rozsahu 1 hodiny. 7 % seniorů se věnuje chovatelství (králíci, slepice apod.). Péči o dům, zahradu či byt věnuje 85 % seniorů 2 hodiny denně.

Závěry

Podle našich zjištění 93 % mužů a 89 % žen uvádí, že ve svém časovém programu mají vlastní neorganizované pohybové aktivity. Je tedy zřejmé, že prakticky všichni, kterým to zdravotní stav umožňuje, se ve větší, či menší míře věnují nepracovním spontánním pohybovým činnostem.

Senioři uvádí jako zásadní, nejfrekventovanější a nejoblíbenější pohybovou aktivitu procházky. Dalšími nejčastěji uváděnými aktivitami jsou plavání, pěší výlety a vyjížďky na kole.

Koníčky mužů představují ze 40 % „sportovní aktivity", z 60 % „nesportovní aktivity". V těchto nesportovních aktivitách se opakovaně vyskytují řemeslné činnosti, zahrada a péče o dům. U žen je situace podobná, 35 % uvádí „sportovní aktivity" a 65 % aktivity nesportovní". Zde se opakovaně nalézají takové činnosti, jako jsou péče o vnoučata, vaření, pečení, péče o dům, zahrádku, čtení, křížovky, šití apod.

Naše šetření ukázalo, že pohybové aktivity jsou velmi důležitou součástí života českých seniorů, pozoruhodná je pestrost aktivit, kterým se senioři věnují. Je velmi potěšitelné, že všichni dotazovaní si nalézají a realizuji pro sebe vhodné aktivity, jež tvoří nezastupitelnou náplň jejich každodenního bytí.

Použitá literatura

BUNC, V., P. HRÁSKÝ a M. SKALSKÁ. *Pohybové aktivity seniorů – benefity a problémy.* In: ŠTĚPÁNKOVÁ, H. (Ed.). *Sborník příspěvků z mezioborové konference o stárnutí.* Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2013, s. 24–31.

HÁTLOVÁ, B. et al. Pohybové aktivity a jejich vliv na osobnost seniorů. In: ŠTĚPÁNKOVÁ, H. (Ed.). *Sborník příspěvků z mezioborové konference o stárnutí.* Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2013, s. 87–93.

HAYFLICK, L. *Jak a proč stárneme.* Praha: Columbus, 1997, 432 s. ISBN 80-85928-97-3.

HRÁSKÝ, P. a V. BUNC. Pohybové programy pro ovlivnění tělesného složení, tělesné zdatnosti a nezávislosti seniorů. In: ŠTĚPÁNKOVÁ, H. (Ed.). *Sborník příspěvků z mezioborové konference o stárnutí*. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2013, s. 31–37.

JANIŠ, K. Vybraný model determinantů volnočasového chování seniorů. In: ŠTĚPÁNKOVÁ, H. (Ed.). *Sborník příspěvků z mezioborové konference o stárnutí*. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2013, s. 100–104.

KALVACH, Z. et al. *Geriatrie a gerontologie*. Praha: Grada Publishing, 2004, 861 s. ISBN 80-247-0548-6.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2011, 144 s. ISBN 978-80-247-3604-4.

MUDRÁK, J., P. SLEPIČKA a S. ELAVSKÝ. Pohybová aktivita a její sociálně-kognitivní determinanty u českých a amerických seniorů. *Česká kinantropologie*, 2012, roč. 16, č. 3, s. 49–63.

NEJEDLÁ, L. a J. KOPŘIVOVÁ. Vliv intervenčního programu Senior-fitness na rovnovážné schopnosti u starších osob: předběžné výsledky. In: ŠTĚPÁNKOVÁ, H. (Ed.). *Sborník příspěvků z mezioborové konference o stárnutí*. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2013, s. 159–162.

NOVOTNÁ, V., I. ŠIMŮNKOVÁ a J. VORÁLKOVÁ. Gymnastické aktivity Golden Age. In: ŠTĚPÁNKOVÁ, H. (Ed.). *Sborník příspěvků z mezioborové konference o stárnutí*. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2013, s. 162–167.

ŠAUEROVÁ, M., K. M. VADÍKOVÁ et al. *Specifika edukace seniorů*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2013, 235 s. ISBN 978-80-87723-09-8.

ŠTILEC, M. *Pohybově relaxační programy pro starší občany*. Praha: Karolinum, 2003, 94 s. ISBN 80-246-0788-3.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., P. TILINGER a R. JIRÁSKO. Analýza postojů seniorů ve věku 70+ ke zdravému životnímu stylu. (Rukopis příspěvku do Sborníku příspěvků z mezinárodní konfernce ICOLLE 2016; tento CD-ROM.)

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., R. NEUWIRTH a R. JIRÁSKO et al. *Analýza postojů populace v různých věkových skupinách k vybraným složkám zdravého životního stylu*. Praha: VŠTVS PALESTRA, 2016, 72 s. ISBN 978-80-87723-25-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

Vzdělávací lídr – zajímavý program pro ředitele českých základních škol

Václav Trojan[109]

Abstrakt: Příspěvek se věnuje některým výsledkům programu Vzdělávací lídr, který byl v letech 2014–2015 realizován Českou školní inspekcí v rámci projektu ESF Kompetence III. Tento projekt bezprostředně reagoval na výsledky mezinárodního šetření TALIS 2013 a další zjištění ČŠI. Text se zaměří na reflexi názorů dvou stovek ředitelů základních škol na aktuální změny realizované v jejich školách.

Klíčová slova: ředitel školy, řízení změny, TALIS, Česká školní inspekce, školský management

Educational Leader—Interesting Programme for Headmasters of Czech Elementary Schools

Abstract: The article deals with some results of the programme Educational leader. This program was carried out by the Czech School Inspectorate within the ESF project Kompetence III. This project immediately responded to the results of the international investigation TALIS 2013 and other findings. The text will focus on the reflection of views of two hundred headmasters of schools on the current changes implemented in their schools.

Key words: headmaster of the school, management of change, TALIS, Czech School Inspectorate, school management

Úvod

Pojetí práce ředitele školy a oblasti jeho činností procházejí v poslední době viditelnou proměnou. Trendem minulých let bylo akcentování manažerské složky práce ředitele školy na úkor pedagogického řízení. Tlak zřizovatelů bohužel často ředitele nutí odkládat pedagogický proces a jeho řízení na vedlejší kolej, mezi zřizovatelskými kritérii pro hodnocení škol či samotných ředitelů vůbec není oblast pedagogického procesu obsažena. Ukazuje se ovšem, že tato cesta není správná a dříve sílící neoliberální pohled na řízení školy není správnou cestou. Podkladem pro toto tvrzení může být známá tzv. Mc@Kinsey zpráva, hodnotící zpráva OECD, další mezinárodní doporučení či směr nastavený v pozastaveném kariérovém systému učitele. Mnohé ukazují také výsledky mezinárodního šeření TALIS 2013, na který uvedený projekt bezprostředně reagoval. Škola je natolik specifický a svébytný organismus, že v jejím čele musí stát skutečná osobnost schopná tuto základní oblast života školy optimálně zvládat. Ředitel školy musí být lídrem pedagogického procesu.

[109] PhDr. Václav Trojan, Ph.D. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu, Myslíkova 7, 110 00 Praha, e-mail: vaclav.trojan@pedf.cuni.cz

1. Cíle

Cílem příspěvku je analýza aktuálně prožívaných změn v českých základních školách pojmenovávaná řediteli těchto škol. Jsou to právě oni, kteří jsou konfrontováni se změnou situace, kteří jsou zodpovědní za adekvátní reakce a kteří musejí být schopni vyhodnotit priority a naléhavost či nenaléhavost konkrétní změny ve svojí škole (Trojanová et al., 2016).

Vzdělávací program, který tvoří rámec tohoto příspěvku, byl vytvořen jako reakce na situaci popsanou učiteli a řediteli škol v mezinárodním šetření TALIS 2013. Zúčastnění ředitelé si museli během programu sami určit, kterou změnu v oblasti řízení pedagogického procesu budou reflektovat či připravovat, proto jsou jejich názory cenným materiálem využitelným v dalších krocích i v procesu prohlubování jejich kompetencí (Tureckiová et al., 2008; Lhotková et al., 2012).

Základním cílem je kvantifikace jednotlivých oblastí změn, které považují ředitelé českých základních škol za relevantní a aktuálně důležité. Autor je hodnotí jako zajímavou sondu, která vzhledem k velikosti a rozmanitosti zkoumané skupiny ředitelů může pomoci lépe porozumět současné situaci na českých základních školách.

2. Teoretický rámec

Nebývá zvykem, proto možná bylo pro řadu lidí překvapující, že Česká školní inspekce organizovala vzdělávací program. Reagovala tak na výsledky šetření TALIS 2013, využila svoje vlastní šetření a pojmenovala situaci ve vzdělávání ředitelů škol v oblasti pedagogického řízení školy.

Toto mezinárodní šetření o vyučování a učení je projekt OECD, jehož cyklus je pětiletý. *Šetření TALIS bylo prvním mezinárodním výzkumem, ve kterém byli učitelé a ředitelé přímo dotazováni na školní prostředí*, kde probíhá vyučování, a podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují. Představuje důležitou zpětnou vazbu, která má sloužit jako podklad ke zlepšení podmínek pro učitele, zvýšení jejich spokojenosti při vykonávání své profese, a tím zefektivnění celé vzdělávací politiky. Šetření také umožňuje doplnit důležité informace potřebné k porovnávání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a identifikovat příklady dobré praxe. V ČR je jeho realizátorem právě Česká školní inspekce.

V rámci projektu Kompetence III byla v letech 2014–2015 realizována aktivita s názvem Vzdělávací lídr, která byla zaměřena právě na ředitele základních škol a jejich potřeby. Vzdělávací program ČŠI v projektu Kompetence III měl několik specifik. Tím nejdůležitějším bylo, že byl sestaven takzvaně na míru potřebám a požadavkům ředitelů škol v oblasti pedagogického řízení škol, autoři šetření se právě těchto osob dotazovali a vzdělávací program navazoval přímo na tyto výsledky. Dalším specifikem byl organizátor vzdělávacího programu – ČŠI, která bývá ve škole chápána zcela jinak, než jako vzdělavatel pedagogických pracovníků. Je ovšem na druhé straně organizací, která má největší přehled o situaci ve školách, dlouhodobě využívá závěrů svých šetření a sdílených poznatků. V poslední době je navíc patrný posun v pojetí inspekce do oblasti pomoci a podpory ředitelů škol, což koresponduje s rámcem připravovaného kariérového systému učitele. Systém byl připravován v rámci IPn, nositelem projektu byl NIDV Praha. Třetím specifikem byl autorský tým vzdělávacího programu a jeho spolupracovníků. Tým pracoval

pod vedením ČŠI, využíval však různých úhlů pohledů jednotlivých členů týmu. Synergie vzniklá spoluprací vzdělavatelů ředitelů, inspektorů či bývalých ředitelů škol společně se špičkovými lektory z terénu byla zárukou skutečné kvality vzdělávacího programu.

Cílem aktivity Vzdělávací lídr (Faltýsek et al., 2015) bylo sestavit vzdělávací program pro ředitele základních škol. Ambice jeho tvůrců byla ovšem vyšší. Ojedinělá vzdělávací aktivita by sice mohla pomoci skupině ředitelů, ale skutečným záměrem bylo program pozorně a důkladně evaluovat v dílčích částech i po jeho ukončení. Jen tak bylo možné využít jeho potenciál naplno pro další období. Záměrem je využití poznatků, aktivit i názorů zapojených osob do následné akreditace a implementace kariérového systému. Závěry tedy budou využívány seriózními vzdělavateli ředitelů, kteří se nakonec na tvorbě a realizaci programu podíleli. Pedagogické řízení je skutečně dosud mnohdy opomíjenou části vzdělávání řídících pracovníků ve školství a program Vzdělávací lídr může mnohému pomoci. Účastníci vzdělávacího programu byli ředitelé základních škol ze všech krajů České republiky. Dvacítka ředitelů z každého kraje tvoří dohromady již zajímavou množinu lidí, kteří nejen využijí získané kompetence pro svoji řídící práci, ale poskytnuli také autorskému týmu svoji reflexi a zpětnou vazbu.

Ředitel školy musí být pedagogickým lídrem, tato skutečnost je stále hlasitěji pojmenovávána (např. Pisoňová et al., 2014; Trojan, 2015; Dvořák, 2011; Leithwood, 2006; Bitterová et al., 2011; Robinson, 2007). Stejně tak tato skutečnost je evidentně živá v širším kontextu vzdělávacího systému (např.: Feřtek, 2015; Průcha, 2015), popř. v oblasti celoživotního rozvoje pracovníků (Veteška, 2016) i oblasti managementu vzdělávání (Trojan et al., 2015).

3. Metodologie

Základním nástrojem použitým pro získání názorů ředitelů školy byl elektronický dotazník, který byl doplněn pozorováním prezentovaných výstupů na závěrečných minikonferencích v jednotlivých krajských střediscích. Respondenti (N = 218) odpovídali anonymně, je však možno rozdělit jejich odpovědi podle krajů, v nichž respondenti aktuálně působí. Vzorek byl tvořen 184 ředitelkami či řediteli, 30 zástupci a 4 osobami pověřenými řízením školy. Skupina byla rozmanitá v oblasti délky dosavadní praxe pedagogické i řídicí, převažovaly ale osoby s pedagogickou praxí nad 20 let (67 %) či řídicí praxí nad 10 let (41 %). Je vidět, že i tyto osoby dlouhodobě působící ve školách cítí silnou potřebu vzdělávání. Další úvodní otázky směřovaly k jejich pedagogickému vzdělání a předchozí systematické přípravě na funkci ředitele školy. To byl základní popis skupiny.

Zajímavé bylo zjišťovat, jestli před zahájením studia programu *Vzdělávací lídr* absolvovali respondenti některý z programů na téma řízení sebe a druhých, mentoringu nebo vedení a řízení změny, tedy kurzy obsahově srovnatelné s jednotlivými moduly programu. 54 % odpovědí bylo negativních, což je svým způsobem znepokojivé vzhledem k dříve uvedené skutečnosti, že šlo většinou o zkušené pedagogy a ředitele. Je patrné, že právě tyto oblasti jsou nejen klíčové z hlediska výsledků TALIS, ale také z hlediska nízké míry připravenosti. Obdobný stav lze očekávat v širším ředitelském terénu.

Zmíněných dvě sta účastníků totiž během programu Vzdělávací lídr vypracovávalo obrys změny ve své škole. Mohlo se podle konkrétní situace jednat buď o změnu právě prožívanou, nebo o změnu plánovanou teprve v budoucnosti, v tom případě si dělal účastník projektu jakýsi upřesněný plán budoucí změny. Vycházíme z toho, že si sami

ředitelé mohli vybrat téma pro řízení změny, a že si jistě vybrali to, co si potřebovali promyslet, co je právě tlačí a kde cítí potřebu změny. Nebudeme tedy nyní hodnotit dílčí témata, ale popíšeme ta nejčastěji akcentovaná. Rozdělili jsme všechna témata do tří základních oblastí – pedagogové, školní vzdělávací program, škola.

Každá evaluace vzdělávacího programu by měla minimálně sledovat dopad aktivity na získané či rozšířené znalosti a jejich využití v praxi. Pro tento účel byl stanoven požadavek na zpracování výstupu v podobě plánu vhodné změny, kterou si každý účastník volil podle vlastních manažerských potřeb a kterou si během studia konkretizoval a zpřesňoval. Změna mohla být v průběhu školení buď přímo realizována, nebo alespoň komplexně připravena. V průběhu cyklu měl tedy každý účastník za úkol připravit miniprojekt související s tématem pedagogického řízení školy.

Autorský tým programu zvolil pro zpracování miniprojektu formu jednotné, ale zároveň individuálně uchopitelné prezentace. Šablona byla vytvořena tak, aby věcně splňovala požadavek na řízení změny, obsahovala základní atributy projektu, tj. záměr, analýzu vlivů, cíl, aktivity, přínosy aj., byla zasazena do kontextu školy a jejího okolí, ale také nutila ředitele k jednoznačným a stručným vyjádřením.

Plánovaný miniprojekt mohli účastníci během celého programu konzultovat se svými kolegy na jednotlivých setkáních na školách, která probíhala v mezidobí prezenčních školení. Tím získávali průběžnou zpětnou vazbu, návrhy na úpravy, další inspirace, upozornění na rizika… Významnou oporou jim byli také odborní mentoři, se kterými měli možnost svůj záměr diskutovat.

Téma miniprojektu bylo svobodnou volbou každého účastníka, ovšem s podmínkou vazby na jeho vlastní řídicí kompetence, a to především směrem k pedagogickému procesu.

Prezentace všech miniprojektů probíhaly na závěrečných krajských konferencích. Účastníci se tak měli možnost seznámit s výstupy všech svých kolegů, což v následném hodnocení velmi oceňovali. Většinově také projevili zájem získat prezentace celé studijní skupiny k dalšímu využití.

4. Výsledky

Zapojení ředitelé škol si vybírali témata, která se svým obsahem dotýkala klimatu školy, vzájemné spolupráce a komunikace, koncepce školy, kvality poskytovaného vzdělávání, vlastního hodnocení školy, organizační změny nebo třeba elektronické dokumentace. Mezi ta méně častá, ale o to zajímavější, patřila např. zavádění žákovských či učitelských portfolií, adaptační období začínajících učitelů nebo individualizace výuky.

Nejčastěji pojmenovávanou změnou v oblasti zaměřené na pedagogy bylo zavádění vzájemných návštěv v hodinách. Jistě to souvisí s důrazem na pedagogickou práci školy a postavením ředitele školy jako lídra pedagogického procesu. Ojedinělé ředitelské hospitace nemohou totiž ani zdaleka popsat edukační realitu školy a vzájemné návštěvy mezi pedagogy jsou zajímavou a užitečnou cestou. Odstraňují jednak atomizovanost vyučovacích hodin, jednak zapojí do řízení pedagogického procesu více lidí a otevřou tolik potřebné sdílení informací, poznatků a postupů. Pro autory šetření bylo příjemné zjištění, kolik ředitelů škol nyní tuto změnu řeší a jak se začínají objevovat pozitivní efekty tohoto procesu. A že to není proces jednoduchý, lze demonstrovat na mnoha příkladech.

Další často realizovanou změnou bylo zavádění učitelského portfolia. Ukazuje se, že jde o zajímavou možnost, která by pomáhala řešit složitou problematiku hodnocení

a evaluace učitelů. Portfolio je bohužel dosud málo používaným nástrojem, o to příjemnější je množství škol, které se hodlají tímto směrem vydat. V nejbližší době bude portfolio jedním z nástrojů používaných v kariérovém systému učitele, možná i tohle byla jedna z příčin vysoké míry zájmu o tento druh změny. Různí ředitelé pojímali vytváření portfolia rozdílnými způsoby, ale vždy bylo chápáno jako odraz vývoje jednotlivého učitele, jeho profesní i osobnostní posun a soubor materiálů dokumentující tento vývoj včetně oficiálních certifikátů či osvědčení. Je vidět, že tato oblast má obrovský potenciál a zavádění učitelského portfolia bude v blízké budoucnosti vysoce aktuální.

Třetí nejčastější změnou bylo zlepšení komunikace uvnitř učitelského týmu, například vztah učitelů prvního a druhého stupně na základní škole nebo vztah mezi učiteli jednotlivých vzdělávacích týmů či metodických sdružení. Tyto tradiční třecí plochy jsou zřejmě stále živé, když byly pojmenovány tolika řediteli. Může to souviset i s předchozími změnami, neboť je nesporné, že spolupráce mezi učiteli, vzájemné sdílení zkušeností a společná práce může školu posunout hodně dopředu a je vlastně v této době nezbytností.

Mezi další pojmenovávané změny v oblasti pedagogů bylo dílčí zlepšení práce předmětových komisí, podpora právního vědomí učitelů, zavádění středního managementu či zlepšování jeho kvality, lepší systém hodnocení učitelů, komunikace s učiteli z jiné školy či třeba zdokonalení dalšího vzdělávání učitelů.

Je vidět, že školní vzdělávací program vůbec není pro školy formálním dokumentem a práce na něm či jeho inovace byly často pojmenovávanou změnou. V první řadě to bylo slovní hodnocení, které je nyní na školách diskutována nebo již zaváděno. Člověk by řekl, že to není nic nového, ale tato oblast je často diskutována mezi řediteli škol. Jistě to bude souviset s tendencemi společného vzdělávání, akcentem na alternativní pojetí pedagogické práce i větším tlakem rodičů, zejména dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhým okruhem v oblasti školního vzdělávacího programu, který je v současné době v ředitelské komunitě skutečně živý, je zavádění metody CLIL. Jde o integrovanou metodu výuku předmětu a cizího jazyka (content and language integrated learning), takže žák si osvojuje znalosti a dovednosti v obou předmětech současně. Jazykové kompetence jsou jednoznačně velice důležité a toto zajímavé spojení předmětů je žádoucí inovací. Zvyšuje u žáků míru komunikačních kompetencí v cizím jazyce a zároveň odbourává často již přežilé hranice mezi jednotlivými vyučovacími předměty.

Třetí nejčastěji akcentovanou změnou je zavádění žákovských portfolií. Je zde vlastně o podobný proces jako u pedagogů. Trendem v hodnocení žáků je pochopitelně formativní směr, který nepracuje pouze s výsledkem, ale také umožňuje žákovi jeho budoucí zlepšení a rozvoj jeho kompetencí. Jistě že složení učitelského a žákovského portfolia není totožné, však při zavádění se dají některé prvky využít či implementovat společně.

Další nejvíce pojmenovávanou realizovanou nebo plánovanou změnou byla například implementace nové metody matematiky (metoda profesora Hejného), obecná úprava školního vzdělávacího programu, zavedení etické výchovy či slovního hodnocení, zlepšení podpory nadaných žáků, zkvalitnění výuky cizích jazyků, zlepšení kvality absolventských prací či využívání prvků montessori ve výuce.

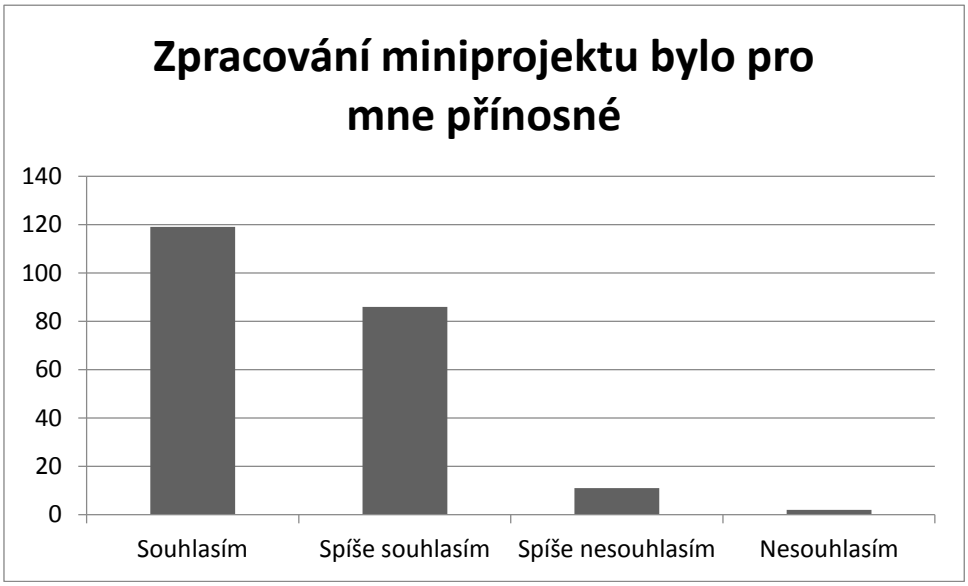
Ve třetí veliké oblasti týkající se vlastní školy v nejširším pojetí je množina pojmenovávaných změn nejširší. Skutečně nejčastějším řešeným problémem bylo využití ICT pro vedení školy, komunikaci mezi učiteli navzájem, komunikaci s rodiči – zkrátka zavádění uceleného propojeného systému, nejčastěji šlo o program Bakaláři, elektronické žákovské knížky či třídní knihy. Je vidět, že to pořád ve školách není samozřejmostí. Nejde

o vybavenost škol či ochoty učitelů s elektronickými nástroji pracovat, často ředitelé i učitelé diskutují o hranici, která by z přenosu informací mezi školou a rodiči prakticky vyloučila samotného žáka a neumožňovala mu získat potřebné kompetence (přinést omluvenku, nezatajit špatnou známku, vyřídit si uvolnění z vyučování apod.).

Další a hodně zajímavou změnou byla změna pojetí třídnických hodin. Je vidět, že se ředitelé často inspirují u svých kolegů a hodlají v této oblasti svoje sbory posunout. Formální pojetí třídnických hodin založené na splnění byrokratických požadavků, omluvených hodin či chování žáků dnes zdaleka nestačí. Posun setkávání s žáky na skutečnou a vyžadovanou komunikaci mezi žáky třídy a jejich třídním učitelem je důležitý a jistě užitečný pro všechny zapojené skupiny – žáky, učitele i ředitele školy.

Příjemným zjištěním pro nás je, že je stále více počítáno s žáky jako s partnery školy a že jsou na tuto roli odpovědně připravováni. Proto snad nepřekvapí, že třetí změnou je změna práce žákovského parlamentu. Je to moc dobře, protože žáci se mohou na jeho práci správně podílet jen tehdy, pokud budou vedení k vyvážení práv a povinností, samozřejmě při zohlednění jejich věkových specifik.

I v této oblasti přinášejí ředitelé mnoho dalších inspirací. Třeba změnu prezentace školy na veřejnosti, nápady na lepší propagaci nebo školní web, aktualizaci koncepce rozvoje, plánované sloučení pracovišť, zlepšení stravování, zapojení rodičů do života školy, zavedení pravidelných třídnických hodin, vybudování školní zahrady, zřízení školského poradenského pracoviště, modernizace vybavení školy, vybudování cvičné kuchyně. Úplně z jiného soudku bylo třeba zavedení spolupráce s regionálním muzeem, realizace zahraničního výjezdu či zlepšení zabezpečení školy.



Obrázek 1. Názory zúčastněných ředitelů na přínos zpracování miniprojektu
Zdroj: Faltýsek, Křivánek, Šlajchová, Trojan (2015, s. 40)

V závěrečném dotazování na přínos zpracování miniprojektu reagovalo 94 % absolventů programu pozitivně, jak vyplývá z prezentovaných výsledků na obrázku 1. Požadavek na tvorbu hmatatelného výstupu z absolvovaného vzdělávání bývá obvyklý pouze u studií vedoucích k získání kvalifikace nebo další kvalifikace. Je však vidět, že dovést účastníky během školení ke konkrétnímu plánu změny, průběžně je v této aktivitě podporovat

a poskytovat jim odbornou pomoc je správnou cestou. Lze tedy konstatovat, že i v tomto ohledu byl očekávaný výstup programu zcela naplněn.

5. Diskuze

Česká škola i její ředitel se dostávají do silného pnutí ovlivňovaného nejrůznějšími faktory. Na jedné straně je viditelná tendence k přenášení odpovědnosti na školu i v těch oblastech, které by měly zůstat doménou rodiny či komunity, na druhé straně sílí kritické hlasy pojednávající o zastarávání pojetí vzdělávání a neschopnosti škol reagovat na měnící se podmínky.

V tomto kontextu vůbec není pro ředitele jednoduchá orientace. Stávající pojetí ředitelské funkce dostává tyto nezastupitelné osoby mezi mlýnské kameny tvořené mimo jiné zřizovateli, politickou objednávkou, vlastními pedagogickými představami, nedotaženou kurikulární reformou (Straková, 2013) i vstupem dalších osob do vzdělávacího systému. Je proto jasné, že je nezbytné ředitele škol systematicky připravovat a celoživotně podporovat. Popisovaný vzdělávací program Vzdělávací lídr byl jednou z možných aktivit a názory respondentů jsou jistě cenným zdrojem poznání. Na druhé straně je nutno otevřeně pojmenovat, že i v tomto případě šlo o samostatnou aktivitu v rámci projektu, která by měla být zařazena do uceleného systému vzdělávání a rozvoje ředitelů škol. Tento systém v České republice dosud chybí a jeho další odkládání je špatným vkladem do budoucna. Je vidět, že jednotliví ředitelé škol jsou schopni vyhodnocovat situaci a rozhodnout o potřebnosti či nepotřebnosti konkrétní změny. Byli by ovšem ve zcela jiném postavení, kdyby měli pro svoji práci systémovou podporu během celé doby výkonu ředitelské funkce.

Závěr

Turbulentní doba bude do škol přinášet neustálé změny. Je samozřejmě na řediteli školy, jak bude přistupovat ke změně situace, změně okolních i vnitřních podmínek, jak bude ovlivňovat svůj tým a všechny partnery školy. Jisté je, že škola nemůže zůstat stranou společenského dění a že se do její činnosti budou stále více promítat všemožné sociální faktory.

V představeném textu byly stručně představeny názory více než dvou stovek českých ředitelek a ředitelů základních škol zapojených do programu Vzdělávací lídr, jenž byl realizován Českou školní inspekcí v letech 2014–2015. Jednalo se o skupinu rozmanitou délkou pedagogické praxe, růzností škol i regionální šíří v rámci celé České republiky. Z tohoto důvodu hodnotíme jejich názory jako cenný přínos pro mapování aktuální situace v českém školském a zejména ředitelském terénu, se zjištěnými fakty bude nadále výzkumně a publikačně pracováno.

Názorovou hodnotu názorů respondentů podtrhuje skutečnost, že se jedná o autentické reakce běžných ředitelů, kteří popisovali změny v oblasti pedagogického procesu nikoli podle očekávaných šablon či konstruktů, nýbrž podle vlastního chápání naléhavosti a důležitosti proměny dílčích oblastí ve své vlastní škole. U těchto názorů lze pozorovat soulad s výsledky mezinárodního šetření TALIS a dalších zjištění ČŠI, kde je oblast řízení pedagogického procesu chápána jako stěžejní oblast života školy a ředitel školy jí musí věnovat stále vyšší míru pozornosti.

Použitá literatura

BITTEROVÁ, M., A. HAŠKOVÁ a M. PISOŇOVÁ. Otázky *koncepcie prípravy riadicich zamestnancov škol*. Nitra: PdF UKF v Nitre, 2011, 132 s.

DVOŘÁK, D. Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis scholae*. 2011, roč. 5, č. 3, s. 9–25.

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.

FEŘTEK, T. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015,100 s. ISBN 978-80-906089-2-4.

LEITHWOOD, K. *Seven strong claims about succesful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership, 2006, 20 s.

LHOTKOVÁ, I., J. KITZBERGER a V. TROJAN. *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2

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.

ROBINSON, V. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Auckland: University of Auckland, 2007.

STRAKOVÁ, J. 2013. Jak dál s kurikulární reformou? *Pedagogická orientace*. 2013, roč. 23, č. 5, s. 734-743.

TROJAN, V. Ředitel současné školy. Pět aktuálních situací a jejich řešení. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2015, 103 s. ISBN 978-80-7496-211-0.

TROJAN, V. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: PedF UK, 2015, 84 s. ISBN 978-80-7290-867-7.

TROJANOVÁ, I. a V. TROJAN. *Příběh změny: inspirace pro realizaci změn ve škole*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, 2016, 185 s. ISBN 978-8081-402-371.

TURECKIOVÁ, M. a J. VETEŠKA. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8

VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-2622-1026-9.

Alchymie přípravy na výuku u začínajících učitelů odborného výcviku

Jitka Vidláková[110]

Abstrakt: Příspěvek se zabývá přípravou na výuku u začínajících učitelů odborného výcviku. V teoretickém úvodu jsou popsána hlavní specifika profese učitelů odborného výcviku, která jsou vztažena k jedné z fází výukového procesu, konkrétně k oblasti přípravy na výuku. Výsledky prezentované empirické části vycházejí z průzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak začínající učitelé odborného výcviku popisují svojí přípravu na výuku. Použita byla metoda kvalitativního polostrukturovaného rozhovoru s pěti začínajícími učiteli. Výsledky ukazují, že postup přípravy na výuku je u učitelů odborného výcviku v mnohém odlišný od existujících teoretických konceptů a některé z postupů formulovaných v didaktických příručkách lze v praxi jen obtížně realizovat.

Klíčová slova: začínající učitel, odborný výcvik, příprava na výuku

Alchemy of Lesson planning of Novice Teachers for Vocational Training

Abstract: The contribution deals with the lesson planning of novice teachers for vocational training. In the theoretical introduction the main specifications of the profession of VET teachers are described, which are related to one of the phases of the educational process, namely the lesson planning. Results are based on empirical survey, which aimed to find out how novice teachers describe their lesson planning. A method of qualitative semi-structured interview with five novice teachers was used. The results show that the process of preparing VET teachers for lesson planning is in many ways different from the lesson planning of other teachers and some of the procedures formulated in theoretical didactic manuals can be difficult to implement in practice.

Key words: novice teacher, vocational training, lesson planning

Úvod

Učitelské profesi a specificky jejím začátkům je u nás i v zahraničí věnována řada teoretických i empirických studií. U nás se tomuto tématu věnují např. Píšová (1999), Podlahová (2004), Vašutová (2004), Juklová (2013) aj. Šimoník (1995, s. 8) výstižně shrnuje problematiku začínajících učitelů, když píše, že práce začínajícího učitele se od jiných profesí odlišuje tím, že zatímco v ostatních profesích se náročnost úkolů stupňuje postupně, od začínajícího učitele se od prvního dne ve škole požaduje plnění všech povinností, které učiteli přísluší. Učitel musí řešit i velmi komplikované výchovně

[110] Mgr. Jitka Vidláková, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 616 00 Brno, e-mail: jitka.vidlakova@mendelu.cz

vzdělávací situace, přičemž praxe vyžaduje integraci všeho, co se naučil a co ví, v situaci, kterou nezná.

V literatuře nalezneme různé definice začínajícího učitele. Autoři se obecně shodují v tom, že se jedná o učitele, „který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 377). Citovaní autoři dále doplňují, že dobu, kdy je učitel považován za začínajícího, nelze přesně stanovit, protože závisí na mnoha různých faktorech. Těmi jsou například typ školy, výše úvazku, aprobace a individuální zkušenosti učitele. Doba, po kterou je učitelům připisována identita začínajícího učitele se v publikacích různí od 1 roku (Šimoník, 1995), většinou však do pěti let (Průcha, Mareš, Walterová, 2013; Podlahová, 2004). Podle Šimoníka (1995, s. 9) získává nezkušený učitel během prvního roku svého působení vhled do chodu školy, upřesňuje si vztah a obsah učitelské profese a osvojuje si didaktické dovednosti. Z toho důvodů tedy považuje za stěžejní období pro začínající učitele pouze první rok. Čadílek a Loveček (2005), kteří se zabývají problematikou učitelů středních odborných škol, označují za začínajícího učitele praktického vyučování a odborného výcviku učitele s praxí 0–5 let.

Současné české empirické studie zabývající se začínajícími učiteli, na něž je výše odkazováno, se často věnují identifikaci problémů, s nimiž se tito učitelé setkávají. Tyto studie jsou současně ve své většině orientovány na oblast základního školství. V tomto příspěvku se budeme věnovat přípravě začínajících učitelů na výuku v odborném výcviku, která je v současnosti více popsána v teoretické literatuře, než ve výzkumech zabývajících se tím, jak se učitelé reálně připravují na výuku.

1. Profese učitele odborného výcviku

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 157) v souladu se skutečností uvádí, že pro učitele odborného výcviku nebo učitele praktického vyučování se dříve užívalo označení mistr odborné výchovy nebo mistr odborného výcviku. V obou případech se jedná o učitele působícího zejména na středních odborných školách nebo učilištích, který má kromě své odborné kvalifikace též předepsanou pedagogickou způsobilost dle zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.).

Odborný výcvik, je dle definice Pedagogického slovníku „jedna z hlavních forem praktického vyučování ve středních odborných školách, středních odborných učilištích a střediscích praktického vyučování. Spočívá ve zhotovení výrobků, výkonu služeb nebo prací, obvykle ve skupině žáků. Vyučovací jednotkou je vyučovací den, vyučovací hodina trvá 60 minut“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 179). Vyučovací den bývá také nazýván učebním dnem, přičemž žáci jsou většinou v malých skupinách čítajících v průměru 9,5 žáka (Tematická zpráva, 2014, s. 16). Můžeme sumarizovat, že v rámci středního odborného školství získávají žáci mnoho teoretických poznatků, které mají všeobecně vzdělávací charakter, a především mnoho poznatků odborných. Kromě nich potřebují žáci získat také určité praktické dovednosti, zručnosti a návyky, které získávají především prostřednictvím odborného výcviku (Cina, Vilmon, 1992, s. 51). Stejskalová (2013, s. 10) dále dodává, že cílem odborného výcviku je, aby žáci postupně dospěli ke zvládnutí celých pracovních operací a různých druhů činností, jakožto nezbytné podmínce pro vykonávání povolání v konkrétním oboru.

Odborný výcvik má svojí povahou v soustavě předmětů učebního plánu svým charakterem specifické postavení. Je to integrující předmět, který za účelem dosažení předepsaných vzdělávacích cílů využívá teoretické poznatky, které žáci získali z ostatních předmětů, hlavně tedy z předmětů odborných. V odborném výcviku žáci aplikují teoretické znalosti a vědomosti v praxi. Jevy a procesy související s problematikou odborného výcviku se zabývá především didaktika odborného výcviku (Cina, Vilmon, 1992, s. 51). Odborný výcvik se tímto v mnohém odlišuje od běžné výuky teoretických předmětů. Těmi hlavními jsou odlišné časové rozvržení, prostředí výuky, způsob průběhu výuky, počet žáků ve skupině a důraz na samostatnou práci žáků. Těmto odlišnostem odpovídají také odlišnosti v přípravě učitelů odborného výcviku v porovnání s ostatními učiteli na střední odborné škole nebo na základní škole.

2. Střípky z teorie přípravy učitelů na výuku v odborném výcviku

V odborném výcviku je vyučovací jednotkou jeden učební den. Učební den trvá 6 hodin u žáků prvních ročníků a 7 hodin u žáků druhých a třetích ročníků. Vintr (1998, s. 28) přikládá přípravě na vyučovací jednotku velkou důležitost, zvláště pak pro začínajícího učitele. Učiteli taková příprava pomáhá ve stanovení a zavádění určitého systému, koncepce, požadované struktury a plánovitosti v odborném výcviku, jakožto podmínky nezbytné nejen k dosažení výchovně vzdělávacích cílů, ale také k organizaci a řízení vyučovací jednotky. Ve shodě se Šťávou (2002, s. 32) chápeme pedagogickou činnost učitele jako cílevědomou a řízenou činnost. Autor připomíná, že kromě své profesionální kvalifikace musí mít učitel také jisté kvality v oblasti projektování a plánování výuky, čímž přikládá fázi přípravy na výuku důležitost.

Stejskalová (2013, s. 74) dělí přípravu na výuku na dvě fáze: 1. perspektivní (dlouhodobá) příprava a 2. aktuální (bezprostřední) příprava na výuku, příprava na vyučovací den. Dlouhodobá příprava učitele na výuku spočívá ve zpracování tematického plánu pro daný školní rok, ev. pololetí. Aktuální příprava vychází ze stanovených vzdělávacích a výchovných cílů vyučovací jednotky. Učitel odborného výcviku na základě stanovaných cílů dále formuluje, co konkrétního bude žákům předkládat a jakou formou bude žáky s novými dovednostmi a vědomostmi seznamovat. Učitel současně zohledňuje vztahy, souvislosti a návaznosti nového učiva na již probrané učivo a na mezipředmětové vazby. Pokouší se také vhodně využít předchozích znalostí žáků (Vintr, 1998, s. 29).

Nedílným krokem při plánování výuky je zvolení nejvhodnějších výukových metod. Učitel se obvykle nerozhoduje pouze pro jedinou metodu, ale volí kombinaci několika metod, přičemž výběr výukových metod by měl být promyšlený a záměrný. Prioritně se odvíjí od stanovených výchovně vzdělávacích cílů, je však významně ovlivněn materiálním vybavením pracovišť praktického vyučování. Předpoklady žáků jsou dalším faktorem ovlivňujícím volbu metod odborného výcviku. Stejskalová (2013, s. 47) uvádí, že učitel sleduje a využívá zvláštnosti každého žáka a celé skupiny, přičemž musí při volbě metod brát v úvahu práceschopnost žáků během celé učební jednotky a přihlížet k náročnostem učiva v průběhu celé učební jednotky (vypětí, jednotvárnost, dlouhé opakování).

Čadílek a Loveček (2005, s. 32) popisují přípravu učitele na výuku v odborném výcviku ve sledu cíle, obsah a prostředky, které dále specifikuje v těchto krocích:

1. Stanovení pedagogických cílů odborného výcviku.
2. Stanovení obsahu odborného výcviku.
3. Nemateriální prostředky odborného výcviku (organizace odborného výcviku, organizační opatření, organizační formy, vyučovací metody).
4. Materiální prostředky odborného výcviku.

Pracovní řád školy zpravidla předpokládá jako samozřejmost důkladnou přípravu učitele na výuku, ale nepředepisuje její konkrétní podobu (Kalhous, Obst et al., 2009, s. 357). Způsob přípravy na výuku je tedy ve skutečnosti individuální záležitostí každého učitele, který si může vytvořit vlastní pojetí příprav. V praxi se můžeme setkat se dvěma základními formami přípravy učitele na výuku. Jsou jimi myšlenková rozvaha bez písemného záznamu a myšlenková rozvaha provázaná s písemnými poznámkami. Autoři didaktických publikací, na jejichž publikace v této kapitole odkazujeme, se přiklánějí k písemné přípravě učitele. Konkrétní důvody a význam písemné přípravy učitele na výuku praktického vyučování a odborného výcviku shrnuje např. Hlaďo (2010).

Celkově můžeme konstatovat, že je-li činnost učitele řízena a konána s určitým záměrem, je jasné, že musí být kvalitně a odpovědně připravena. Činnost učitele musí mít jasnou koncepci a musí také reagovat na proměnlivé podmínky výchovně vzdělávací praxe.

3. Metodologie

Vzhledem k tomu, že v české odborné literatuře nenalézáme mnoho empirických studií zabývajících se přípravou učitelů středních odborných škol na výuku, bylo v prvním kroku provedeno průzkumné šetření. Průzkum zpravidla přináší informace kvalitativního nebo kvantitativního charakteru, které mají orientační ráz (Zich, 2004, s. 6). Jeho výsledky mohou přinést podněty pro další možnosti zkoumání z pohledu zvolené výzkumné strategie i zaměření výzkumu.

Cílem průzkumného šetření bylo popsat, jak začínající učitelé praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen učitelé) popisují svoji přípravu na výuku. Pro účely průzkumu byly stanoveny tyto specifické otázky:

- Jakým způsobem a z jakých zdrojů začínající učitelé získávají informace k obsahu a metodám výuky?
- Jak učitelé popisují svoji připravenost pro zvládnutí přípravy na výuku získanou v rámci pedagogického studia?
- Jak se u učitelů proměňuje se získávanou zkušeností způsob přípravy na výuku?

Pro zodpovězení stanovených otázek byla použita metoda kvalitativní analýzy prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli odborného výcviku ze středních, technicky zaměřených škol[111]. Rozhovory se uskutečnily v průběhu období února až dubna 2016 na různých místech (kabinet, učebna, kavárna, u respondenta doma). Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon a přepisovány. Přepisy rozhovorů byly podrobeny analýze technikou otevřeného kódování a získaná data byla následně srovnána s teoretickými poznatky. Podstatou otevřeného

[111] Rozhovory se začínajícími učiteli byly realizovány studentem Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně Romanem Hruškou v rámci jeho bakalářské práce. Rozhovory se uskutečnily podle předem sestaveného tazatelského schématu a pro účely tohoto příspěvku byly analyzovány s jeho vědomím a souhlasem.

kódování je vznik sady pojmů, kategorií a konceptů, které jsou seskupovány podle podobnosti. Následuje hledání vztahů mezi nimi. V této fázi zjišťujeme, co v nasbíraných datech je a bok po boku tvoříme slovník, kterým budeme o datech hovořit (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 222).

Výběr respondentů byl pro účely průzkumu redukován záměrně, a to především z důvodu možnosti hlubšího poznání činností začínajících učitelů podobného oborového zaměření. Pro výběr respondentů byla stanovena následující kritéria: respondent musí být začínající učitel (0–5 let učitelské praxe) vyučující na střední odborné škole praktické vyučování a/nebo odborný výcvik technického zaměření. Kritériem pro výběr byla dále dostupnost potenciálního vzorku respondentů. Osloveny byly telefonicky všechny střední technicky zaměřené školy z Brna, kde byl získán souhlas s rozhovorem od šesti začínajících učitelů splňujících daná kritéria. Reálně byly uskutečněny rozhovory s pěti začínajícími učiteli odborného výcviku. Respondenti byli ve věku 24 až 30 let, přičemž dva byli absolventi vysokoškolského pedagogického vzdělání a zbylí tři absolvovali doplňující pedagogické studium v průběhu prvních dvou až tří let své učitelské praxe.

Popis respondentů

Pro zachování anonymity respondentů byla skutečná jména respondentů nahrazena jmény smyšlenými:

- *Pavel* – 29 let, 2. rok učitelské praxe, učitel odborného výcviku pro obory elektrotechnického zaměření.
- *Jan* – 25 let, 1. rok učitelské praxe, učitel odborného výcviku zámečnických prací, ručního a strojního obrábění.
- *Petr* – 24 let, 4. rok učitelské praxe, učitel odborného výcviku pro obor montér suchých staveb a oboru zedník.
- *Jakub* – 30 let, 4. rok učitelské praxe, učitel odborného výcviku pro obor instalatér a praktického vyučování pro obor technické zabezpečení budov.
- *Martin* – 25 let, 5. rok učitelské praxe, učitel odborného výcviku pro obor podlahář.

4. Výsledky

Výchozím bodem pro přípravu na výuku je pro každého učitele školní vzdělávací program a z něj vycházející tematický plán. Výsledky výzkumu ukázaly, že při přípravě na výuku respektující tematický plán učitelé zohledňují různé okolnosti, které budou postupně detailněji popsány v následujících odstavcích. Jsme si vědomi toho, že prezentované výsledky průzkumného šetření mohou být relevantní pouze pro začínající učitele technických oborů středních škol. Je možné, že v rámci většího empirického šetření by mohly být nalezeny hlubší souvislosti procesu přípravy těchto učitelů. Rovněž studie zaměřené na učitele jiných oborů středních škol by mohly přinést zcela odlišná zjištění.

4.1 Aktuální podmínky versus teorie jak se připravovat na výuku

Učitelé odborného výcviku, nejen ti začínající, se při své přípravě na výuku na středních školách, musejí vyrovnávat s neustále se měnícími podmínkami pro svoji výuku. Jejich výuka zpravidla nepobíhá v průběhu školního roku pouze na školním pracovišti (např.

dílny), ale často také na pracovištích mimo budovu školy. V případě, že výuka probíhá na školním pracovišti, učitel se může snáze připravit. Předem si může zjistit materiální a technické vybavení pracoviště a skladu a na základě této znalosti koncipovat teoretický vstup i praktické činnosti žáků. Vědomí, s jakým materiálem a vybavením pracoviště může učitel počítat, současně nutí učitele promýšlet své přípravy tak, aby dokázal i při jejich nedostatku co nejlépe naplnit tematický plán s ohledem na *ekonomičnost činností žáků*. Zjištění nedostatečného *vybavení školního pracoviště* popisuje učitel Martin, přičemž s tímto problémem se při své přípravě setkali i ostatní dotazovaní učitelé.

> „No ono, člověk tam koukne [do tematického plánu], teď se podívá do skladu, kde je materiál, ví, co dostane během roku a teď vidí, že ve skladu není ani třetina toho, co mají dělat. ...Cvičili jsme na dílně, dělali jsme... snažil jsem se podle témaťáku jít, zjistil jsem, že to nejde pořádně kolikrát, že člověk si to musí občas přeskakovat vůči tomu materiálu.“ (učitel Martin)

Ve výpovědích učitelů se současně objevovala *uvědomělá snaha naplnit tematický plán* přesunem témat v rámci pololetí, nebo ročníků. Pokud to nebylo možné, učitelé si pro žáky připravili alespoň teoretické seznámení s danou praktickou činností.

Zcela odlišnou přípravu učitelé popisují v situaci, kdy výuka probíhá na pracovišti mimo školu nebo na konkrétních zakázkách. Zde totiž učitelé pracují často ještě pod vedením jiné osoby (např. stavbyvedoucí), která mu předkládá úkoly a činnosti, které mají být aktuální den odvedeny. V této situaci můžeme říci, že je to spíše *improvizovaná příprava na výuku*, než předem plánovaný sled činností s promyšlenou strukturou a odpovídajícími metodami. Reálně totiž učitelé v této situaci nemají možnost předem se připravit na výuku, jak o tom hovoří například učitel Petr:

> „A tím, že ta příprava je nulová, v tom smyslu, že je to daný, že už jdeme dělat jasně danou práci, kterou máme zadanou a tam je potom jen to, že se jakoby připravuju v průběhu, tak je rozhodím do jednotlivých skupin, domluvíme se, co bude, kdo bude dělat, jak to mají dělat ...“ (učitel Petr)

Zakázková činnost nebo práce v provozech se tak logicky nemůže vždy držet tematického plánu, ani v rámci nich *nelze předem stanovovat jasné cíle, obsah strukturu a metody* odborného výcviku. Někteří učitelé konstatovali, že na pracovištích mimo školu nemají mnohdy čas, zázemí ani technické vybavení (stůl, židle, počítač aj.) pro to, aby se zde mohli předem připravit na následující den. V praxi se tedy začínajícím učitelům stává situace, kterou popisují Čadílek a Loveček (2005, s. 36): „V řadě případů místo stanovení cíle mistr popisuje, co bude ve vyučovacím dnu dělat sám.“

V návaznosti na toto zjištění se ve výsledcích ukázalo, že si dotazovaní *učitelé nevypracovávají podrobnější písemné přípravy* ani v situaci, kdy výuka probíhá v rámci školy. Učitelé v jejím vypracování neviděli smysl. K otázce písemné přípravy jsme získali podobné odpovědi, jako u učitele Martina:

> „Ve finále my to řešíme... my neděláme s nějakýma látkama, s nějakýma sešitama, učebnicema, že bych si připravoval, co jim všechno z toho vyberu, děláme s tím materiálem. Ráno si namyslím zadání podle toho, co máme dělat, a kluci si v podstatě nafasujou materiál a jdou dělat.“ (učitel Martin)

Učitel Jakub k tomu dodává:

> „Já si dovedu představit, že když bych učil, že bych někomu něco přednášel, tak by to bylo jinak, ale u mě je to těch deset, patnáct minut denně a já se víc připravovat nepotřebuju.“ (učitel Jakub)

Za zajímavé lze tedy považovat to, že učitelé viděli specifičnost přípravy na výuku v odborném výcviku ve srovnání s odbornými předměty a s předměty všeobecnými

především v jejich orientaci na pracovní materiál a činnosti žáků. Z toho důvodu, jak se ukázalo ve výsledcích, si žádný z respondentů nepřipravoval písemnou přípravu ve smyslu pedagogického dokumentu obsahující cíle, metody, pomůcky, časový harmonogram aj, tak, jak to uvádí didaktická literatura (srov. Čadílek, Loveček, 2005; Hlaďo, 2010; Podlahová, 2004).

V závislosti na místě realizace výuky odborného výcviku se učitelé připravovali také na administrativní zvládnutí výuky, například na práci s elektronickou třídní knihou, jak to popisuje učitel Martin:

> „Napsal jsem si na papírek poznámky, co jak se dělá, jak se kam dostanu, co je pro mě, do čeho nemám lézt a tak dále, čím bych to třeba zablokoval nebo odeslal.“ (učitel Martin)

4.2 Příprava výuky v odborném výcviku šitá na míru žákům

Pozitivně lze hodnotit zjištění týkající se přípravy učitelů na výuku, která se vztahují specificky k žákům. Ti představují vedle tematických plánů klíčové činitele ovlivňující přípravu učitelů na výuku. Všichni učitelé různými způsoby popisovali, že při přípravě odpovídající tematickému plánu *vycházejí z poznání žáků*, především jejich individuálních znalosti, schopností a dovedností žáků. V této souvislosti učitelé za důležité označili to, že během své pedagogické činnosti mohou mnohem více poznat žáky a vytvořit si vzájemný vztah, než jak je tomu u učitelů odborných a všeobecných předmětů. Začínající učitelé zohledňovali také rodinné a sociální zázemí žáků, přičemž ve výpovědích učitelů byla zjevná *snaha rozvíjet všechny žáky*, k čemuž volí různé strategie. Například učitel Jakub se snaží vytvářet dvojice žáků, na základě jím předpokládaných pracovních zkušeností žáků.

> „Tak vím, kolik jsou ti kluci schopní udělat třeba za ten den… Na začátku se to hrozně blbě odhaduje, protože člověk ty lidi nezná. Většinou se snažím udělat míšený týmy, to hodně pomáhá, že jednoho z vesnice s mozolama a jednoho z města bez mozolů. On mu zprvu jakoby jen podává nářadí a dívá se… a když si na sebe zvyknou tak už začnou fungovat doopravdy jako jeden. Zvlášť u těch instalatérů je potřeba, aby fungovali jako tým.“ (učitel Jakub)

Všichni učitelé se ze začátku museli naučit při přípravě na výuku v odborném výcviku *uvažovat optikou žáků*. Při výběru učiva zvažovali především jeho *smysluplnost*, *komplexnost* a *zajímavost* pro žáky. V této souvislosti všichni učitelé postupně redukovali teoretický výklad tak, aby žákům zprostředkovali z jejich pohledu „to hlavní“ tak, aby zachovali zmíněnou komplexnost a přitom zajímavost učiva a následných praktických činností. Učitelé při přípravě museli zohledňovat dále to, že žáci si často nepamatují teorii z odborných předmětů. Často také promýšleli, jak činnosti propojovat tak, aby si v rámci jednoho úkolu žáci procvičili více činností, a to nejen pro ekonomičnost, ale zejména s ohledem na vzájemné propojování získaných zkušeností nutných ke *zvládnutí celého komplexního úkolu* (např. zvládnutí celé konstrukce SDK příčky), jak to vyžadují potřeby praxe. Výstižně to popisuje učitel Petr:

> „… vždycky se to snažím udělat tak, aby to: jednak pro ně bylo zajímavý, jednak aby se z toho naučili co je potřeba pro ně, jednak aby se ušetřil materiál, jednak aby si tu práci udělali kompletní. … Já si to snažím přestavit tak, aby to bylo ideální pro ty děcka, což znamená, že se soustředím na ty těžší věci, který prostě vím, že jsou těžší, že s tím mívají problémy, a že je to důležitý na té finální konstrukci.“ (učitel Petr)

Toto zjištění je zcela v souladu s teoretickými koncepty, podle nichž výukový proces v odborném výcviku směřuje k tomu, aby žáci zvládli stanovenou soustavu učiva, tedy aby

jednotlivé dílčí části spojili v celek, v jednu komplexní dovednost nebo znalost. Učitel by měl umět rozlišit učivo základní – důležité (směřujeme k tomu, aby si toto učivo osvojili všichni žáci) a učivo rozšiřující – doplňující, které oživí výuku a dá prostor uplatnění nadaným žákům (Bočková, Podlahová, 1990, s. 10–11).

Užitečnost a *rozmanitost* praktických činností učitelé popisovali jako další z řady klíčových momentů pro svoji přípravu výuky v odborném výcviku. Kromě zajímavosti učitelé při přípravě promýšleli také to, aby různé skupiny žáků ve škole nerealizovaly stejnou činnost. Konkrétní zkušenosti popisuje učitel Petr:

> „Cvičný práce je [žáky] nebaví, ale když dostanou něco produktivního, a ještě za to třeba dostanou zaplaceno nějakou korunu, tak k tomu přistupujou uplně jinak… Vyrábí si třeba otvíráky na pivo… Tam je vidět, že se pak snaží… ti nešťastní, kteří to pivo tím neotevřou, ti jsou schopní si připravit i novej materiál, aby to šlo.“ (učitel Petr)

Pro začínající učitele představuje *bezpečnost* praktických činností žáků další významný faktor, který musí zvažovat při plánování výuky. V tomto ohledu je jejich výuka zcela rozdílná oproti učitelům odborných nebo všeobecných předmětů na středních odborných školách. Zejména učitelé, kteří mají předchozí praxi v daném oboru mimo školu, se musí při koncipování výuky naučit uvažovat nad uplatňovanými pracovními postupy optikou žáků a jejich bezpečnosti.

> „Musel jsem rozhodně přemejšlet o bezpečnosti, protože tu jsem dřív neřešil. Když jsem já pracoval, tak já jsem tady byl a byl jsem zodpovědnej jenom sám za sebe. Teďka jsem musel přemejšlet, že budu zodpovědnej i za ty ostatní, takže najít hlavně všechny ty rizika toho nebezpečí, takže to je spíš o tomhle…“ (učitel Jakub)

Otázku bezpečnosti učitelé zvažují v rámci své přípravy na výuku i v souvislosti s dalšími okolnostmi, o nichž také přemýšlejí, jako jsou velikost skupiny žáků, výběr materiálu a nářadí aj.

4.3 Informační zdroje pro přípravu výuky

Učitelé primárně využívali *vlastní zkušenosti* z práce v daném oboru a dále již *existující přípravy*, které si případně upravovali. V některých oborech učitelé konstatovali nedostatek učebnic a výukových materiálů. Z tohoto důvodu učitelé často sahali po materiálech a nových postupech získaných přímo od výrobců (např. technické listy) nebo si pracovní listy vytvářeli na základě vlastních zkušeností a invence sami. Jeden z respondentů, který učil na střední odborné škole, kterou sám vystudoval, uvedl, že čerpá:

> „…ze svejch sešitů, co jsem měl svoje zápisky ze střední, vyloženě čerpán ze svýho, kdyžtak plus na internetu ještě člověk rychle přečte, aby si to osvěžil. Třeba mám pilování tak si najedu na internet, pročtu si nějaký materiály, co najdu na internetu, z nějakých středních škol.“ (učitel Petr)

Při hledání odborných informací pro přípravu výuky byli všem učitelům nápomocni jejich *kolegové*, kteří učili stejný obor nebo také učitelé odborných předmětů. Tito učitelé nebyli vedením školy pomocí začínajícím učitelům oficiálně pověření, ale lze říci, že se neformálně blížili roli zavádějícího učitele. Nezřídka se učitelům na začátku jejich profesní dráhy stávalo, že se sami museli ze získaných materiálů některé věci doučit nebo prakticky vyzkoušet. Nejvíce si musel dostudovat učitel Martin, který zpětně říká:

> „Já jsem se stejně musel doučit hromadu věcí, musel jsem to dopilovat do nějaké úrovně, aby to všechno fungovalo, občas jsem tu zůstal po práci … sám a ještě jsem si to vyzkoušel, třeba nějaký specialitky, abych vůbec to, co budu ukazovat, jestli si to pamatuju, jak se to dělá.“ (učitel Martin)

4.4 Pedagogické studium učitelů a jeho význam pro přípravu na výuku

Učitelé Pavel a Honza absolvovali před nástupem do učitelské profese vysokoškolské pedagogické studium. I když oba respondenti navštěvovali stejný vysokoškolský ústav, každý z něj má zcela odlišný dojem vzhledem k poznatkům o přípravě na výuku. Pavel si nevzpomínal, že by byl na vysoké škole vůbec připravován se připravovat na výuku, zatímco Honza se ze studia cítil být adekvátně připraven a nepravidelně si vypracovával stručnou přípravu struktury výukové jednotky.

> „Potom člověk ale věděl, jo, nachystám si to dopředu, tohleto si můžu napsat, tohleto si můžu napsat, ty rady tam byly fakt dobrý. To mě dalo fakt hodně, fakt, bakalář byl supr.“ (Honza)

Petr, Jakub a Martin se v tomto ohledu nacházeli v jiné situaci. Učitelskou profesi zahájili bez předchozího studia pedagogiky. Všichni nicméně v průběhu druhého až třetího roku absolvovali studium tzv. Doplňujícího pedagogického studia (dále jen DPS), označované také jako „pedagogické minimum“. U těchto učitelů jsme se proto ptali, jak jejich přístup k přípravě ovlivnilo toto doplňující studium. Učitel Petr se v prvním roce nacházel v situaci, kdy jeho nejbližší spolupracovník, který ho zaučoval, absolvoval v ten stejný rok studium DPS. Základní informace jak se připravovat se naučil od něj. Proto vypověděl, že na své přípravě po absolvování DPS nic výrazně neměnil. Petr připouští, že ve výuce probírali postupy, které již využíval.

> „Možná to bylo tím, že kolega, když já jsem tady byl ten první rok, ten kterej mě zaučoval, tak on na tu DPSku chodil, zrovna v tom roce. Takže možná to bylo daný tím, (...) že se to snažil přizpůsobovat tomu, co se tam třeba naučil. Ale tím pádem to dělal a já jsem si to od něho přebíral.“ (učitel Petr)

Jakub naopak nepovažoval DPS za přínosnou, kromě toho, že se seznámil se zajímavými lidmi a vyměnil si s nimi zkušenosti. Ze získaných výpovědí tedy nelze předpokládat, že by učitelé po absolvování významně změnili svůj přístup k přípravě na výuku.

> „Tam bylo spíš zajímavý poznat ty lidi, který se zaobírají zas trošku jiným odvětvím, to bylo hodně zajímavý. Ale ta škola jako taková... to je rok pryč a nepamatuju si z toho nic.“ (učitel Jakub)

Podobný pocit nenaplnění očekávání měl i učitel Martin:

> „DPSka mi nedala nic. Já myslím, že je to jen, aby člověk měl papír.“ (učitel Martin)

4.5 Reflexe zkušeností z realizované výuky a její využití pro přípravu na výuku

U všech respondentů jsme se setkali s konstatováním, že z počátku se při přípravě více soustředili na teoretický úvod, zatímco později více na praktické činnosti žáků. Jejich přípravu na výuku ovlivnily reakce žáků, hospitace u profesně starších kolegů, kteří měli teoretický vstup kratší nebo zpětná vazba od těchto kolegů k výuce začínajících učitelů. U učitelů došlo k již výše zmíněné redukci učiva na ty nejdůležitější poznatky:

> „...ze začátku jsem mluvíval tak ty dvě hodiny a pak když jsem zjistil, že kolegové, ostatní to nemajou tak dlouhý, taky jsem pak zjistil postupem času, že ty děcka dvě hodiny nezvládnou udržet tu pozornost a to poslouchání, tak jsem to zkrátil na hoďku.“ (učitel Jan)

Někteří učitelé využili v přípravě na výuku získané zkušenosti a *nechali žáky, ať participují na přípravě* materiálu pro výuku. Tak tomu bylo například u učitele Petra:

> „Poprvé jsem to vždycky chystal já, pak jsem zjistil, že je to naprosto kontraproduktivní, ne kvůli tomu, že by se mě nechtělo, ale kvůli tomu, že když si to budou žáci chystat navzájem, tak si to procvičí. Svým způsobem jsem je obíral o tu možnost, jednak si to nachystat sami pro sebe, z čehož měli lepší pocit.“ (učitel Petr)

Učitelé se také shodovali v tom, že v návaznosti na reflexi realizované výuky u nich nastávala *vědomá optimalizace výuky*.

> „Jo, to tam bylo, ze začátku častokrát, jednak ten přístup, tady to podání té skupině… třeba ohýbání jedné skupině a druhej den jsem měl druhou skupinu, kde jsem dělal úplně to samý a říkám si: tak těm jsem zapomněl říct todle todle, tohle bych řekl na začátku, tohle bych řekl na konci, člověk to na poprvé nějak, pak to přeskládal a optimalizoval.“ (učitel Honza)

Závěrečná diskuze

Ke klíčovým zjištěním jistě patří to, že si dotazovaní učitelé nepřipravují na výuku podrobnější přípravu obsahující cíle, metody, pomůcky, časový harmonogram aj. Kromě respondenty popsaných překážek v podobě nedostatku času, zázemí a technického vybavení může být důvodem i nedostatečná teoretická příprava. Jak konstatuje Šimoník (2005, s. 17) „Neschopnost aplikace získaných vědomostí na reálné pedagogické situace u absolventů učitelského studia (a nejen u nich) je mj. důsledek nedostatků v teoretické přípravě, která studentům poskytuje málo podnětů k úvahám, diskuzím, nebo alespoň k představám, kdy, za jakých okolností a v jakých situacích by mohly nebo měly být prezentované teoretické poznatky využity.“ Pokud se odborníci shodují, že písemná příprava na výuku je jedním z pilířů kvalitního učitele, je v rámci studia určeného budoucím učitelům nutné věnovat větší úsilí seznámení studentů s písemnou přípravou na výuku. Zejména je žádoucí vysvětlit budoucím učitelům význam vypracovávání takové přípravy a důležitost orientace na výchovně vzdělávací cíle a jejich naplnění.

Současně s tím však vyvstává otázka, zda teoretické postupy přípravy na výuku v odborném výcviku lze vůbec realizovat v situaci, kdy se jedná např. o zakázkovou činnost nebo činnost v reálném provozu. V těchto situacích jsou zpravidla až v aktuálním učebním dni učiteli známy činnosti, které mají být realizovány. S touto situací současná didaktika odborného výcviku příliš nepočítá a nenabízí tak učitelům praktické rady, jak se s touto situací vyrovnat. Zde vidíme slabinu současných didaktických koncepcí.

Ve výpovědích učitelů se explicitně neobjevily zmínky o promýšlení konkrétních výukových metod, ale implicitně bylo možné je ve výpovědích identifikovat. K nejběžnějším metodám využívaným učiteli praktického vyučování a odborného výcviku bývají řazeny tyto: práce s odbornou dokumentací, instruktáž (úvodní, průběžná, závěrečná), simulační metody, problémové metody, inscenační metody, cvičení a exkurze (Stejskalová, 2013, s. 46–54). Z uvedených metod dotazovaní učitelé neuvažovali pouze o využití inscenačních metod. Toto zjištění lze považovat za pozitivní.

Obecněji nás výsledky průzkumu vybízejí k zamyšlení nad specifiky mimoškolních pracovišť, konkrétně: Může učitel v takovém prostředí vůbec pracovat s cíli a sledovat jejich naplnění? V návaznosti na tuto otázku se můžeme zamýšlet nad důrazem na komplexní zkušenost žáků v rámci reálných zakázek vůči snaze o důsledné sledování naplnění výchovně vzdělávacích cílů. Dále je možné uvažovat o výzkumu absolventů kurzu Doplňujícího pedagogického studia se zaměřením na přínos studia pro jejich kompetenci plánování a projektování výuky v kontrastu s edukační realitou. Jak se ukázalo ve

výsledcích, budoucí učitele je třeba též učit práci s relevantními informačními zdroji pro výuku.

Použitá literatura

BOČKOVÁ, V. a L. PODLAHOVÁ. *Příprava učitele na vyučování: pro studium učitelství všeobecných vzdělávacích předmětů na FF, PřF a PdF*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990, 50 s.

CINA, M. a V. VILMON. *Vybrané kapitoly z didaktiky odborného výcviku*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1992, 155 s. ISBN 80- 85183-73-0.

ČADÍLEK, M. a A. LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů*. Katedra didaktických technologií, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2005, 177 s. Dostupné z: http://boss.ped.muni.cz/vyuka/material/puvodni/skripta/dop/didodbpr.pdf

HLAĎO, P. Plánování výuky a příprava učitele na vyučování. In: HLAĎO, P., M. HORÁČKOVÁ a L. DANIELOVÁ. *Pedagogická praxe*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010, s. 39–54. ISBN 978-80-7375-468-6.

JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9.

KALHOUS, Z. a O. OBST. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

PÍŠOVÁ, M. *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999, 116 s. ISBN 80-7194-205-7.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, 223 s. ISBN: 80-7254-474-8.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

STEJSKALOVÁ, P. *Didaktika praktického vyučování obchodu a služeb: určeno pro studenty oboru Učitelství praktického vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 120 s. ISBN 978-80-210-6456-0.

ŠIMONÍK, O. *Pedagogická praxe: některé problémy v „praktické" přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD, 2005, 128 s. ISBN 80-86633-30-6.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 101 s. ISBN 80-210-0944-6.

ŠŤÁVA, J. Příprava učitele na vyučování. In: FILOVÁ, H. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002, s. 32–48. ISBN 80- 210-2798-3.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Tematická zpráva Střední odborné vzdělávání ve školním roce 2012/2013. Praha, 2014, 29 s.

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

VINTR, J. *Úvod do didaktiky odborného výcviku*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1998, 99 s. ISBN 80-7040-292-X.

ZICH, F. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: VŠFS, Eupress, 2004, 115 s. ISBN 80-86754-19-7. s. 6.

Evaluace profesní podpory pedagogů v kontextu dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol

Miluše Vítečková[112], Miroslav Procházka[113]

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na problematiku profesní podpory pedagogů mateřských škol a evaluaci jejich dalšího vzdělávání. Autoři sledují pohledy na postgraduální přípravu pedagogických pracovníků v kontextu potřeb praxe. Zaznamenávají odbornou diskuzi o kompetencích učitele, jako o východisku pro koncipování programů dalšího vzdělávání a všímají si mnohovrstevnatosti jeho cílů. Text dále přibližuje realizovaný vzdělávací projekt a na základě hodnocení jeho účastníky představuje náhled na motivy, potřeby a představy, se kterými předškolní pedagogové do dalšího vzdělávání vstupují a jak další vzdělávání zpětně hodnotí. Reflexe této zpětné vazby může být příležitostí pro tvorbu dalších kurzů a programů profesní podpory této cílové skupiny.

Klíčová slova: profesní kompetence, profesní podpora, další vzdělávání, předškolní pedagog, evaluace

Evaluation of Professional Support of Teachers in the Context of Further Education of Kindergarten Teachers

Abstract: The paper focuses on professional support for kindergarten teachers and evaluation of their in-service training. The authors follow the views on the in-service training of teachers in the context of practice needs. They record professional discussion about teacher's competences as a basis for designing continuing professional development (CPD) programmes and take notice of their multilevel goals. Then, the text provides information about an implemented educational project and, based on the evaluation of its participants, it introduces a survey of motives, needs and ideas with which kindergarten teachers enter further education and how they assess it afterwards. Reflection of this feedback can serve as an opportunity to create additional courses and professional support programs for this target group.

Key words: professional competences, vocational support, further education, kindergarten teacher, evaluation

Úvod

Současné diskuze o efektivitě vzdělávacích systémů a pochybnosti o kvalitě učitelské práce se dotýkají složitého rozměru přípravy učitele na výkon jeho profese. Kritickému pohledu

[112] 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
[113] 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

jsou vystaveny jak fakulty, které se podílejí na pregraduální přípravě učitelů, tak instituce, které následně realizují další profesní vzdělávání a mají napomáhat dotváření profesionality pedagogů všech úrovní škol. Problematika přípravy budoucích i stávajících učitelů se tak stává ožehavou otázkou. Adekvátně v tomto směru upozorňuje Urbánek na závažný fakt, že dosažení kvality učitele je generační záležitostí, a to jak ve smyslu zajištění času na nutný kontinuální osobnostní růst učitele, tak ve smyslu postupného prosazování koncepčních změn v jeho přípravě (Procházka, Žlábková, 2013). Příspěvek sleduje zkušenosti, které doprovázejí praxi profesní podpory a dalšího vzdělávání učitelek a učitelů mateřských škol v podmínkách Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a reflektuje jejich pohledy na kurzy, které v rámci celoživotního vzdělávání, během ročního projektu *Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání*, absolvovali.

1. Cíle

Hlavním cílem příspěvku je představit projekt *Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání* realizovaný katedrou pedagogiky a psychologie, ve spolupráci s katedrou aplikované fyziky a techniky, Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v roce 2014–2015. Projekt, který absolvovalo během jednoho roku 1 272 učitelek a učitelů mateřských škol, se odráží v další nabídce kurzů celoživotního vzdělávání zmíněné fakulty i v následných projektech, jež jsou zaměřeny na další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Samotnému představení projektu předchází úvaha o širších souvislostech profesní podpory předškolních pedagogů a následuje prezentace dílčích výsledků hodnocení projektu z dat z evaluačních dotazníků účastníků tohoto projektu, doplněné o stručné shrnutí bakalářské práce zjišťující přínos kurzů pro konkrétní mateřské školy. Příspěvek naznačuje, jaké motivy, potřeby se odrážejí do volby dalšího vzdělávání a jaké přínosy v něm účastníci nacházejí, jak absolvovaný projekt hodnotí.

2. Teoretický rámec

2.1 Další vzdělávání a profesní podpora pedagogů

V souvislosti s koncipováním programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol si znovu uvědomujeme fakt, že učitelská profese je složitým komplexem vzájemně provázaných odborných znalostí interdisciplinární povahy. Do dalšího vzdělávání je nutné vměstnat podporu specifické oborové připravenosti a zároveň dát prostor pro dotváření pedagogicko-psychologických přístupů, které učitelce/učiteli v mateřské škole umožňují vytvářet podmínky pro realizaci výchovné a vzdělávací činnosti. Vzdělávání pedagogů mateřských škol s sebou ale nese také výrazný akcent na rozvoj etických a osobnostních kvalit (Walterová, 2001). Ve snaze popsat složitou vazbu mezi přípravou zaměřenou na rozvoj rozmanitých odborností a mezi faktickou pohotovostí tuto přípravu v praxi nakonec uplatňovat se nakonec prosadily modely vzdělávání založené na rozvoji komplexu *profesních kompetencí*. Přes složitost vymezení tohoto pojmu a bez ohledu na řadu kritických pohledů na kompetenční modely vzdělávání jako takové (např. Descy, Tessaring, 2002; Veteška et al., 2011) je použití tohoto přístupu více méně

úspěšným pokusem o popis profesní kvality učitele. Pro praxi přípravy ucelených programů profesní podpory učitelů kvalitě propracovaný kompetenční model pokryje téměř celý rozsah výkonu profese, a to nakonec umožní pojmenování takových směrů profesního rozvoje pedagoga, které jsou v praxi výborně uplatnitelné.

Pro samotné formulování koncepce rozvoje a podpory profesionality pedagoga v mateřské škole je klíčová snaha o dosažení komplexního rozvoje v oblasti těch profesních kompetencí, které jsou základem pro vyjádření jeho profesní kvality. Problémem zůstává nejednotnost názorů na strukturu a klasifikaci těchto kompetenčních modelů. Příčinou je možná i to, že nejednoznačně je vymezován také samotný pojem kompetence. V kontextu příspěvku vnímáme kompetence jako způsobilost a připravenost k výkonu určitých aktivit v rámci konkrétní profese (podrobněji viz Průcha, Veteška, 2012).

Nastavit v praxi funkční model profesní přípravy a dalšího vzdělávání pedagogů je velmi obtížné. Nejčastější nedostatky v rámci psychologické i pedagogické přípravy, které učitelé vyjadřují, se projevují v některých aspektech interakce se žáky – v dovednostech vyjadřování, v sociální senzitivitě, v odhalování a přijímání emocí, v oblasti asertivity, v dovednosti poskytovat a přijímat zpětnou vazbu apod. (Vítečková, Gadušová, 2014; Vítečková, Gadušová, 2015). Fakultám je v tomto směru vytýkán nedostatečný prostor pro trénink situací a dovedností, málokdy je však upozorňováno na otázky identifikace, podpory a rozvoje osobnostní výbavy učitele. V praxi se ukazuje, že osobnostní potřeby učitele jsou opomíjenou oblastí (Vítečková et al., 2016). Po nástupu do praxe může být problémem některý z osobnostních rysů posluchače, který se v nové situaci negativně odrazí ve vytváření dobrých vztahů k žákům, studentům, kolegům i nadřízeným (např. intolerance, dominantnost, labilita, rigidita či orientace na chybu). Zde si nelze nevzpomenout na názor Heluse (2012), že učitelství není jen zaměstnání, ale také povolání, kde vztah k druhým je klíčovým rozměrem profesionality. Profesionální příprava učitelů z hlediska učení se strategiím chování by měla, dle Kasíkové a Vališové (1994), vést také k rozvíjení sociální kompetence a k budování autonomie jednání učitele.

Kompetenční modely učitelské přípravy definují jistý ideál, se kterým jsou vysoké školy připravující učitele mateřských škol nelichotivě poměřovány. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že v našem případě uvažujeme o konkrétní vysokoškolské přípravě, která má v reálu své možnosti a limity. Vždyť jak dlouho trvá lékařům či právníkům, než jsou po ukončení své vysoké školy dokonale připraveni pro praxi? Lékař se po absolvování celého vysokoškolského studia objeví na operačním sále pouze jako asistent. Při léčení svých pacientů je pod stálým dohledem zkušeného kolegy až do doby, dokud nezvládne předepsané atestace. Avšak nikdo se nad tímto rozdílem v názorech na kvalitu pregraduální a postgraduální přípravy učitelů, lékařů, právníků aj. nepozastavuje. U učitelky/učitele mateřské školy je po dokončení studií okamžitě vyžadována naprostá soběstačnost a okolí je udiveno, když se v počínání učitelů objevují nedostatky, se kterými se v jiných povoláních přímo počítá. Je tedy zřejmé, že v dnešní době vyvstává v profesionální přípravě učitelů řada otázek.

Další profesní vzdělávání představuje široké spektrum vzdělávacích aktivit. Pokud jde o pedagogické pracovníky, hlavní podíl tvoří vzdělávání kvalifikační, periodické vzdělávací akce a rekvalifikační vzdělávání. V současné době se stává další profesní vzdělávání učitelů velice se rozvíjejícím sektorem služeb, v němž narůstá konkurence veřejných i privátních subjektů. Objevuje se také nárůst počtu účastníků, ale roste i subjektivně vnímaná hodnota takto získaného vzdělání (Beneš, 2014).

Při koncipování programu dalšího vzdělávání předškolních pedagogů v rámci projektu, který bude představen dále, jsme se snažili vytvořit model, který by respektoval význam dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zohlednil složitou strukturu jeho cílů. Vzdělávání učitelů v sobě odráží tlak vyvíjející se společnosti a s tím související nároky na vzdělávání a výchovu nové generace. Sami pedagogičtí pracovníci jsou nositeli změn ve školství, tudíž se stávají nezbytnou podmínkou realizace úspěšných školských reforem. V rámci dalšího vzdělávání jsou učitelé schopni získávat znalosti, dovednosti a měnit své postoje, díky nimž následně mohou reagovat na nově vzniklé požadavky učící se společnosti a tímto způsobem měnit priority své práce. Hoeben (1986 in Kohnová, 2004) zdůrazňuje pět úrovní dopadů dalšího vzdělávání na učitele a školu. Vidí v něm šanci na zdokonalování profesních dovedností zapojených učitelů, na podporu vnitřního rozvoje škol, na zdokonalování vlastního vyučovacího a učebního procesu, na zavádění inovací a změn ve škole a na podporu osobnostního rozvoje učitele. Kohnová (2004, s. 62) usuzuje, že cíle dalšího vzdělávání pedagogů lze vnímat v intencích následujících očekávaných změn:

1. změna znalostí jednotlivců,
2. změna přístupů jednotlivců,
3. změna chování jednotlivců,
4. změna charakteru skupin nebo školních organizací,
5. změna školského systému nebo společnosti.

2.2 Projekt Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání realizovaný na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Projekt *Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání* byl vytvořen kolektivem členů katedry pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, oboru Učitelství pro mateřské školy (za spoluúčasti katedry aplikované fyziky a techniky). Proběhl v letech 2014–2015 v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost – CZ.1.07/1.3.00/48.0078 (Profesní, 2014). Hlavními cíli projektu mj. bylo:

- zprostředkovat přístup k tvorbě a inovaci školních a třídních vzdělávacích programů (založených na konstruktivisticky orientovaném vzdělávání, opřeném o formativní hodnocení a o pojetí dítěte jako aktivního činitele sebevzdělávání),
- podpořit schopnost vzájemného učení (interní mentoring),
- podnítit seberegulační mechanismy mateřských škol (ochota přistoupit na změny, odstraňování rutinních stereotypů),
- podpořit tvořivost, dodat odvahu k tvorbě vlastních projektů, programů, plánů vzdělávání,
- podpořit předškolní technickou gramotnost, rozvinout technickou tvořivost a badatelský přístup k výuce,
- umožnit nahlédnout na příklady dobré praxe.

Projekt se zaměřoval na vzdělávání předškolních pedagogů ve čtyřech systematicky provázaných klíčových aktivitách (KA) reflektujících kutikulární reformy:

- KA1: Programy pro předškolní vzdělávání – interní mentoring,
- KA2: Programy pro předškolní polytechnické vzdělávání,

- KA3: Příklady dobré praxe v mateřské škole,
- KA4: Osobnostní a sociální rozvoj učitele.

První klíčová aktivita, společně se čtvrtou, směřovala ke vzdělávání interních mentorů, metodiků. Obsahovala deset samostatných kurzů, každý po 56 hodinách (KA1 40 hodin, KA4 16 hodin). V rámci této oblasti, tedy *interního mentoringu*, byl kladen důraz na systematickou přípravu vlastních odborníků na určitá témata. Tuto oblast jsme v rámci projektu považovali za klíčovou. Interní mentor byl připravován takovým způsobem, aby se po návratu do praxe stal iniciátorem změn ve své mateřské škole. Klíčová témata kurzů pro interní mentory byla:

- KA1.1 Tvorba a inovace školních vzdělávacích programů.
- KA1.2 Tvorba třídních vzdělávacích programů.
- KA1.3 Tvorba třídního vzdělávacího programu založeného na příbězích.
- KA1.4 Tvorba projektů vhodných pro předškolní vzdělávání.
- KA1.5 Programy pro integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ.
- KA1.6 Rozvoj emoční inteligence a prosociálního chování v MŠ.
- KA1.7 Prevence školních obtíží.
- KA1.8 Prevence sociálně patologických jevů v MŠ.
- KA1.9 Těšíme se do školy.
- KA1.10 Filozofujeme s dětmi.

Této klíčové aktivity se účastnilo 458 pedagogů předškolního vzdělávání, z toho jich 362 absolvovalo kurz v celé jeho délce – společně s KA4 56 hodin (360 žen, 2 muži).

Druhá klíčová aktivita se věnovala, v rámci šesti šestnáctihodinových kurzů, podpoře profesního rozvoje v polytechnické oblasti. Tato oblast dalšího vzdělávání reagovala na aktuální potřebu rozvoje polytechnického vzdělávání předškolních dětí. Kurzy obsahovaly především praktické, experimentální činnosti a tvořivé dílny zaměřené na konstrukční činnosti, lidové zvyky a řemesla v MŠ, práci s keramikou, přírodním materiálem a na netradiční tvorbu z papíru v MŠ. Součástí tohoto bloku aktivit byla odborná exkurze do Science Centra Techmánie v Plzni. Polytechnické kurzy absolvovalo 264 účastníků, z toho 261 v požadované (a akreditované) délce kurzu, a to 16 hodin.

Cílem třetí klíčové aktivity bylo poskytnutí ucelených příkladů dobré praxe formou pětidenních stáží ve vybraných mateřských školách. Stáže umožnily účastníkům také náhled do školní dokumentace, evaluace a systému tvorby vzdělávacích programů. Vycházeli jsme z předpokladu, že nové formy vzdělávání, mezi které reflektovaná stáž patří, budou mít kladný ohlas a stanou se základem pro vytvoření sítě profesní podpory v regionech. Stáží se účastnilo 20 učitelek mateřských škol.

Poslední oblast pokryly aktivity zaměřené na rozvoj osobnostního a sociálního rozvoje předškolních pedagogů. Kurzy s touto tematikou byly zároveň vždy spojeny s aktivitami první oblasti. Vycházeli jsme zde ze zkušenosti, že pro další kvalitní profesní rozvoj je potřebná objektivní a kvalitní sebereflexe získaná ve skupině lidí obdobně profesně zaměřených. Tato klíčová aktivita předávala frekventantům vědomosti o technikách z oblasti týkající se sebepojetí, sebepoznání a seberegulace, věnovala se i práci s emocemi a zvládání rozmanitých komunikačních situací. Šestnáctihodinový akreditovaný kurz absolvovalo 372 účastníků (z toho dva muži).

V další části našeho příspěvku se zaměříme na dílčí výsledky evaluace vzdělávacích kurzů, jež dokreslují obraz zmíněného projektu OP VK.

3. Metodologie

Pro účely příspěvku jsou použita dílčí data z evaluačních dotazníků vyplněných účastníky projektu *Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání*. Každá klíčová aktivita byla evaluována samostatně. Zpracováno bylo 313 dotazníků týkajících se hodnocení KA1, 262 dotazníků určených pro KA2 a 305 pro KA4. Pro evaluaci KA3 byla použita analýza dokumentů a metoda rozhovoru. Analyzováno bylo 20 závěrečných zpráv z absolvované praxe. Rozhovory proběhly se všemi 20 stážistkami. Byly tak získány informace o náplni stáže, zkušenostech a jejich využití v praxi. V rámci KA2 byly použity dva typy dotazníků. První byl modifikovanou verzí dotazníku uvedeného v odborné literatuře (Švec, 1998). Byl zaměřen na získání informací ze dvou hlavních sledovaných oblastí, a to hodnocení lektora a atmosféry ve výuce a sebereflexe studenta ve výuce (s využitím Likertovy škály). Druhou metodou byl sémantický diferenciál, který byl zadáván na vstupu a výstupu z každého kurzu KA2 (12 polytechnických pojmů – zjišťování vnímání ve vztahu k pojmu před výukou a na konci kurzu).

Data získaná prostřednictvím dotazníků byla zpracována statisticky. U analýzy závěrečných zpráv a rozhovorů šlo, vzhledem k počtu informací, pouze o shrnutí zjištěných závěrů.

Společně s těmito prezentovanými výsledky jsou i stručně shrnuta zjištění studentky L. Šůsové (2016), která v rámci své bakalářské práce *Aplikace znalostí a dovedností získaných účastní na projektu OP VK „Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání“ do praxe – kvalitativní výzkumné šetření* (vedoucí práce M. Vítečková) provedla kvalitativní výzkum zjišťující dopad kurzu na vybrané mateřské školy. Prezentovaný výzkum měl design vícečetné případové studie. Šlo o výsledky týkající se pěti mateřských škol. Během výzkumného šetření realizovala rozhovory jak s účastnicí kurzu, tak s kolegyní, ale i s ředitelkou/vedoucí učitelkou mateřské školy.

4. Výsledky

Pokud jde o motivy, které vedly účastníky k zapojení do projektu *Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání*, sledovali jsme pouze diference mezi vnější motivací (rozhodnutí ovlivněné ředitelkou mateřské školy), vlivem kolegů a vlastním, vnitřním motivem. Výsledky ukazují, že většina respondentů vnímá zapojení do kurzu jako akt vlastní vůle. Zároveň se ukázalo, jak je při dalším vzdělávání pedagogů mateřských škol významná podpora vedení škol. Na samotném počátku projektu se zapojily posluchačky, které se o školení dozvěděly v rámci svého studia na PF JU v Českých Budějovicích. První část kurzů probíhala v měsíci červenci 2014 a řada posluchaček do vzdělávání vstoupila dokonce v rámci svého volného času a podporu vedení tak vlastně ani nepožadovala. V tabulce 1 jsou shrnuty výsledky týkající se motivace pro účast v projektu.

Tabulka 1. Motivy k přihlášení se do kurzů (*N* = 313)

Motiv	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Vlastní rozhodnutí	207	66,13
Doporučení ředitelky	80	25,56
Doporučení kolegyně	22	7,03
Jiný důvod	1	0,96
Nezodpovězeno	3	0,32
∑	313	100

Na otázku zjišťující, zda by se účastník znovu zapojil do takového projektu, odpovědělo 90,74 účastníků „ano“ (284), 7,03 % „ne“ (22), 2,24 % otázku nezodpovědělo (7). Kolegyním by účast v takovémto projektu doporučilo 91,67 % (286) účastníků, 19 účastníků by ji nedoporučilo a 7 účastníků tuto otázku nezodpovědělo. Odpovědi na otázku *„Mám v úmyslu účastnit se dalšího vzdělávání pořádaného PF JU v Českých Budějovicích i pokud by nebylo hrazené z ESF?“* naznačují (79,23 „ano“, 15,34 % „ne“, 5,43 nezodpovězeno), že je o další vzdělávání předškolních pedagogů velký zájem. Pokud bychom stanovili pořadí témat, která by účastníci preferovali (podle největšího zájmu), pak je:

1. Tvorba třídního vzdělávacího programu založeného na příbězích (102 účastníků).
2. Tvorba projektů vhodných pro předškolní vzdělávání (72 účastníků).
3. Programy pro integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ (67 účastníků) a Rozvoj emoční inteligence a prosociálního chování v MŠ (67 účastníků).
4. Prevence sociálně patologických jevů v MŠ (63 účastníků).
5. Prevence školních obtíží (60 účastníků).
6. Těšíme se do školy (52 účastníků).
7. Tvorba třídních vzdělávacích programů (51 účastníků).
8. Filozofujeme s dětmi (46 účastníků).
9. Tvorba a inovace školních vzdělávacích programů (43 účastníků).

Z výše uvedeného pořadí je patrný zájem o programy zaměřené na tvorbu školních vzdělávacích programů, na příklady výchovných a vzdělávacích aktivit a svým způsobem na podporu obsahové/oborové kompetence předškolních pedagogů.

Stážistky (KA3) uváděly při výběru mateřské školy následující preference: mateřské školy uplatňující v praxi tzn. efektivní komunikaci, mateřské školy s prvky Montessori pedagogiky nebo s netradiční organizací vzdělávání, příběhy v třídních vzdělávacích programech, mateřské školy s logopedickou péčí, s environmentálním zaměřením. Z otevřené otázky vstupního dotazníku vyplynulo, že největší zájem o v praxi realizované teoretické poznatky se dotýká okruhů: efektivní komunikace, naplnění RVP PV, pedagogické diagnostiky dětí, organizace výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole, spolupráce mateřských a základních škol (příprava předškoláků), integrace, zapojení rodičů do dění v mateřské škole, zdravé stravování, sounáležitost s přírodou, příběhy v třídních vzdělávacích programech a speciální logopedická péče v mateřské škole.

Při interpretaci výsledků KA1, KA2 je potřebné zmínit, že otázky měly škálu 1 až 5, kdy 1 je „výborně“ a následné hodnoty odpovídají školnímu hodnocení (nebo 1 – výrazně ano, 2 – spíše ano, 3 – přibližně ano, 4 – spíše ne, 5 – naprosto ne). Předpokládáme, že intervaly

jsou ekvidistantní a jedná se tak o vnitřně spojitou veličinu. Z tohoto důvodu pracujeme pouze s aritmetickým průměrem.

Výsledky všech evaluačních dotazníků vykazují velmi pozitivní skóre pohybující se většinou mezi odpovědí „výrazně ano“ („výborně“) a „spíše ano“ (tedy v relaci 1–2), což může vést ke dvěma úvahám. Buď jsou výsledky kurzů skutečně tak výborné a kurz naplnil očekávání, která jsme k němu vztahovali, nebo dotazník účastníci kurzů vyplnili s pocitem *„všechno bylo pěkné a krásné – uniformní názor – vyplníme to, ať je to dobře a máme pokoj“*. Objektivizovat tento pohled můžeme tím, že při naší osobní návštěvě kurzů (z pozice managementu projektu) byly v neformálních rozhovorech účastníky vzdělávání právě prožité aktivity hodnoceny jednoznačně pozitivně. Pozitivní přijímání dalšího vzdělávání předškolními pedagogy lze dokumentovat i tím, že se v létě 2016 zopakovala letní škola navazující na hodnocený projekt, a to s velkou účastí dříve zapojených pedagogů (120 účastníků). Proto se přikláníme spíše k první variantě pohledu na pozitivní ocenění kurzů.

Pokud vyjdeme z otázek dotazníku KA1, které je možné vztáhnout k hodnocení lektorů, průměrné skóre je uvedeno v tabulce 2.

- Otázka 1: Naplnil kurz mé očekávání?
- Otázka 2: Atmosféru v kurzech hodnotím…
- Otázka 3: Odbornost lektorů hodnotím…
- Otázka 4: Výukové metody hodnotím….
- Otázka 5: V kurzu jsem se cítil/a dobře.

Tabulka 2. Hodnocení KA1 – hodnocení kurzu, průměrné skóre v jednotlivých kurzech v souvislosti s vybranými ukazateli (N = 313) (hodnocení kurzu, lektorů)

Kurz KA1	Otázka 1	Otázka 2	Otázka 3	Otázka 4	Otázka 5
KA1.1	1,73	1,16	1,08	1,25	1,50
KA1.2	2,00	1,26	1,17	1,29	1,50
KA1.3	1,53	1,07	1,05	1,11	1,30
KA1.4	2,46	1,29	1,25	1,42	1,42
KA1.5	1,57	1,00	1,07	1,07	1,07
KA1.6	1,84	1,08	1,04	1,12	1,28
KA1.7	1,74	1,19	1,04	1,22	1,11
KA1.8	1,88	1,29	1,06	1,41	1,76
KA1.9	1,95	1,24	1,07	1,36	1,57
KA1.10	1,23	1,00	1,00	1,08	1,23

Vybrané odpovědi, skóre z výsledků k vybraným otázkám vztahujícím se k přínosům kurzů pro účastníky, jsou uvedeny v tabulce 3.

- Otázka 1: Získal/a jsem základní faktické znalosti k tématu.
- Otázka 2: Naučil/a jsem se aplikovat získané poznatky.
- Otázka 3: Naučila jsem se přemýšlet o problematice kurzu.
- Otázka 4: Seznámil/a jsem se s možnostmi, jak získávat další informace.
- Otázka 5: Obsah a metody uplatňované v kurzu pomáhaly rozvíjet mou tvořivost .
- Otázka 6: Kurz přispěl k rozvoji smyslu pro odpovědnost i sebedůvěru.
- Otázka 7: Kurz mne podněcoval také k tomu, abych o sobě přemýšlel/a.
- Otázka 8: Získal/a jsem nejen určité vědomosti a dovednost, ale vytvořil/a jsem si i některé postoje, které jsou dobré pro další profesní život.

- Otázka 9: Díky výuce tohoto kurzu se rozšířil můj obzor a představa o budoucí práci.

Tabulka 3. Hodnocení KA1 – hodnocení kurzu, průměrné skóre v jednotlivých kurzech v souvislosti s vybranými ukazateli (*N* = 313) (přínos)

Kurz KA1	Ot. 1	Ot. 2	Ot. 3	Ot. 4	Ot. 5	Ot. 6	Ot. 7	Ot. 8	Ot. 9
KA1.1	1,21	1,65	1,31	1,44	1,38	1,58	1,27	1,65	1,62
KA1.2	1,62	1,64	1,64	1,83	1,62	1,95	1,57	1,83	1,88
KA1.3	1,32	1,67	1,44	1,39	1,25	1,40	1,33	1,49	1,40
KA1.4	1,54	1,54	1,50	1,38	1,71	1,88	1,79	1,71	1,58
KA1.5	1,21	1,50	1,29	1,14	1,36	1,29	1,43	1,43	1,50
KA1.6	1,44	1,52	1,40	1,44	1,56	1,64	1,52	1,60	1,48
KA1.7	1,48	1,48	1,48	1,41	1,48	1,70	1,67	1,70	1,81
KA1.8	1,53	1,88	1,820	1,71	1,76	1,69	1,71	1,71	1,59
KA1.9	1,40	1,50	1,69	1,64	1,40	1,64	1,48	1,79	1,64
KA1.10	1,31	1,46	1,38	1,38	1,31	1,31	1,08	1,46	1,23

Z tabulky 2 a z tabulky 3 vyplývá kladné hodnocení ve všech sledovaných oblastech. Relativní rozdíly se objevily v hodnocení očekávání od kurzu, jež bylo mimo jiné způsobeno terminologickým neporozuměním názvu kurzu. V případě KA1.4 Tvorba projektů vhodných pro předškolní vzdělávání bylo původním záměrem rozvíjet u učitelů schopnost zapojit se do tvorby projektů a využívání dalších zdrojů financování v mateřských školách. Učitelky mateřských škol si však tematiku spojily s projektovou metodou výuky. Po úvodním zmapování potřeb účastníků byl obsah tohoto kurzu upraven, nicméně mylné počáteční představy o náplni kurzu se promítly do závěrečného hodnocení.

V dotazníku KA2 (*N* = 262) se objevila otázka hodnotící lektora a další, která se vztahovala k sebereflexi účastníka. V tabulce 4 a tabulce 5 je uvedeno pořadí jednotlivých sledovaných položek, a to na základě četnosti hodnocení „výborně“. Jedná se souhrnné výsledky KA2, lektoři jednotlivých kurzů měli k dispozici hodnocení konkrétního kurzu.

Tabulka 4. Evaluace KA2 – reflexe lektora dle výsledků „výborně“

	Absolutní četnost	Relativní četnosti, kdy *N* = 262 (v
Používal názorné příklady	237	90,46
Dovedl ocenit názor, myšlenku	225	85,88
Jevil se jako odborník na dané téma	222	84,73
Vzbuzoval zájem o téma kurzu	221	84,35
Projevoval nadšení	221	84,35
Dobře organizoval práci v kurzu	219	83,59
Bral v úvahu naše názory a připomínky	213	81,30
Když se nám něco povedlo, dal nám to najevo	192	73,28
Klima v kurzu pomáhalo rozvíjet nápady	186	70,99
Klima v kurzu vytvářelo pracovní pohodu	186	70,99
Klima v kurzu pomáhalo rozvíjet zvídavost	180	68,70
Uplatňoval netradiční postupy	172	65,65
Podněcoval nás k přemýšlení	164	62,60

Tabulka 5. Evaluace KA2 – sebereflexe účastníka dle výsledků „výborně“

	Absolutní	Relativní četnosti, kdy N = 262 (v
Výuka v kurzu rozvíjela tvořivé schopnosti	222	84,73
V kurzu jsem se cítil dobře a bezpečně	220	83,97
Získal jsem základní faktické znalosti k tématu	186	70,99
Obsah a metody uplatňované v seminářích podněcovaly mou tvořivost	183	69,85
Informace získané v kurzu budu dále předávat svým kolegům	182	69,47
Kurz přispěl k zodpovědnosti a sebedůvěře	171	65,27
Kurzy mne podněcovaly také k tomu, abych o sobě přemýšlel	161	61,45
V kurzu jsem se aktivně zapojoval do činností	158	60,31
Seznámil jsem se s možnostmi, jak získávat další informace	158	60,31
Díky výuce tohoto kurzu se rozšířil můj obzor a představa o budoucí výuce	145	55,34

Z uvedených hodnot v Tabulce 6, vyplývajících z evaluačního dotazníku KA4, je vidět pozitivní vnímání i této klíčové aktivity. Kurzy KA4 jsou považovány za podnětné, zajímavé, inspirující a rozvíjející. Svůj význam má i to, že setkání pro ně zároveň bylo ve většině případů příjemné, relaxační. Naznačuje se tím vztah mezi klimatem ve skupině, na kurzu a jeho vzdělávacím efektem. Negativní hodnocení se objevovalo velmi sporadicky a statisticky nemá relevantní význam.

Tabulka 6. Evaluace KA4 (První část kurzu pro mne byla…)

	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Zajímavá	187	18,4
Příjemná	183	18,1
Podnětná	177	17,4
Inspirující	169	16,6
Rozvíjející	101	9,9
Objevná	74	7,2
Relaxační	71	6,9
Známá	26	2,6
Překvapující	20	1,9
Nudná	2	0,02
Zbytečná	1	0,01
Jiná	2	0,02
Neodpověděli	3	0,03
∑	1016	100

Pokud bychom výsledky dokreslili údaji získanými rozhovory v rámci bakalářské práce, pak motivací pro účastníky je „touha dál se vzdělávat“, „touha vlastního růstu a vzdělávání“, „touha rozšířit své vědomosti, dovednosti a získat zkušenosti o práci v jiných mateřských školách“. Největší přínos vnímají v „získání nových informací, motivaci pro zlepšení své práce, inspiraci k tvorbě TVP, seznámení se s novými lidmi, ve změně stereotypů, v získání jistoty při práci, utřídění vědomostí, v předávání zkušeností ostatních, nové hry a rituály…“ Kolegyně účastnic považují za největší přínos pro jejich mateřskou

školu (na základě interního mentoringu) „změnu stereotypů – dělení dětí do dvou skupin, nápady při práci s příběhy, prosociální hry, nové činnosti, zpracování nových TVP“. Ředitelky/vedoucí učitelky vidí přínos v „inovaci ŠVP, motivaci pro další studium kolegyň, ve změně stereotypů, pochopení provázanosti školních dokumentů, ale i v nové informaci ohledně návštěvy inspektorky“. Pokud jde o úskalí v souvislosti s účastí na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, pak jde pouze o nutnost suplování a v jednom případě byla zmíněna složitost mzdových příspěvků, které bylo možné v rámci projektu využít.

5. Diskuze

Ze zkušeností vyplývajících jak z řízení, tak z přímé práce s cílovou skupinou, vyplynul fakt, který připomíná také Walterová (2001). Interní mentoring (KA1), zaměřený na získání znalostí z určitých oblastí, by nebyl účinný bez provázanosti s KA4 Osobností a sociální rozvoj učitele. Účastnici například velmi živě cítili potřebu naučit se komunikovat své představy o změnách v mateřské škole s ostatními členy pedagogického sboru. Z jejich výroků bylo patrné, že zde narážejí velmi často na značnou rezistenci či opozici. Nejde tedy pouze o oborové znalosti, ale i souhrn „měkkých dovedností“, jež jsou součástí osobnostních kvalit učitele.

Kvalita interního mentora je podle naší zkušenosti úzce spojena s osobností učitele. Interní mentoring by nefungoval bez profesionality a vztahu k druhým, jež je v tomto směru klíčovým aspektem tak, jak zmiňuje Helus (2012).

Cíle projektu *„Profesní podpora předškolního vzdělávání“* a jeho výstupy korespondují s očekávanými změnami, které v souvislosti s dalším vzděláváním pedagogů zmiňuje Kohnová (2004). Došlo ke změně znalostí jednotlivců, jejich přístupu, chování a dopad na přínos pro konkrétní mateřské školy, jejichž pedagogové se projektu účastnili, se odráží jak ve zpětné vazbě od konkrétních mateřských škol, tak z případových studií uvedených Šůsovou (2016).

Závěr

Projektování programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vychází z obecných modelů, které popisují škálu kompetencí, jež pracovníci uplatňují ve své profesi. Vzdělávání se tak dostává do značné šíře a hloubky. Ukazuje se, že v praxi přestávají mít smysl krátkodobé, nárazové či izolované kurzy. Z realizovaného projektu, z jeho evaluace i z jeho následného prodloužení v podobě 1. letní školy je patrná poptávka po kontinuálním vzdělávání. Z evaluace tohoto projektu dále vyplývá, jak důležité je pro učitelky mateřských škol vzájemné sdílení zkušeností, opakované setkávání. Během letošního roku proběhla 2. letní škola, která již nebyla součástí projektu a tím, že vzešla ze zájmu cílové skupiny, výše uvedené potvrzuje.

Vzdělávací programy musí postihnout široké spektrum znalostí i dovedností pedagogů, zásadní je však vytvoření prostoru pro tvořivost a vlastní angažovanost. Vždy je také důležité vycházet z potřeb cílové skupiny. Příkladem může být rozpor mezi snahou dosažení komplexnosti vzdělávání a časovou náročností kurzů, která se, jak se ukázalo i v evaluaci projektu, stává pro učitele při jejich pracovním vytížení komplikovanou. Za velice přínosné považujeme to, když se proškolení pedagogové sami stávají mentory

a získané zkušenosti, dovednosti dále předávají svým kolegům v mateřských školách a podněcují tak seberegulační mechanismy mateřských škol ve smyslu odstraňování rutinních stereotypů, podporují tvořivost, zájem o nové, včetně o další vzdělávání.

Závěrem lze konstatovat, že pro zapojení do projektu se ukázalo jako nejvýznamnější osobní rozhodování účastníků (67,9 %). Je tedy parné, že u dané cílové skupiny existuje velká poptávka po dalším vzdělávání. Zapojit učitelky mateřských škol do dalšího vzdělávání se v daném letním období (začátek projektu) ukázalo jako relativně snadné, ale na druhou stranu je zcela zřejmé, že pokud by se nasytil trh nebo pokud by vzdělávací akce nenaplnily osobní potřeby a očekávání cílové skupiny, neexistoval by mechanismus, který by je přiměl se do kurzů zapojit. Kvalita školení a osobní přístup k účastníkům je nejdůležitějším mechanismem pro práci s touto cílovou skupinou.

Použitá literatura

BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014, 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

DESCY, P. a M. TESSARING. *Profesní příprava směřující k získávání kompetencí: druhá zpráva o současném výzkumu profesní přípravy v Evropě: syntetická zpráva 2000*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2002 [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2002/Zp02pIIa.pdf

HELUS, Z. Učitelské povolání dnes a zítra: čeho se obávat, s čím bojovat, co vyžadovat. In: SOMR, M. et al. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2012, s. 75–87. ISBN 978-80-7394-397-4.

KASÍKOVÁ, H. a A. VALIŠOVÁ et al. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994, 124 s. ISBN 80-85866-05-6.

KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, 181 s. ISBN 80-7290-148-6.

Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání [online]. České Budějovice, 2014 [cit. 2016-06-18]. Dostupné z: http://podpora-ms.pf.jcu.cz

PROCHÁZKA, M. a I. ŽLÁBKOVÁ, I. Pedagogika – učitel – reforma: na společné cestě? *Pedagogická orientace*. 2013, roč. 23, č. 3, s. 392–405.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

ŠŮSOVÁ, L. *Aplikace znalostí a dovedností získaných účastní na projektu OP VK 'Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání' do praxe – kvalitativní výzkumné šetření: bakalářská práce*. České Budějovice: PF JU v Českých Budějovicích, 2016. Vedoucí práce: Miluše Vítečková.

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

VETEŠKA, J. et al. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ke vzdělávání*. Praha: Educa service, 2011, 228 s. ISBN 978-80-87306-09-3.

VITEČKOVÁ, M. a Z. GADUŠOVÁ. Teacher professional induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational research*. 2014, roč. 2, č. 12, s. 1131–1137.

VÍTEČKOVÁ, M. a Z. GADUŠOVÁ. Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí. *Edukácia*. 2015, roč. 1, č. 1, s. 266–275.

VÍTEČKOVÁ, M. et al. Teacher at the start of his career and his personal needs. In: FLÉGL, M., M. HOUŠKA a I. KREJČÍ. *Proceedings of the 13th International Conference Efficiency and Responsibility in Education 2016*. Prague: Czech University of Life Science Prague, 2016, s. 624–632. ISBN 978-80-213-2646-0.

WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference: 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.

Realizace dalšího vzdělávání dospělých na Ruské univerzitě

Irina Voloshina[114], Irina Kotliarova[115], Gennadii Serikov[116]

Abstrakt: Cílem tohoto článku je prozkoumat různé aspekty realizace konceptu dalšího vzdělávání dospělých na univerzitě: 1. poměr formálního, neformálního a informálního vzdělávání; 2. nejoblíbenější témata studijních programů; 3. předpověď počtu programů dalšího vzdělávání a příjmu z nich. Výzkum vychází z konceptu dalšího vzdělávání v Ruské federaci a z teorie průzkumu trhu. Data byla shromážděna v období únor až květen 2016 ve formě dotazníku, rozboru esejí, průzkumu trhu a metodou odborného posudku. Výzkumný soubor se skládal ze 151 univerzitních učitelů, studentů doktorských studijních programů a účastníků dalšího vzdělávání; 34 podnikatelů a 9 manažerů dalšího vzdělávání. Směr vývoje dalšího vzdělávání akademických pracovníků Jihouralské státní univerzity byl stanoven na základě získaných dat a teoretické analýze. Získané výsledky ukazují, že většina univerzitních učitelů potřebuje další vzdělávání. Většina profesorů kombinuje formální, neformální a informální výuku a chápe, že i vzdělání nesouvisející s jejich profesí přispívá k jejich profesnímu rozvoji. Podnikatelé dávají přednost tematickým programům nabízeným univerzitou. Odborníci a účastníci dalšího vzdělávání se ochotně zapojili do tvorby grafů předpovědí týkajících se programů dalšího vzdělávání a z nich plynoucího příjmu.

Klíčová slova: vzdělávání dospělých, další vzdělávání, univerzita, průzkum trhu, předpověď

Implementing continuing adult education at a Russian university

Abstract. We aim to explore various aspects of the implementation of continuing adult education concept at a university: 1. the ratio of formal to nonformal and to informal education; 2. the most popular programme topics; 3. a forecast of the number of additional education programmes and income from them. The research is based on the concept of continuing adult education in the Russian Federation and on the theory of market research. The data was collected between February and May 2016 using a questionnaire, essay analysis, market research, and an expert evaluation method. The research sample consists of 151 university instructors, PhD students and additional programmes participants; 34 businessmen and 9 additional education managers. The direction of development of continuing education for the South Ural State University academic staff was determined on the bases of the data obtained and on the theoretical analysis. The

[114] Technical sciences Candidate, Associated Professor, South Ural State University (National Research University), Lenin Ave76, 454080, Russia, e-mail: voloshinaia@susu.ru
[115] Doctor of Pedagogic, Professor, South Ural State University (National Research University), Lenin Ave76, 454080, Russia, e-mail: kotliarovaio@susu.ru
[116] Doctor of Pedagogic, Professor, South Ural State University (National Research University), Lenin Ave76, 454080, Russia, e-mail: serikovgn@susu.ru

results obtained suggest that the majority of the university instructors are in need of continuing education. Most professors combine formal, non-formal and informal education and understand that education not connected with the profession also contributes to their professional development. Businessmen prefer the topical programmes suggested by universities. All the participants took part in the development of the range of programmes. Experts and additional courses participants were very helpful in building the forecast graphs of additional education programmes and the income from them.

Key words: adult education, additional education, continuing education, university, market research, forecast

Introduction

The ideas of continuing education and lifelong learning are topical both as a worldwide trend and as a tendency in the Russian educational system's development. At universities the problem of the professional education of adults (from about 22 till 65 or more years old) is of most interest. Additional professional education of adult professionals is one of the university's missions. This is the reason for universities to become one of the main bases for the implementation of the Adult's Continuing Education Development Draft Concept in the Russian Federation for the Period up to 2025 (Adult's, 2015) (Further – Draft Concept).The problem is how to adapt the main ideas of the Draft Concept, adopted in September 28, 2015, for practical use. The main ideas that should be realized are: the interconnection of formal, non-formal and informal education; the development of human capital as well as social and economic development of the Russian Federation; and the performance of the professional, social, personal functions of a continuing adult education (Draft Concept, 2015). To solve the problem one should get more information about the state and trends of the development of continuing education in universities.

1. Aims

The first aim of our research was to investigate whether all kinds of education (formal, non-formal and informal) are useful for professional development of adult professionals. The second aim was to find out what are the popular educational directions most satisfying the goal of social and economic development of the country. The third aim was to construct a model of the further development of continuing education at the university. To solve the problem a complex investigation embracing both theoretical and empirical research was undertaken.

2. Theoretical backgrounds for the research

The research is based on the concepts and theories of lifelong learning. We interpret the development of lifelong learning concepts as system evolution, which, according to V.S. Tyukhtin (1988), passes through the stages of birth, formation, maturity and conversion. Accordingly, we have identified the stages of development of the continuing education and related concepts: a latent stage (from ancient days till the end of the 18 century);

a formation stage (from the beginning of the 18 century till the beginning of the 20 century), and the modern stage of maturity (from the middle of the 20 century till the present) (Kotlyarova, Serikov, 2011).

The birth stage is interpreted as latent, characterized by the genesis of ideas of continuing education as expressed even by ancient thinkers: Aristotle, Seneca, Confucius, and Democritus (Dzhurinskiy, 2000). They paid attention to internal development, personal self-improvement and self-realization throughout life. The thinkers of the Enlightenment era (Voltaire, J. W. von Goethe, J.-J. Rousseau) developed the ideas of humanistic education during human life, combining education with the moral, physical, aesthetic development ofthe individual. J. A. Comenius expressed the idea of continuing education after leaving school, the idea of the self-education of people (Dzhurinskiy, 2000).

From the 18 century the formation stage of the lifelong system and its concepts started. The characteristics of this period are: the revival of the idea of lifelong learning (Pirogov, 1985; Ushinskii, 2005); the development of vocational adult education practice; the nomination and the start of the implementation of the idea of step learning. The main results were delivered in science and in practice by I.-F. Herbart (general pedagogy theory, 1806); I.G. Pestalozzi (principles of systematic and consistent training, 1801–1826); R. Owen (additional education for adults, continuous education for people from 1 to 25 years old, 1816); K. Kapp ("andragogy" concept, 1833); K. P. Janowski (design concept of continuing pedagogical education, 1900); and B. G. Ananiev, A. A. Bodalev (acmeology theory).

From the middle of the 20 century till the present the modern stage of continuing education and the maturation of its concepts occurred. In 20 century it went through its constitutional, phenomenological, methodological, and theoretical expansion and specification periods (Osipov, Ekmalyan, 1989), as an early mature stage. The theory of andragogy developed (Bodalev, 1998; Zmeev, 1998). During this stage the term "continuing education" (1968) and the definition of it (1984) were given by UNESCO.

At the beginning of the 21 century the middle mature stage of the continuing education development started. It is characterized by: the adoption of A Memorandum on Lifelong Learning in 2000, Lisbon and of programmers and concepts in various countries, including Russian federation. In 2015, the Draft Concept was approved in Russia.

The authors of the Draft Concept consider adult continuing education as a system, which provides: the development of educational programs in organizations engaged in educational activities ("formal education"); education outside organizations engaged in educational activities, including on-the-job (in the form of mentoring, training, coaching, training, through the implementation of various training programs, exchange of experiences etc.), as well as education in the framework of the public and other socially oriented organizations ("non-formal education"); individual cognitive activity ("self" or "informal" / spontaneous education) (Zolotareva, Ryabko, 2016).

The implementation of the Draft Concept is to provide such effects as: the adults' professional and personal self-realization; ensuring the availability of infrastructure and the development of continuing education for adults; the raising attractiveness of territories by developing human and social capital; increasing the professional competitiveness of the adult population (Zolotareva, Ryabko, 2016).

To achieve these goals at a university, a market research should always be carried out. There are three main targets of educational marketing.

Firstly, it forecasts the volume and content of the demands for further education and methodical aids, so as to meet the educational needs of all customers and take them into account in the design and implementation of educational programmes in the education market, ensuring the quality of further education. It predicts the most promising directions of development of additional education in the short term according to criteria: customer satisfaction, the need for additional education, additional education programmes and demand from industry and business. A properly executed procedure enables the most accurate forecast to develop relevant content and a range of additional education programmes and thereby meet the educational needs of the audience.

Secondly, the marketing function is to develop recommendations for the correction of the qualification structure of the region with the help of additional education, and correction of the demand and supply of additional education programmes on the market. In practice, a lot of shortcomings of adult education are consequences of various difficulties in the identification of training needs (Procházka, Vališová, 2014). This aspect causes inconsistencies in the planning of educational activities and deficiencies in the implementation and evaluation of all forms of education. This also requires the implementation of a strategic analysis of the educational needs of the university, businesses, institutions and the definition of the development needs of an organization.

Thirdly, the marketing function aims to optimize the volume of cash receipts from the sale of additional university education programmess (Voloshina, 2010).

New understanding of the marketing of additional education, its objectives and functions, increasing the scale of marketing management, inevitably leads to necessity to vary its instruments. Thus, in the practice of educational marketing there appeared, in addition to the “4Ps” (product, price, promotion, place) complex new research tools such as controlling and certification should be used (Kotler, Lee, 2008).Controlling, as a marketing tool, has arisen in connection with the financial risk factors of additional education. Certification is a procedure whereby an assessment is produced by organization independent of the manufacturer (seller, executor) and of the consumer (buyer). The organization certifies in writing that the products conform to the relevant demands (Federal Law, 2007). Certification should concern those aspects of the educational organization’s activities which directly affect the consumer properties of its educational programmes. The analysis of marketing practices in the South Ural State University, National Research University (SUSU (NRU)) has shown that these include: academic staff qualification; premises and equipment; the range of educational programmes; the methods of implementation of supplementary education content and their optimization; educational methods; innovation; interaction between departments; pricing; and the external marketing environment.

3. Empirical Research and Methodology

Given the possibility of market research, we have used it to solve our own problems. Market research appeared to be useful to determine the ratios between formal, non-formal and informal education, to find the most popular programme topics, and to forecast the number of additional education students and the income from programmes. From the

different forms of market research we have chosen to use those that are connected with our aims.

We combined questionnaire methods with students' study products to reveal whether the respondents combine all forms of education. The respondents had to name the kinds of formal, non-formal and informal education in their life and consider whether it influenced their professional knowledge and skills. The younger respondents were asked to write essays explaining their answers and their choice. The work has been done in order to take into account the previous positive experience, knowledge and skills of students during delivering programmes.

To determine the most popular programme topics and to reduce the risks of failing we held discussion of the problem with experts including business leaders, university professors and programme managers. It was the marketing part of the research in which both service customers and professors took part. Both the group of 151 university instructors and PhD students and 34 business managers were asked to choose the most important and up-to-date programmes for additional education. The additional education programmes were evaluated according to the following criteria: mobility variation (content, duration, forms of organization, level); continuously updatable range of additional education programmes; modern, scientific, practice-oriented, updated content of educational programmes; programmes' orientation offered at a particular target audience; programmes' exclusivity; and matching educational programmes to the needs of potential users (individuals, legal entities, state) (Kotlyarova, 2008). As a result a new range of programmes was formed in the SUSU Additional Education Institute.

The study of the programmes' income was carried out by the method of least squares based on the study of income of the previous three years. The following results were obtained.

4. Results and Discussion

Interviewing 28 university instructors and 123 PhD students of SUSU (NRU) showed that all of them combine the formal, non-formal and informal ways of education. The young people up to 25 prefer individual non-formal or informal studies, in the forms of e-learning or self-study. But they do not neglect traditional formal and non-formal ways of education. They noted the importance of non-formal and informal education, not only to meet their personal needs and self-realization, but also for professional purposes. It was marked repeatedly that human development can be a result of different forms and content of education. The respondents also mentioned that widely educated people have a broader view of their profession and are able to solve more complex professional tasks. In their essay papers the PhD students marshalled many arguments and facts to support it. This showed that the programme content should be constructed on the basis of the previous experience, knowledge and skills of the programme participants whenever they obtain them.

Research showed that various categories of potential participants need different programmes. The distribution is presented on the diagram (Figure 1). It contains four groups of programmes, classified according to the given criteria. The whole number of the programmes that has been analyzed was about 1000 (including all classifications).

There are more than 60 training programmes and professional training courses for undergraduate and graduate students. Additional educational programmes for schoolchildren and students include the training programme "Academy for students." The programme consists of seven modules, giving them a unique opportunity to get their first trade skills and enabling them to later making the right choice of adult life path.

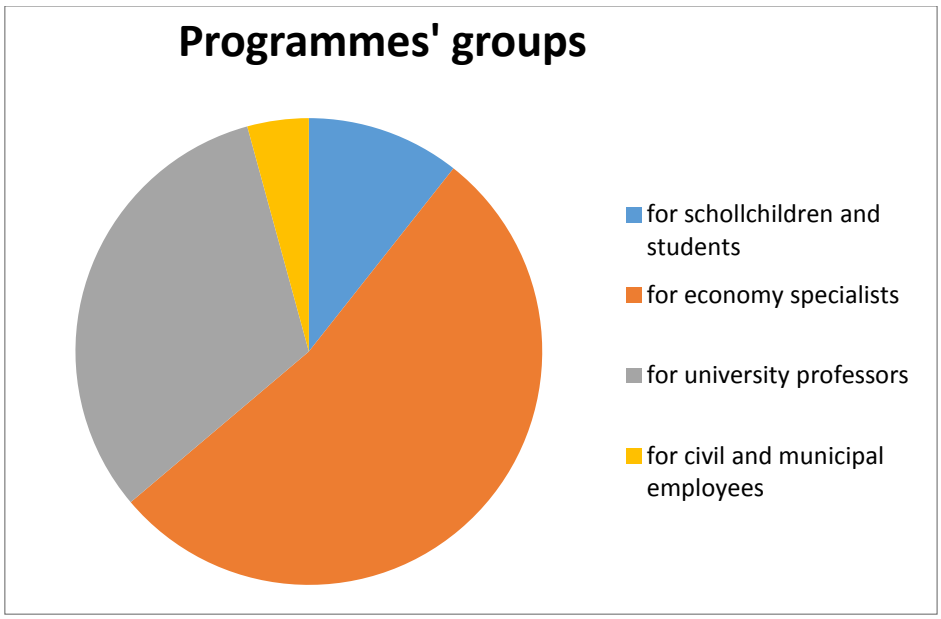


Figure 1. Programmes' groups

More than 500 educational programmes for economic specialists of training and retraining for specialists of enterprises for the industrial upgrading and development of the Russian innovation economy has been chosen. Increasing the enterprises' staff qualifications provides a solution to the problem of forming a new generation of specialists – engineers of the 21st century with a high level of scientific, professional and socio-humanitarian training, with the skills in organizational, administrative and educational work in a team responsible for the results of its operations, adherence to ethical standards of business partnership, and with a high level of professional and general culture.

There are more than 300 training and retraining programs for university professors and other teaching staff of educational institutions. Many of them are innovative as education reform is going on in Russia.

Also there are more than 40 programs of training and retraining of civil and municipal employees.

By means of the least squares method a linear relationship between years of education and income was found. The straight line graph reflecting the income growth in last 4 years was constructed (Figure 2).

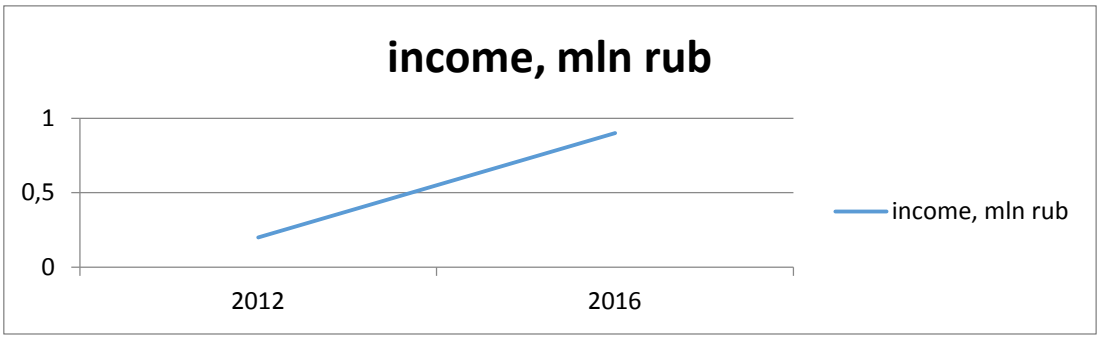


Figure 2. Income growth

The line makes it possible to forecast the income for 2017, 2018, 2019 years. On the basis of the previous 4 years' marketing study a forecast of the number of participants in the additional education programmes development was also modelled (Figure 3).

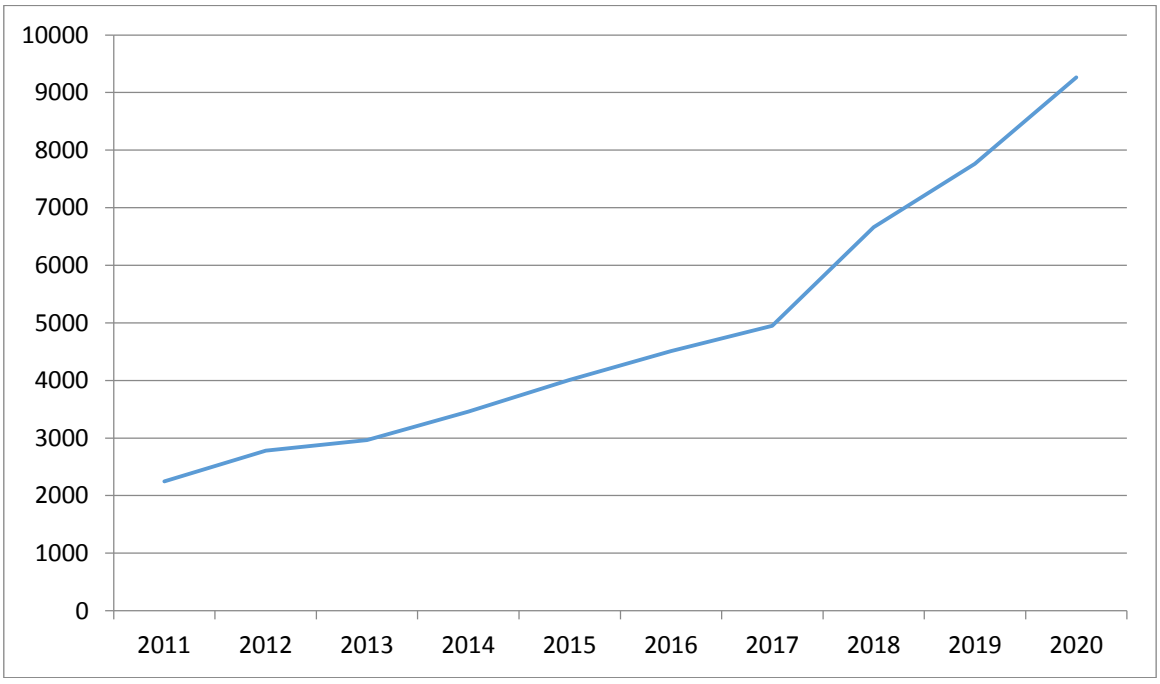


Figure 3. Number of participants (recent and projected)

5. Conclusion

The results of the research showed that all kinds of continuing education (formal, non-formal and informal) are topical for university instructors. Most of them combine formal, non-formal and informal education and utilize the results in professional activities. All new and proceeding programmes should be based on the previous experience, knowledge and skills of participants and to combine formal and non-formal education with informal. The results were of great practical use in the SUSU Additional Education Institute's activities. A bank of about 1000 programmes was designed. The topical part from the point of view of the Draft Concept was selected. The content of the interaction with partners was

determined. The programme of the Draft Concept implementation in SUS (NRU) was designed.

References

Adults' continuing education development draft concept in the Russian Federation for the period up to 2025 [online]. 2015 [cit. 2016-06-01]. Available at: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=130

BODALEV, A. A. *The top in adult development: Characteristics and conditions for achieving*. Mocow: Nauka, 1998, 168 p. ISBN 5-89349-105-X.

DZHURINSKIY, A. N. *History of Education*. Mocow: Publishing Center for Humanities VLADOS, 2000, 432 p. ISBN I 5-691-00196-5.

Federal Law "On Technical Regulation" dated 01.05.2007, number 65, Article 5 "Standardization" [online]. 2007 [cit. 2016-08-07]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_68046

KOTLER, F. a N. LEE. *Marketing for public and non-governmental organizations*. St. Petersburg: Peter, 2008, 376 p. ISBN 978-5-91180-361-2.

KOTLYAROVA, I. O. a S. G. SERIKOV *Additional lifelong education: The personal human resources development*. Chelyabinsk: Ural Academy, 2011, 188 p. ISBN 978-5-93216-4-9-9.

KOTLYAROVA, I. O. *Innovative training system*. Chelyabinsk: South Ural State University, 2008, 320 p. ISBN 978-5-696-03974-9.

OSIPOV, V.G. a A. M. EKMALYAN. Socio-philosophical analysis of the modern concept of lifelong education. Yerevan: Armenian SSR, 1989, 216 p. ISBN 5-8080-0015-7.

PIROGOV, N. . *Selected pedagogical works*. Mocow: Education, 1985, 496 p. ISBN 1037248.

PROCHÁZKA, M. a VALIŠOVÁ, A. Role of Companies in further education. In: MATULČÍK, J. (Ed.). *Acta andragogy*. Bratislava: Comenius University, Faculty of Arts, 2014. ISBN 978-80-223-3541-6.

TYUKHTIN, V. S. et al. *The dialectic knowledge of complex systems*. Mocow: Misl, 1988, 316 p. ISBN 5-244-00011-X.

USHINSKII, K. D. *Man as the subject of education: Experience in educational anthropology*. Moscow: Drofa, 2005, 560 p. ISBN 5-7107-8998-4.

VOLOSHINA, I. et al. Marketing at additional education. *Higher education in Russia*. 2010, vol. 12, pp. 48–53.

ZMEEV, S. I. Science of the XXI century: Andragogy. *Higher education in Russia*. 1998, vol. 2, pp.76–79.

ZOLOTAREVA, N. M. a RYABKO,T.V. State policy priorities in the development of continuous education of adults in Russian Federation. *Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*. 2016, vol. 8. no. 2, pp. 7–11.

Vysokoškolský učitel a průběh přípravy na výuku

Pavel Vyleťal[117]

Abstrakt: Předložená studie se zaměřuje na souhrn činitelů, souvisejících s průběhem přípravy vysokoškolského učitele na výuku. Poukazuje na důležitost zabývat se širším didaktickým prostorem. Prostřednictvím teoretického diskurzu a nákresu didaktického schématu se zaměřuje na didaktické strukturování učebního prostředí. Autor se snaží, předloženým tématem upozornit na možnosti, které uplatňování uvedeného prvku didaktického myšlení, v kontextu zvyšování kvality výukového procesu/vyučování, vysokoškolským učitelům nabízí. Námět je současně vztažen k dalšímu vzdělávání akademických pracovníků.

Klíčová slova: kvalita vzdělávacího procesu, výukový proces, profesionální sebereflexe učitele, didaktické prvky výuky, didaktické rysy výuky, didaktický obraz záměru výuky

University Teacher and Course Planning Process

Abstract: The present study focuses on the factors associated with the process of course planning of a university teacher. It highlights the importance of dealing with the broader/deeper didactic space/facilities. Through theoretical discourse and didactic scheme drawing it focuses on the didactic structuring of the learning environment. The author tries to present the topic to draw attention to the opportunities that application of that element of didactic thinking, in the context of improving the quality of learning process/teaching, offers to university teachers. The topic is also related to the training of academic staff.

Key words: the quality of the education process, teaching process, teacher's professional self-reflexion, didactic elements of teaching, didactic features of teaching, didactic image of the aim of teaching

Úvod

V současnosti stále řešená „formace kvality“ vzdělávacího procesu v institucích terciárního vzdělávání má mnoho interních a externích podob/formátů, které se vzájemně doplňují a ovlivňují. Bližší upřesnění viz příspěvek *Kvalita – změna v profilaci chování vysokých škol a hodnocení výkonnosti a produktivity akademického pracovníka* autorů Vyleťal, Pavel, ml. a Pavel Vyleťal, st. (in Danielová, Schmied, 2015, s. 579–589), prezentovaný na konferenci ICOLLE 2015 ve Křtinách. Hlavní snahou všech účastnících se na uvedeném procese (tj. akademické obce a sociálních partnerů), v rámci vysokých škol/univerzit, je dosažení, mimořádné kvalitativní úrovně, statusu *excellence*. Za který je považován ideální stav, kdy *„organizace dosahují a trvale udržují vynikající úrovně výkonnosti splňující*

[117] Mgr. Pavel Vyleťal, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: pavel.vyletal@mendelu.cz

nebo překračující očekávání všech svých zainteresovaných stran“ (Česká společnost, 2009).

V přímém vztahu k vysokým školám a univerzitám se zaměřujeme a orientujeme na požadavky ve vzájemné spojitosti se zajištěním dokonalé kvality ve vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činnostech. Jedná se o dlouhodobý cíl/ideál, který má celo-organizační a multidimenzionální charakter, ovlivňující veškeré konání a jednání všech subjektů (tj. organizačních jednotek a složek managementu instituce a ostatních zájmových stran) na všech úrovních: jednotlivec (prvek), tým (část) a organizace (celek). Strategický management jednotlivých vysokoškolských institucí, včetně ostatních subjektů, neboli tzv. *stakeholders*, uvnitř (tj. u pedagogických/vědecko-pedagogických a nepedagogických zaměstnanců, vysokoškolského managementu, studentů atd.) i vně organizace (tj. u sociálních partnerů) musí, v nastíněném záměru, aktivně reagovat na vznikající požadavky související s vytyčenou *změnou v kvalitě*. Z důvodu kvalitativního posunu *směrem k vyšší kvalitě* je nutným předpokladem, pro všechny uvedené subjekty, zamýšlet se nad takovými kvalitativními procesy kompetenčně formujících změn, na základě kterých je možné docílit efektivnějších a konkurenceschopnějších způsobů chování.

Docílit uvedeného hlavního záměru, vysoké kvalitativní změny na jednotlivých organizačních úrovních, je možné jen na základě kooperace a nezměrného úsilí všech výše vymezených subjektů a vhodně nastavených evaluačních a sebeevaluačních mechanismů. Nezbytným požadavkem, v rámci zvyšování úrovně institucí terciárního vzdělávání, ve směru naznačené kvality poskytovaných služeb a produktů, existuje v rámci vysokoškolského prostředí potřeba postupného zdokonalování výuky, zahrnující, mimo jiných kvalitativních oblastí i kvalitativní rovinu ve vztahu k vlastnímu průběhu přípravy vysokoškolského učitele (vyučujícího) na výuku.

1. Cíle

Cílem studie je zpracovat schéma – didaktický obraz záměru výuky, zachycující hlavní a nepostradatelné determinanty (souhrn činitelů), určující a spoluvytvářející oporu vysokoškolskému učiteli, ve vztahu k procesu průběhu přípravy na výuku. Charakterizovat jeho jednotlivé součásti a naznačit vztahy mezi nimi.

2. Teoretická východiska

V kontextu zvyšování kvality vysokoškolské výuky je důležité zabývat se detailně plánováním, dále realizací a reflexí výuky (Janík in Průcha, ed., 2009). Měl by být naplňován předpoklad pozitivní kvalitativní změny v přístupech učitelů k průběhu vlastní přípravy na výuku, v postupech uskutečňování samotné výuky, včetně pozitivního vnímání a užívání (sebe)evaluace/(sebe)reflexe ve prospěch uvedeného edukačního procesu. V kontextu záměru studie se budeme zabývat, pouze první částí uvedeného procesu, tj. průběhem vlastní přípravy učitele na vysokoškolskou výuku.

2.1 Vysokoškolská výuka

Výuka, včetně vysokoškolské, je dle Maňáka (in Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 297) *„hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci* (studenti) *vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů“*. Kvalitu výuky, respektive v obecné rovině kvalitu vzdělávání poskytovanou vysokoškolskou institucí, charakterizuje Průcha (in Chvál, Starý, 2009 in Janík et. al., 2013, s. 67), jako *„žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce výukového procesu, která může být předepsána určitými požadavky* (např. dosažení profesního kompetenčního portfolia atd.) *a může být tudíž objektivně měřena“* na úrovních – student, přednáškový prostor (včetně prostoru k realizaci cvičení), (vysoká) *škola* (zahrnující, mezi dalšími objekty zkoumání, např. učitele/vědecko-pedagogické pracovníky a další edukátory)*, školský systém, vzdělávací systém, společnost“* (Rýdl, 2005).

Výukový proces je systém, který tvoří didaktické prvky: cíle, učivo, činnosti učitele a studentů, prostředky jako jsou metody, formy, pomůcky, a konečně též podmínky, ve kterých proces probíhá (škola, přednáškový prostor atd.) (Čábalová, 2011, s. 24). Mezi uvedenými didaktickými prvky dochází ke vzájemným vztahům, které se zpětně projevují v dynamice procesu výuky (tamtéž, s. 24). Výuka ve vysokoškolském prostředí je realizována skrze výukové formy: přednáška, cvičení, seminář, kurz atd. V jejich rámci dochází k vyučování, tj. k takovému pedagogickému jednání v odpovědnosti vyučujícího, které směřuje k záměrnému, reflektovanému a metodickému ovlivňování učebního procesu, kdy jde zejména o rozvíjení znalostí, dovedností, postojů nebo jiných dispozic u vysokoškolských studentů a dalších edukantů (Steindorf, 2000 in Janík, 2009, s. 179). Jedná se o specifické prostředí, vytvářející prostor k vlastnímu osvojování předkládaného kurikula studenty. *„Osvojování kurikula spočívá ve zvnitřňování kurikulárních cílů a obsahů žáky* (studenty) – *výsledkem osvojování je dosažené (osvojené) kurikulum“* (Janík et al., 2010, s. 14). Naznačený široký prostor týkající se výuky má rozsáhlý a různorodý (sebe)reflexivní potenciál, vytvářející široký prostor k profesionální sebereflexi vysokoškolského učitele.

2.2 Profesionální sebereflexe vysokoškolského učitele

Profesionální sebereflexi učitele popisuje Švec (1997 in Mrňová, 2006) jako zamýšlení se nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, jako jeho zpětné ohlédnutí za svým vyučováním a jednáním v auditoriu, a zároveň za svými myšlenkami, postoji, činnostmi i emocemi, vztahující se i k jeho ostatním vzdělávacím aktivitám. U vysokoškolského učitele charakterizujeme (sebe)reflexivní kompetenci jako *„dovednost vymezit kritéria kvality pedagogického jednání, popsat je, uspořádat a s jejich pomocí v širších kontextech hodnotit průběh konkrétních psychodidaktických interakcí“* (De Jong, Korthagen, 1988 in Wubbels, Korthagen in Slavík, Siňor, 1993, s. 158). Nezbytnou součástí k vlastním úvahám, při projektování výuky, je introspekce. Prohlubuje nám prostor pro přípravu na výuku, o pohled do vlastního nitra, na sebe sama, se zaměřením se na vlastní prožitky a psychické procesy, vztahující se k vznikající didaktické představě. Při naznačeném přemýšlení je možné a dokonce velmi důležité, skrze různé typy reflexe, se vracet k jejich podstatě, uvažovat nad nimi v kontextu výukového (didaktického) procesu, tzn., dle Skalkové (2007, s. 134; srov. Havlínová, 1994; Kasíková, Valenta, 1994; Vališová, 1994 aj.), zamýšlet se nad nimi v souvislostech spjatých s problematikou nově se utvářejících vztahů mezi vyučujícími

a studenty, ve vazbě k vlastní iniciativě studentů, jejich tvořivé činnosti a svobodným projevům. Základní typy reflexe, dle Nezvalové (2005), jsou reflexe v činnosti a po činnosti (Schon, 1983 in tamtéž), technická, poradní, osobní a kritická reflexe.

V obecném kontextu se jedná o kritické vybavování si minulé zkušenosti, za kterou považujeme takové zpětné ohlédnutí se za svými osobními edukačními prožitky, získanou oborovou a předmětovou praxi a upevněnými výchovně vzdělávacími strategiemi a postupy, na jejichž základech vytváříme svou osobnostně pojatou kognitivní mapu neboli didaktický obraz záměru výuky. Pro sebereflexi je nutné použít sebereflektující popisné, kauzální a rozhodovací otázky (Švec, 1996). V užším pojetí je vhodné využít jedenácti sebereflektujících otázek, definovaných Kyriacou (2012). Naznačená reakce uvědomění si postupů a didaktických konstrukcí *„napomáhá převodu zkušenosti do nového kontextu“* (Frišová, 2010), tj. do následných představ a odpovědí na otázky, ve vztahu k výukovému procesu/výuce (Rys, 1975 in Nováková, 2013, s. 25–26): Co chci, čeho zamýšlím dosáhnout? Jakými prostředky chci těchto cílů dosáhnout? Jaké mají studenti o tématu předběžné znalosti, možná nesprávná pojetí? Jak mohu učiva i průběhu vyučování výchovně využít? Kolik času si vyžádá příprava studentů na další vyučovací jednotku? Jak budu zajišťovat pracovní součinnost studentů? Jak budu zjišťovat pracovní výsledky studentů? a ostatní.

2.3 Didaktické rysy výuky

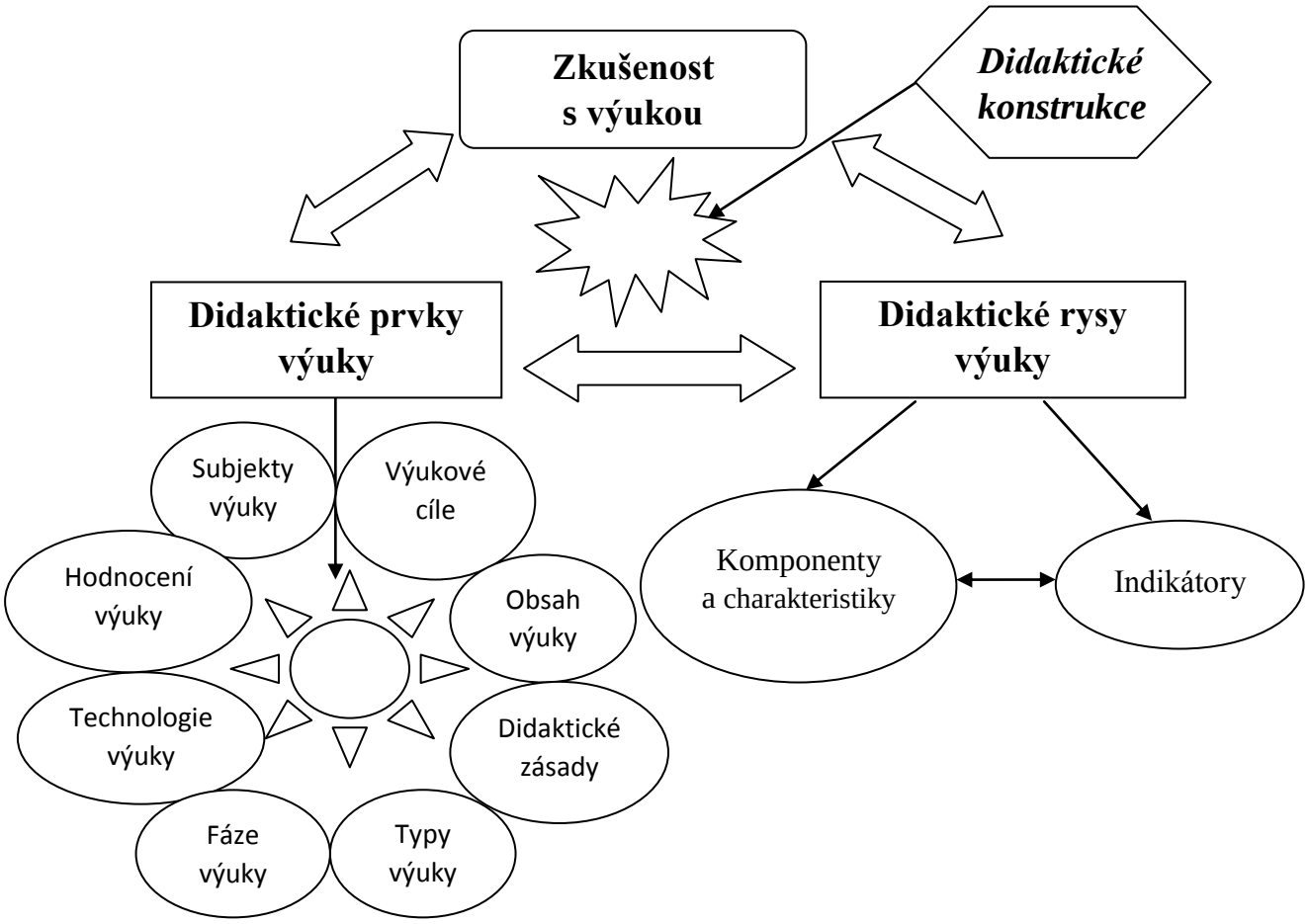
Zajištění naznačené linie cesty ke kvalitě ve výuce *„vyžaduje stálý výzkum, evaluační audity, sebereflexní přístupy“* (Rýdl, 2005), vztahující se k tzv. indikátorům, tj. (statistickým) údajům, které zprostředkovaně vypovídají o současném stavu výuky a výukovém procesu; komponentech a charakteristikách výuky (Janík, Lokajíčková, Janko, 2012), *„které jsou pro kvalitu vzdělávání relevantní“* (Rýdl, 2005). V kontextu uvedeného se zaměřujeme na široké spektrum kvantitativních a kvalitativních didaktických elementů. V kontextu obsahu studie se autor nezabývá jejich kvantitativní povahou, stanovenou U. S. Department of Education (Janoušková, Maršák, 2008), ale zaměřuje se na její kvalitativní podstatu, se specifickým užším zaměřením se jen na oblast kvality vysokoškolské výuky. V uvedeném smyslu, za povahově kvalitativní indikátor můžeme považovat např. vytvořený *„sebehodnotící systém v používání výukových metod a postupů* (u vysokoškolského) *učitele“* (Janoušková, Maršák, tamtéž, s. 323); *„zaměření kurikula – shoda kurikula s posláním a vizí* (vysoké) *školy“* a *„sledování pokroku a výsledku studentů – profily pokroku a rozvoje studentů“* (Evaluace, 2008) a další. Za příklady komponentů a charakteristik považujeme čtyři okruhy kvalitní výuky, jak je vymezili, na základě studia autorů Meyera (2004), Browna (2005), Helmkeho (2009), Brophyho (2010), Janíka, Lokajíčkové a Janka (2012, s. 28): 1. organizace a řízení skupiny – „využití času, přiměřené tempo, strukturovanost; 2. zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudržnost, 3. učební úlohy (cvičení a příklady) – kognitivní aktivizace, 4. podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů“. Naznačené elementy (indikátory, komponenty a charakteristiky) spoluutváří didaktický prostor k plánování a přípravě vysokoškolského učitele na výuku.

3. Metodologie

Problematika tématu studie je elementárně postavena na vědeckém studiu zdrojů, blízkých námětu. Z pohledu metodologického se zakládá na teoretickém diskurzu, věnujícímu se problematice didaktického plánování výuky, a didaktické schematizaci. Autor za pomoci vědeckých metod práce s odbornými zdroji seskládá mozaiku informací, na jejichž základě vytvoří cílové schéma – didaktický obraz záměru výuky.

4. Výsledky (schéma)

Schéma – Didaktický obraz záměru výuky (obrázek 1) je vytvořen na bázi uvedených teoretických východisek. V obecném kontextu didaktického inženýrství se jedná o část modelu didaktické rekonstrukce, jehož další součásti jsou objasnění oborových představ a výzkum studentských představ, o kterém Kattman (in Janík et al., 2009, s. 22) uvádí, že se jeví *„jako vhodný orientační nástroj pro plánování výuky a reflexi školní praxe“*.



Obrázek 1. Schéma – Didaktický obraz záměru výuky

V návrhu schématu je zachycen souhrn činitelů: zkušenost s výukou, didaktické prvky výuky a didaktické rysy výuky, vztahující se k didaktickému strukturování učebního prostředí. Smysl zamýšlet se nad jmenovanými faktory spočívá v cílovém záměru přípravy na výuku, tj. dosáhnout harmonie ve výuce. Jedná se o vytváření didaktických konstrukcí

zakládajících se na integraci a vzájemném souladu jeho jednotlivých součástí. Současně je účelné propojit naznačený proces tvorby *záměru výuky* s velmi precizně pojatou didaktickou analýzou učiva, vycházející z teorie didaktických situací, která je vázána na obsahově zaměřený přístup. Uvedený předpoklad je velmi širokým zájmovým okruhem, na samostatnou studii. Naznačený přístup spadá do *„okruhu úvah o tzv. nové kultuře vyučování a učení“* (Slavík, Janík, 1997, s. 263), kterou charakterizuje *„časově ohraničený souhrn určitých forem učení a vyučovacích stylů a s nimi souvisejících antropologických, psychologických, společenských a pedagogických orientací“* (Weinert, 1997, s. 12 in tamtéž, s. 263).

5. Diskuze

Na základě zkušeností z minulosti s výukou a se znalostí didaktických prvků výuky a didaktických rysů výuky, vyučující (vysokoškolský učitel) vytváří, nastíněné *Schéma – Didaktický obraz záměru výuky*. Zpracovává ho s oporou v obecných a specifických didaktických principech (zásadách). Vedle obecně známých didaktických zásad, je vhodné promýšlet a koncipovat přípravu na výuku s užitím specifických didaktických principů – principu didaktické linearity a principu didaktické komplementarity. Princip didaktické linearity znamená zachovat jednotnou linii v zamýšleném pojetí přípravy na výuku, tzn. od subjektů účastnících se výuky – přes výukové cíle – obsah výuky – didaktické zásady – typy výuky – fáze výuky – technologie výuky (Maňák, 2003 in Janík, 2011, s. 3): didaktické metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky, výsledky výuky, antropogenní činitelé výuky, prostředí výuky a učební podmínky, po hodnocení výuky, s důrazem udržet jednotný směr podstaty finálního úmyslu. Didaktická komplementarita naznačuje schopnost vzájemného prolínání mezi uvedenými didaktickými prvky výuky a didaktickými rysy výuky.

Didaktická konstrukce výuky, která vznikne, tvoří harmonicky vyvážený a z hlediska užití podnětný prostor (podoba s naznačenou kognitivní mapou), na které má vyučující uspořádané jednotlivé činitele plánované přípravy a vyznačeny vztahy a souvislosti mezi jednotlivými částmi. Vzniklá didaktická představa/schéma (obraz) se stává souběžně i nástrojem autodiagnostiky vyučujícího. Objevují se v ní, dle Hrabala a Pavelkové (dostupné z: ucitel.pedf.cuni.cz), individuální osobnostní rysy, specifické zkušenosti a zvláštnosti vyučujícího, projevující se při zpracovávání percipované edukační reality, prostřednictvím paměti a smyslových podnětů. *“Problematika přípravy učitelů k psychodidaktické reflexi souvisí se zájmem o hlubší poznání pedagogického myšlení”* (Clark, 1986 in Slavík, Siňor, 1993, s. 157). V pedagogickém slovníku (Průcha, 1997 in Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 271) je pedagogické myšlení charakterizováno, jako komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytváří základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů, kde orientace je zaměřena obsahově především na samotný edukační proces, tj. na učitelovo pojetí výuky.

Z uvedeného pohledu, didakticky orientovaného prostoru, je nutné mít na zřeteli celistvost palety žádoucích východisek, které by měl mít vyučující na paměti, při plánování a přípravě na výuku (Kalhous, Obst, 2003, s. 9–10):

- Výuka je řízený proces, podléhá tedy zákonům tohoto procesu, ale ty nejsou jednoznačně dány. V současnosti existuje celá řada teorií a přístupů ke vzdělávání a učení na vysoké škole: didaktický konstruktivismus; zkušenostně reflektivní

učení; sebereflektivní mechanismy v učebních procesech (Bullough, 1997; Korthagen, 2001 in Kasíková, 2015, s. 48); badatelská činnost studentů; kooperativní kontext učení; orientace k problematice organizačního učení; kompetenční pojetí atd. (tamtéž, s. 46–49).

- Výuka je neustále ovlivňována novými odborněvědeckými poznatky z jednotlivých filozofických směrů, z pedagogických, psychologických a hraničních disciplín těchto oborů a dalších disciplín. *„Předpokládá často uplatnění interdisciplinárních hledisek a transdisciplinární kooperaci“* (Skalková, 2007, s. 16).
- Základní kategorie vysokoškolské didaktiky nabývají svých praktických kvalit pouze ve vzájemných, vyučujícím uvědomovaných a následně realizovaných souvislostech.
- V průběhu výuky je potřebné mít neustále na zřeteli základní vývojové znaky osobnosti studenta a snažit se respektovat psychické, fyzické a sociální předpoklady jednotlivých studentů.
- Je žádoucí v daleko větší míře se ve výuce soustředit na procesy učení jednotlivých studentů.
- Akceptovat ve výuce fakt, že vzdělávání mimo školu u studentů graduje a stává se v současnosti stále důležitějším faktorem jejich osobního rozvoje.
- Respektovat ve výuce skutečnost, že současné informační technologie se pro studenty stávají jedním z nejvýznamnějších nástrojů učení.
- U učebních činností studentů v průběhu výuky by mělo převažovat skupinové (samostatné) řešení problémů, experimentování, manipulování, pozorování, práce s odborným textem, formy vzájemné komunikace nad řešeným problémem.
- Garantem požadované kvality a inovace tohoto procesu je permanentně se vzdělávající vyučující, který ve své práci dokáže i realizovat současné aktuální trendy kladené na výuku.

Naznačení činitelé (viz obrázek 1) jsou podstatnými ovlivňujícími faktory didaktického myšlení vyučujícího, se kterými je nutné při přípravě a tvorbě příprav na výuku počítat. Abychom se vyhnuli, při utváření didaktického obrazu záměru výuky, možnému negativnímu ovlivnění uvedenými faktory, nebo jejich diskrepanci, je vhodné na počátku úvah o zamýšlené výuce provést SWOT analýzu (Hejčíková, 2005), která pomůže vyučujícímu odkrýt slabé a silné stránky osobnosti vyučujícího, společně s příležitostmi a hrozbami, které mohou mít vliv na plánování, realizaci a hodnocení výuky. Cílem uskutečněné analýzy je získání informací a podkladů pro vytvoření uvedeného schématu jako výchozího materiálu pro následné zpracování strategie řízení výukového procesu ve formě písemné přípravy na vyučování.

Závěr

Cesta ke kvalitě vysokých škol vede a je dosažitelná, v úzké návaznosti na další dosahované formáty kvality organizace, prostřednictvím kvality a výsledků realizované výuky (Vašťatková, 2006 in Janík et al., 2013). Odpovědnost za její dosažení má/mají, mimo ostatními *stakeholders*, zejména vysokoškolský učitel/vysokoškolští učitelé, který/kteří ji může/mohou dosáhnout pouze za předpokladu vysoké kvality v přípravě na výuku/vyučování. K uvedenému se váže jistá podmínka pro vedoucí management vysokých

škol. Zajistit, v rámci dalšího vzdělávání pro akademické pracovníky vysokých škol, kurzy zaměřené na rozvoj didaktických znalostí a dovedností. Například s vazbou na specifickou oblast – problematiku průběhu přípravy vysokoškolského učitele na výuku.

Použitá literatura

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele základních a středních škol* [online]. Plzeň: ZČU, 2011 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: www.kompetentniucitel.cz/cms/get/file.php?id=305

Česká společnost pro jakost (ČSJ) [online]. Praha: ČSJ, 2009, 14. 07. 2016 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: http://www.csq.cz/model-excelence-efqm

Evaluace podle skotských indikátorů kvality. In: *Metodický portál RVP* [online]. Praha: NÚV, 15. 09. 2008 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/2535/EVALUACE-PODLE-SKOTSKYCH-INDIKATORU-KVALITY.html

FRIŠOVÁ, P. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. In: *Metodický portál RVP* [online]. Praha: NÚV, 5. 5. 2010 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/8331/POTENCIAL-REFLEXE-VE-VYUCOVANI.html

HEJČÍKOVÁ, J. Analýza podmínek školy aneb SWOT analýza jako odrazový můstek pro tvorbu ŠVP. In: *Metodický portál RVP* [online]. Praha: NÚV, 12. 12. 2005 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/421/ANALYZA-PODMINEK-SKOLY-ANEB-SWOT-ANALYZA-JAKO-ODRAZOVY-MUSTEK-PRO-TVORBU-SVP.html

HRABAL, V. a I. PAVELKOVÁ. *Autodiagnostika jako předpoklad a účinný nástroj sebereflexe učitele* [online]. 2008, 15. 1. 2008 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/Pavelkova.doc

JANÍK, T. *Didaktika obecná a oborová: pokus o vymezení a systematizaci pojmů* [online]. 2011, 10. 05. 2011 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecna_a_oborova_Janik.pdf

JANÍK, T. et al. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*.Brno: MU v Brně, 2013, 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.

JANÍK, T. et al. Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis Scholae*. 2010, roč. 4, č. 3, s. 9–35.

JANÍK, T. Školní vyučování. In: PRŮCHA, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 178–183. ISBN 978-80-7367-546-2.

JANÍK, T., V. LOKAJÍČKOVÁ a T. JANKO. Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis Scholae*. 2012, roč. 6, č. 3, s. 27–55.

JANOUŠKOVÁ, S. a J. MARŠÁK. *Indikátory kvality vzdělávání* [online]. 2008, 17. 10. 2014 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_4_02_Indikatory_315_326.pdf

KALHOUS, Z. a O. OBST. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: UP v Olomouci, 2003, 186 s. ISBN 80-244-0599-7.

KASÍKOVÁ, H. Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *AULA* [online]. 2015, 10. 02. 2016 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: http://www.csvs.cz/aula/clanky/AULA_01_2015_KA_36_56.pdf

KATTMAN, U. Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In: JANÍK, T. et al. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009, s. 17–31. ISBN 978-80-7315-176-8.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012, 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

MRŇOVÁ, O. *Evaluace v terciárním vzdělávání: disertační práce* [online]. Praha: UK v Praze, 2006
[cit. 2016-06-30]. Vedoucí disertační práce: Jaroslava Vašutová. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140030042

NEZVALOVÁ, D. Reflexe a pregraduální didaktická příprava učitele. In: *epedagog* [online]. Olomouc: UP v Olomouci, 26. 1. 2005 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/clanek08.htm

NOVÁKOVÁ, H. *Analýza a priori jako součást přípravy učitele na výuku: disertační práce* [online]. Praha: UK v Praze, 2013, [cit. 2016-06-30]. Vedoucí disertační práce: Jarmila Novotná. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140032158

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. Pedagogický slovník. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

RÝDL, K. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. In: *epedagog* [online]. Olomouc: UP v Olomouci, 26. 01. 2005 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek18.htm

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika* [online]. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=O72-AgAAQBAJ&pg=PA170&lpg=PA170&dq=didaktick%C3%BD+proces&source=bl&ots=P94eSS8Yjj&sig=BqdzZBB3WoD6fp3HLdYNiIrTti0&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwii19e13abNAhUKI8AKHcvHCCs4ChDoAQhJMAk#v=onepage&q=didaktick%C3%BD%20proces&f=false

SLAVÍK, J. a S. SIŇOR. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*. 1993, roč. 63, č. 2, s. 155–164.

SLAVÍK, J. a T. JANÍK. *Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení* [online]. 17. 10. 2014 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_3_2012_03_Kvalita_vyuky_obsahove_262_286.pdf

ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*. 1996, roč. 66, s. 266–276.

VYLEŤAL, P, ml. a P. VYLEŤAL, st. Kvalita – změna v profilaci chování vysokých škol a hodnocení výkonnosti a produktivity akademického pracovníka. In: DANIELOVÁ, L. a J. SCHMIED (Eds.). *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015* [CD-ROM]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015, s. 579–589. ISBN 978-80-7509-287-8.

Perspektívy ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov

Mária Zahatňanská[118], Janka Majerníková[119]

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike ďalšieho vzdelávania učiteľov, zdôvodňuje jeho potrebu pre zefektívnenie pedagogickej praxe. V súčasnej dobe sa na prácu pedagóga kladú čoraz vyššie nároky, ktoré sú spojené aj s nevyhnutnosťou jeho ďalšieho vzdelávania. Jedným z cieľov ďalšieho vzdelávania v rámci profesionalizácie práce učiteľa je snaha zbaviť sa stereotypov v edukácii a dlhodobým pôsobením prinášať pozitívne zmeny do vyučovacieho procesu. V empirickej časti príspevku uvádzame významné výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť názory pedagogických zamestnancov na význam ďalšieho vzdelávania, ktoré inštitúcie by ho mali realizovať, na aké aspekty by malo byť ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov zamerané. V rámci výskumu sme zisťovali, aký názor majú pedagogickí zamestnanci na podmienky a kvalitu súčasného systému ich vzdelávania a čo ich najviac motivuje k zvyšovaniu si kvalifikácie a ďalšiemu vzdelávaniu.

Kľúčové slová: pedagogický zamestnanec, ďalšie vzdelávanie, systém vzdelávania, motivácia, profesia

Perspectives for Further Training of Educators

Abstract: The paper deals with the issue of further education of teachers and justifies its need to broaden teaching experience. Currently, more and more increased demands related to the necessity for further education are placed on teacher's work. One of the objectives of further training to increase professionalism of teacher's work is an effort to break stereotypes in education and achieve positive changes in the educational process arising from long-term consequences. In the empirical part of the paper we present the major outcome of our research, the objective of which was to collect the views of teaching staff on the importance of further education, which institutions should provide it, and what aspects further education of educators should focus on. Within the research we were seeking for the views of teaching staff on the conditions and quality of the current system of their continuous education and what motivates them most to improve their qualifications and receive further training.

Key words: teaching staff, further education, education system, motivation, profession

[118] PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Ústav pedagogiky, psychológie a andragogiky, Ul. 17.novembra 1, 081 16 Prešov, Slovensko, e-mail: maria.zahatnanska@unipo.sk
[119] PhDr. Janka Majerníková, Prešovská univerzita v Prešove, Ústav pedagogiky, psychológie a andragogiky, Ul. 17.novembra 1, 081 16 Prešov, Slovensko

Úvod

Ďalšie vzdelávanie učiteľov je významnou etapou kontinuity učiteľského vzdelávania. Súvisí nielen s rozvojom profesijnej dráhy učiteľa, ale aj s rozvojom školy, školskej politiky a so sociálnym rozvojom všeobecne. Môžeme ho hodnotiť z rôznych hľadísk, ale často vyvoláva aj kontroverzné diskusie. Téma ďalšieho vzdelávania učiteľov je veľmi aktuálnou aj v súčasnosti, čo súvisí najmä s relatívnou autonómiou škôl, ale aj s tlakom na rozvoj škôl zvnútra. Transformácia školy sa najviac prejavila po roku 1989, kedy priniesla zásadné zmeny v ponímaní učiteľskej profesie, jej úlohy a kľúčových kompetencií potrebných k úspešnému zvládaniu výchovno-vzdelávacích požiadaviek v nových podmienkach. Konkrétnym príkladom je napríklad tvorba Školských vzdelávacích programov. Tieto a ďalšie okolnosti, implicitne aj explicitne, vyžadujú neustále zmeny v myslení a postojoch učiteľov. Dôsledkom toho je vytváranie nových možností vzdelávania učiteľov a inovácia systému ich ďalšieho vzdelávania.

1. Potreba ďalšieho vzdelávania

Význam ďalšieho vzdelávania zdôrazňujú mnohí autori ako Perrenoud (1994), Kohnová (1995, 2000), Monardi (1997), Koťa (1998), Altet (2005), Kasáčová (2002), Havlík (1999, 2002) a ďalší. Pojem ďalšie vzdelávanie pochádza z anglického – *in-service education training*, nemeckého *fortbildung* a evokuje množstvo rôznorodých predstáv, často je tento pojem spájaný s príbuznými či ekvivalentnými pojmami ako: permanentné vzdelávanie, profesionálny rozvoj, profesionálny rast, celoživotné vzdelávanie a pod. Kohnová et al. (2000) uvádzajú, že ďalšie vzdelávanie učiteľov môžeme chápať ako subsystém vzdelávacej sústavy. Pripomínajú, že by ďalšie vzdelávanie malo byť prínosom pre učiteľov aj žiakov, pre školu a jej celkovú atmosféru, a vo svojich dlhodobých dôsledkoch aj pre celú spoločnosť. Morandi (2000) uvádza štyri základné paradigmy ponímania ďalšieho vzdelávania učiteľov:

- *teoretická paradigma* – ide o získavanie viac či menej izolovaných vedomostí;
- *paradigma praxe* – profesionálne znalosti sa získavajú priamo v praxi, ide o získavanie skúseností a zručností;
- *kriticko-výskumná paradigma* – na vzdelávanie sa pozerá ako na kritické skúmanie, ktoré je hybnou silou vývoja;
- *osobnostná paradigma* – na vzdelávanie sa pozerá ako na proces osobnostného rozvoja.

Uvedené paradigmy v sebe zahŕňajú nielen zamerania, resp. ciele ďalšieho vzdelávania učiteľov, ale súčasne naznačujú aj možné formy vzdelávania. Pokiaľ ide o ciele, ďalšie vzdelávanie učiteľov môže byť prezentované ako silný nástroj vzdelávacej politiky a jej snahy o modernizáciu vzdelávacieho systému. V uvedenom prípade ide o úzke vymedzenie cieľov a obsahov vzdelávania v záujme potrieb školskej politiky. Oproti tomu stojí ponímanie ďalšieho vzdelávania, ktoré je zamerané na široko definované poskytovanie zdrojov poznania, v ktorom sa spolieha na uvedomelosť a zodpovednosť učiteľov vo vzťahu k vlastnému rozvoju. Obidva pohľady na ďalšie vzdelávanie učiteľov sú celkom legitímne, pretože ďalšie vzdelávanie musí zodpovedať požiadavkám učiteľov a súčasne podporovať školskú prax. Medzi všeobecne definované ciele ďalšieho vzdelávania učiteľov patrí podľa Kohnovej (2000):

- zdokonaľovanie profesionálnych zručností učiteľov;
- vnútorný rozvoj škôl;
- zdokonaľovanie vyučovacieho procesu;
- nástroj v inovatívnej politike a zmenách vo vzdelávaní;
- osobný rozvoj učiteľov;
- zlepšiť vlastné kompetencie a kvalifikáciu;
- dosiahnuť profesionálne majstrovstvo;
- naučiť sa adekvátnym spôsobom zapojovania sa do zmien a udalostí v inštitúcii;
- stať sa odborníkom v dosahovaní nových a ambicióznych cieľov;
- prispôsobiť osobnú kvalifikáciu svojej pozícii;
- kompenzovať prípadné nedostatky pregraduálneho vzdelávania skôr ako vzniknú problémy;
- získať nástroje potrebné na účasť pri zmenách a inováciách.

Ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov podporuje aj rozvoj inštitúcie, školy ako takej, zlepšuje kompetencie jednotlivých pracovníkov a tým prispieva k efektívnej edukácii. Ako uvádza Pasternáková (2014), zlepšuje sa komunikácia s rodičom nielen pri riešení didaktických problémov žiaka, ale aj problémov jeho správania. Podľa viacerých odborníkov Altet (2005), Beneš (2003), Kasáčová (2002) a ďalších, by malo ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov viesť predovšetkým k profesionalizácii učiteľskej profesie a môže byť realizované v rôznych podobách ako:

- Uuvádzanie začínajúcich učiteľov do praxe, prípravné atestačné štúdium, príprava na realizáciu vzdelávacích inovácií a reforiem, príprava na riešenie špecializovaných projektov, funkčné štúdium pedagogických zamestnancov, rekvalifikačné štúdium, špecializačné a prehlbujúce štúdium, štúdium textov a iných dokumentov, diskusné fóra a učenie v rámci e-learningu, medzinárodné výmenné pobyty na školách, aktivity založené na spolupráci v rámci školy, akčné výskumy, práce na projektoch, supervízia, diskusné skupiny a rozvoj pracovných tímov, samoštúdium, individuálne alebo skupinové vzdelávanie učiteľov mimo školy, interné vzdelávanie v škole zabezpečované pracovníkmi školy a pod.
  Zákon č. 390/2011 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch sa zaoberá kariérnym rastom, kreditovým systémom a možnosťami ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov. Prvú časť uvedeného zákona tvoria základné ustanovenia, ktorých obsahom je aj:
- profesijný rozvoj, kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, kvalifikačné predpoklady pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, rozsah, zameranie, organizácia a ukončenie jednotlivých druhov kontinuálneho vzdelávania pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, akreditácia programov kontinuálneho vzdelávania, získavanie kreditov za absolvované druhy kontinuálneho vzdelávania, sebavzdelávanie a tvorivé aktivity pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca.

Zákon vymedzuje základné pojmy:

a) *výchovno-vzdelávacia činnosť* – je odborné pôsobenie pedagogického zamestnanca pri poskytovaní výchovy a vzdelávania podľa osobitného predpisu;

b) *profesijné kompetencie* – sú preukázateľné spôsobilosti potrebné na kvalifikovaný výkon pedagogickej činnosti alebo kvalifikovaný výkon odbornej činnosti;
c) *kredit* – je číselná hodnota vyjadrujúca množstvo výkonu potrebného na absolvovanie programu kontinuálneho vzdelávania, na tvorivé aktivity súvisiace s výkonom pedagogickej činnosti alebo s výkonom odbornej činnosti (Zákon č. 390/2011 Z.z.).

Kontinuálne vzdelávanie, kredity a atestácie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov vymedzuje Vyhláška 445/2009 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky. Obsahom vyhlášky je najmä:

a) poskytovanie kontinuálneho vzdelávania – zahŕňa poskytovateľa vzdelávania, školy, školské zariadenia, adaptačné vzdelávanie, aktualizačné vzdelávanie, špecializované vzdelávanie, kto môže poskytovať tieto druhy vzdelávania;
b) prihlasovanie na kontinuálne vzdelávanie a overovanie profesijných kompetencií;
c) uskutočňovanie kontinuálneho vzdelávania;
d) obsah, formy, druhy a ukončovanie kontinuálneho vzdelávania;
e) adaptačné vzdelávanie – súvisí so vzdelávaním začínajúcich pedagogických zamestnancov;
f) aktualizačné vzdelávanie – obsahom sú najmä aktuálne informácie využiteľné pri výkone pedagogickej činnosti, zmeny koncepcie výchovy a vzdelávania, právne predpisy;
g) inovačné vzdelávanie – obsahom sú najmä inovácie v študijných odboroch;
h) špecializačné vzdelávanie – sústreďuje sa na vedomosti zo všeobecne záväzných právnych predpisov, z pedagogiky a z ďalších odborov vzdelávania potrebných na výkon špecializovaných činností;
i) funkčné vzdelávanie – obsahom sú vedomosti najmä zo strategického riadenia školy alebo školského zariadenia, z personálneho riadenia, z finančného riadenia;
j) kvalifikačné vzdelávanie – obsahom sú vedomosti podobné ako pri špecializačnom vzdelávaní.

Ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov vyplýva najmä z náročnosti učiteľskej profesie, z rozvoja spoločnosti, umožňuje lepšie plniť ďalšie úlohy edukácie a zvyšuje flexibilitu vlastnej profesijnej dráhy každého učiteľa. Ucelený a nespochybňovaný systém pregraduálnej prípravy aj ďalšieho vzdelávania je predpokladom udržania a zvýšenia prestíže vlastného povolania, môže byť aj nástrojom zlepšenia vnímania učiteľskej profesie učiteľmi samotnými, ale i spoločnosťou.

V súčasnosti si učitelia uvedomujú potrebu a užitočnosť ďalšieho vzdelávania, zároveň ju však považujú skôr za prínos ako nutnosť. So vzdelávaním učiteľov sa spája široká škála pojmov a javov, ktoré sa vzťahujú k motivácii a patria tu: vzdelávacie potreby, ašpirácia, hodnotenie zo strany vedenia, certifikáty, nutnosť, zábava, únava, vek, preťaženie, osobné problémy, cestovanie, (ne)spokojnosť s kvalitou ďalšieho vzdelávania apod. Pri motivácii ide vždy o súhru vonkajších a vnútorných faktorov, ktoré motiváciu učiteľov ku vzdelávaniu podporujú alebo tlmia a určujú jej špecifickú podobu. Primárnu rolu zohráva otázka dobrovoľnosti vzdelávania a niektoré faktory ako: osobnosť učiteľa, pohlavie, vek, kariéra, skúsenosti učiteľa s ponukou ďalšieho vzdelávania, osobné a rodinné zvláštnosti, ale aj umiestnenie školy a jej klíma. Učitelia si uvedomujú nutnosť ďalšieho vzdelávania a myslíme si, že sú dostatočne motivovaní a otvorení k učeniu. Súčasne sú si vedomí

vnútorných bariér, ktoré ich v ďalšom vzdelávaní limitujú, napr. pracovná záťaž, nedostatok času, nezastupiteľnosť v škole, finančné nároky a pod. Motivácia učiteľov ku vzdelávaniu je jedným z najdôležitejších faktorov efektivity ďalšieho vzdelávania.

2. Ciele empirického výskumu

Na prácu učiteľa a jeho osobnosť sú v súčasnej škole kladené čoraz vyššie nároky, ktoré sú spájané s nevyhnutnosťou jeho ďalšieho vzdelávania. Problémom súčasného vzdelávania pedagogických zamestnancov je najmä to, či spĺňa očakávania učiteľov, ale i školy. Je ďalšie vzdelávanie motiváciou pre učiteľov alebo iba povinnosťou? Motivuje vedenie školy učiteľov k vzdelávaniu? Ako je ďalšie vzdelávanie zohľadnené v legislatíve? Tieto a podobné otázky sme si dávali pri príprave výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť názory pedagogických zamestnancov základných škôl, stredných odborných škôl, bývalých stredných odborných učilíšť a gymnázií, na význam ďalšieho vzdelávania, kto a kde by ho mal uskutočňovať, na čo by malo byť ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov zamerané a pod.

Z hlavného cieľa vyplynuli čiastkové ciele ako:

- Zistiť, či cítia potrebu ďalšieho vzdelávania pedagogickí zamestnanci.
- Zistiť, aká je kvalita súčasného systému vzdelávania pedagogických zamestnancov.
- Zistiť, aké sú podmienky ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov.
- Zistiť, na ktoré problémy by sa malo zamerať ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov.

3. Metodika výskumu

Základnou výskumnou metódou na získanie informácií o postojoch a názoroch pedagogických zamestnancov k problematike ich ďalšieho vzdelávania sme použili dotazníkovú metódu. Navrhli sme dotazník vlastnej konštrukcie, na vyjadrenie názoru respondentov sme použili škálovanie. Výskumnú vzorku tvorili respondenti zo základných škôl, gymnázií, stredných odborných škôl a bývalých stredných odborných učilíšť v Košiciach. Spolu sa výskumu zúčastnilo 160 pedagogických zamestnancov. Okrem uvedených metód sme použili metódu rozhovoru, anlýzy dokumentov o vzdelávaní pedagogických zamestnancov na jednotlivých školách, štatisticko-matematické metódy pri vyhodnocovaní výsledkov dotazníkovej metódy. V príspevku uvádzame najzaujímavejšie zistenia, ktoré vyplynuli z výskumu.

4. Výsledky

V tabuľke 1 sú uvedené výsledky odpovedí respondentov na otázku, ktorou sme zisťovali ako pedagogickí zamestnanci hodnotia súčasný systém ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov v Slovenskej republike. Zistili sme, že učitelia hodnotia systém ďalšieho vzdelávania ako dobrý, čo uviedlo až 69,3 % respondentov. Iba 1,3% respondentov ho považuje za veľmi dobrý. Hodnotenie výborný uviedlo 0 % respondentov, čo naznačuje, že učitelia na uvedených školách nie sú spokojní so súčasným stavom ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov. Výraznejšie negatívny vzťah

k súčasnému systému ďalšieho vzdelávania majú pracovníci gymnázií až 16,7 % a základnej školy 10,3 %.

Tabuľka 1. Hodnotenie stavu súčasného systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR (%)

	Výborný	Veľmi dobrý	Dobrý	Zlý	Iné
Základná škola	0,0	1,3	12,8	10,3	1,3
Gymnázium	0,0	0,0	9,0	16,7	0,0
SOŠ	0,0	0,0	23,1	0,0	0,0
SOU	0,0	0,0	24,4	0,0	1,3

V tabuľke 2 uvádzame výsledky odpovedí respondentov na otázku, ktorou sme zisťovali ako hodnotia respondenti pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov pre pedagogickú prax na učiteľských fakultách vysokých škôl po metodickej stránke. Zistili sme, že respondenti hodnotia pregraduálnu prípravu na vysokých školách ako nedostačujúcu. Nikto z respondentov neoznačil možnosť, že príprava na vysokých školách je výborná, iba 1,3 % respondentov základnej školy uviedlo, že pregraduálna príprava budúcich učiteľov je veľmi dobrá. Najčastejšie respondenti označili odpoveď dobrá v počte 41,3 % a ako zlú pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov označilo až 53,9 % respondentov. Z uvedeného vyplýva, že je potrebné skvalitniť najmä pedagogickú prax a nezmeriavať sa len na teoretické vedomosti, ktoré študenti nemajú možnosť aplikovať v praktickej výučbe.

Tabuľka 2. Hodnotenie prípravy budúcich učiteľov na učiteľských fakultách

	Výborný	Veľmi dobrý	Dobrý	Zlý	Iné
Základná škola	0,0	1,3	15,0	8,8	0,0
Gymnázium	0,0	0,0	5,0	20,0	0,0
SOŠ	0,0	0,0	8,8	13,8	2,5
SOU	0,0	0,0	12,5	11,3	1,3

V tabuľke 3 uvádzame výsledky odpovedí respondentov na otázku, ktorou sme zisťovali predstavy respondentov o tom, aké by malo byť ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov. Zistili sme, že 67,5 % respondentov uviedlo, že ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov by malo byť povinné v oblastiach, ktoré sú významné pre pedagogickú prax, v ostatných oblastiach môže byť dobrovoľné. Až 22,5 % respondentov uvádza, že ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov má byť založené na dobrovoľnosti jednotlivcov. Respondenti v počte 2,5 % uviedli, že ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov nie je potrebné.

Tabuľka 3. Vyjadrenie názoru na ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov

	Povinné pre všetkých	Dobrovoľné	Iba v oblastiach potrebných pre prax povinné	Nie je potrebné	Mám iný názor
Základná škola	3,8	7,5	13,8	0,0	0,0
Gymnázium	0,0	8,8	16,3	0,0	0,0
SOŠ	2,5	3,8	16,3	2,5	0,0
SOU	1,3	2,5	21,3	0,0	0,0

Zisťovali sme, kde hľadajú pedagogickí zamestnanci pomoc pri ďalšom vzdelávaní. Zistili sme, že v oblasti didaktiky respondenti využívajú samoštúdium, čo uviedlo 28,9 % a najviac sa osvedčila spontánna výmena skúseností s kolegami na škole navzájom, ktorú uviedlo 27,9 % respondentov. Iba 4,7 % respondentov uviedlo iné formy pomoci pri ďalšom vzdelávaní. Pedagogickí zamestnanci odporúčajú sústrediť prvoradú pozornosť pri ďalšom vzdelávaní na uplatňovanie a aplikáciu nových a efektívnych vyučovacích stratégií a postupov, zamerať sa na motiváciu žiakov, na rozvoj ich tvorivosti a využívanie digitálnych technológií vo výučbe, inovovať obsahu učiva apod.

5. Diskusia a závery

Výskum priniesol nasledujúce zistenia – 41,3 % pedagogických zamestnancov hodnotí prípravu budúcich učiteľov na vysokých školách v oblasti didaktiky ako dobrú. Až 53,9 % respondentov hodnotí prípravu ako slabú a 3,8 % respondentov ju považuje za nedostatočnú.

Súčasný systém ďalšieho vzdelávania hodnotia pedagogickí zamestnanci ako dobrý, čo uviedlo 69,2 %, za zlý ho považuje 26,9 % respondentov a len 1,3 % považuje súčasný systém vzdelávania za veľmi dobrý. Podmienky na ďalšie vzdelávanie na školách hodnotia pedagogickí zamestnanci ako dobré, čo uviedlo 40,0 % respondentov a za veľmi dobré 27,5 % opýtaných. V oblasti didaktiky si pedagogickí zamestnanci v kolektíve školy najviac pomáhajú výmenou skúseností medzi kolegami 27,9 % a samoštúdiom 28,9 %, až potom nasledujú vzdelávacie inštitúcie. Pre zvýšenie kvality nášho školstva, až 24,5 % respondentov odporúčalo venovať na školstvo viac finančných prostriedkov, zmeniť koncepciu výchovy a vzdelávania uviedlo 18,8 %, skvalitniť riadenie školstva a súčasne skvalitniť výber a prípravu budúcich učiteľov uviedlo 16,7 % opýtaných, legislatívu odporúča zmeniť 7,3 % respondentov.

Z uvedených výsledkov výskumu vyplynuli niektoré odporúčania pre prax:

- Zlepšiť ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov.
- Zmeniť a vylepšiť súčasný systém ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov.
- Zvýšiť úroveň pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov pre pedagogickú prax na učiteľských fakultách vysokých škôl.
- V oblasti ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov sa zamerať na oblasti, ktoré sú významné pre pedagogickú prax.
- Na školách zlepšiť podmienky pre ďalšie vzdelávanie.
- Motivovať pedagogických zamestnancov k ďalšiemu vzdelávaniu.
- Zvýšiť kvalitu školstva po stránke finančnej, zmeniť koncepciu výchovy a vzdelávania, zmeniť stratégie a metódy vzdelávania a výchovy, skvalitniť riadenie školstva.
- Rozvíjať tvorivosť u žiakov, inovovať obsah učiva, motivovať žiakov, nachádzať nové, efektívne vyučovacie postupy.
- Adekvátne ohodnotiť prácu pedagogických zamestnancov.

Ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov zohráva v súčasnosti dôležitú úlohu, je súčasťou celoživotného vzdelávania, ktoré zasahuje nielen do profesijnej oblasti jednotlivca, ale aj do mnohých oblastí ľudského života. Hlavným dôvodom rastúceho významu ďalšieho vzdelávania je nielen potreba získavania nových vedomostí, zručností,

ale aj zmena súčasnej školy na tvorivo-humánnu. Ide o také vzdelávanie, ktoré priamo alebo nepriamo vedie k zvyšovaniu konkurencieschopnosti a kvalifikácie jedinca na domácom i európskom trhu práce. Ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov môže prispieť k zlepšeniu kvality výchovy a vzdelávania na všetkých stupňoch a typoch škôl.

Použitá literatúra

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, 216 s. ISBN 80-8-643-223-8.

KASÁČOVÁ, B. Učiteľská profesia a jej dimenzie. In: *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov: FFPV, 2003, s. 23–41. ISBN 80-8045-352-7.

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodické centrum, 2004, 56 s. ISBN 80-8045-352-7.

KOHNOVÁ, J. *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2000, 364 s. ISBN 80-7290-036-6.

MORANDI, F. *Philosophie de lééducation*. Paris: Nathan, 2000, 127 s. ISBN 2-09190936-X.

PASTERNÁKOVÁ, L. Metódy povzbudenia a trestov uplatňované v rodinnej výchove. In: *Acta educationis*. Nowy Sacz: Wydawnictwo Pasaze, 2014, s. 54–65. ISBN 978-83-64511-05-9.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov [online]. 2009, 2. 10. 2012 [cit. 2016-08-24]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/650.pdf

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch [online]. 2009, 2. 10. 2012 [cit. 2016-08-24]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf

Zákon č. 390/2011 Z. z., ktorým sa dopĺňa Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch [online]. 2011, 1. 9. 2015 [cit. 2016-08-24]. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2011/390/20150901.html

Výsledky projektu specifického výzkumu na UJAK Praha – studentského grantu SGS 412/2015/15 na téma „Analýza současného stavu vzdělávání dospělých pro ochranu obyvatelstva ČR, jako jednoho z pilířů zajištění systému bezpečnosti obyvatelstva České republiky“

Jan Zelinka[120]

Abstrakt: Autor příspěvku předkládá odborníkům i laické veřejnosti výsledky svého empirického průzkumu o možnostech využití andragogiky a bezpečnostní andragogiky mezi příslušníky základních a ostatních složek IZS v oblasti přípravy obyvatelstva k obraně a ochraně.

Klíčová slova: andragogika, bezpečnostní andragogika, integrovaný záchranný systém, základní a ostatní složky IZS, vzdělání dospělých, koncepce ochrany obyvatelstva

The Results of the Specific Research Project Realized at the UJAK Prague—Student Grant SGS 412/2015/15 on the Topic of “Analysis of the Current Status of Adult Education for the Protection of the Population of the Czech Republic, as one of the Pillars of the System of the Safety of the Population Of the Czech Republic”

Abstract: The author of the post presents the results of his empirical study on the possibilities of using adult education and adult safety training among the members of the basic and other bodies of IRS in the field of preparation of the population to defend and protect.

Key words: andragogy, adult safety training, integrated rescue system, basic and other bodies of the IRS, adult education, the concept of protection of population

Úvod

Autor tohoto grantu, jehož výsledky v následujících řádcích předkládá, provedl v období od začátku května 2015 do konce dubna 2016 dotazníkové šetření mezi odborníky základních

[120] PaedDr. Ing. Jan Zelinka, student doktorandského studia Andragogiky, Univerzita J. A. Komenského, Praha, e-mail: jzelinka@centrum.cz

složek Integrovaného záchranného systému (IZS), tedy mezi příslušníky Hasičského záchranného sboru ČR (HZS ČR), Policie ČR (PČR) a poskytovateli zdravotní záchranné služby (PZZS) a vybranými organizacemi patřící mezi ostatní složky IZS, tj. mezi příslušníky Armády České republiky (AČR) a pracovníky veřejné a státní správy (VaStSpr), kteří se podílejí v rámci svých služebních povinností na přípravě civilního obyvatelstva k ochraně a obraně.

Podnětem a výchozím impulsem bylo Usnesení vlády ČR č. 805 z 23. října 2013, kterým byla přijata Koncepce ochrany obyvatelstva do roku 2020 s výhledem do roku 2030. V něm se v bodě 3.2.1. Širší zapojení občanů do systému ochrany obyvatelstva cestou zvýšení jejich schopností sebeochrany za využití informací a znalostí získaných v rámci plošného a cíleného systému výchovy a vzdělávání v navržené strategii do roku 2030 ukládají tyto úkoly (Koncepce, 2014, s. 20):

- vytvořit legislativní, administrativní, materiální a splečenské podmínky pro kontinuální systém výchovy a vzdělávání obyvatelstva,
- zefektivnít a zkvalitnit vzdělávání odborníků v oblasti ochrany obyvatelstva a krizového řízení,
- systemizovat nabídku celoživotního vzdělávání v oblasti ochrany člověka za mimořádných událostí a krizových situací,
- stanovit podíl zapojení jednotlivých prvků veřejné správy do systému výchovy a vzdělávání obyvatelstva, včetně zvýšení aktivní účasti soukromých subjektů na samotné realizaci,
- podporovat projekty reagující na aktuální potřeby společnosti,
- stanovit podíl médií na výchově a vzdělávání.

Vláda České republiky přijala k tomu problému Usnesení vlády České republiky ze dne 23. října 2013 č. 805 ke Koncepci ochrany obyvatelstva do roku 2020 s výhledem do roku 2030 a v bodě III. se doporučuje hejtmanům, primátorovi hl. města Praha a rektorům vybraných VŠ spolupracovat na plnění základních úkolů pro realizaci stanovených proirit ochrany obyvatelstva obsažených v části 5. Koncepce (Usnesení, 2013).

VŠ jakožto vzdělávací instituce mají svůj hlavní úkol v oblasti vzdělávání a výchovy obyvatelstva. Bezpečnostní rada státu (BRS), která návrh tohoto usnesení vládě předkládala, ve svém zdůvodnění poukazovala na to, že dospělé obyvatelstvo ČR není připraveno na řešení mimořádných a krizových situací a spoléhá se pouze na zásah profesionálů a proto doporučila přijetí této koncepce. Vzhledem k tomu, že naše UJAK Praha má akreditovanou andragogiku, tedy vzdělávání dospělých, zajímalo mne jak provádí odborníci z řad základních složek IZS, tj. z HZS ČR, Policie ČR, ZZS a veřejné správy v oblasti ochrany a ostatních složek IZS, a jak by hodnotili, kdyby měli možnost získat pro své potřeby andragogické vzdělání tak, aby mohli plně vzdělávat dospělé profesionály i obyvatelstvo, které je mimo pracovní proces a seniory. Na tuto oblast jsem zaměřil svůj výzkum.

Pro toto šetření jsem použil metodu dotazníkového šetření mezi odborníky jednotlivých složek IZS a pro srovnání i mezi laickou veřejností v našem případě studenty našeho bakalářského studia obor „Bezpečnostní studium“.

Uvedený výzkum má vzhledem ke svému specifickému zaměření řadu omezení. Vzhledem k tomu, že máme v naší republice pouze 14 krajů a jen asi 290 obcí s rozšířenou

působností (ORP), je těch odborníků i když se jedná o HZS ČR, Polici ČR, ZZS, AČR a veřejnou správu, poměrně málo.

Například v Benešově na ORP, tj. na městském úřadě města Benešov (MěÚ) mají pouze jednu pracovnici na oddělení krizového řízení a v Kolíně v podobné ORP však 3 pracovníky a v Uherském Hradišti zase jen 2 pracovníky.

Je to dáno jednak možnostmi obce, jejich velikostí i jejich zkušeností z řešení mimořádných a krizových situací v obci i regionu. O nedostatku financí na tuto oblast činnosti není ani potřeba diskutovat.

1. Metodologie průzkumu

Celkem se průzkumu, který dále pokračuje, zúčastnilo 191 profesionálů a 31 laiků (viz tabulka 1). Z toho bylo 48 příslušníků HZS ČR, 80 příslušníků Policie ČR, 24 příslušníků zdravotní záchranné služby (ZZS), 6 příslušníků AČR (jsou bráni jen zástupci krajských vojenských velitelství, kterých je 14, kteří jsou členy BR a KŠ krajů, a která mají velice nízké početní stavy), dále 28 pracovníků veřejné správy z ORP a krajských úřadů. Zastoupeny jsou tyto ORP – Uherské Hradiště, Kolín, Benešov, Břeclav, krajský úřad ve Zlíně, krajské ředitelství Policie ČR v Pardubicích a územní správy HZS ČR a Policie ČR z Břeclavi, Hodonína, Uherského Hradiště, Kolína a Benešova a krajské vojenské velitelství ve Zlíně a VÚ Náměšť n./Oslavou a vybrané policejní služebny Moravskosleského kraje a hlavního města Prahy.

Tabulka 1. Počty a složení účastníků dotazníkového šetření

Složka	Ženy	Muži	Celkem	Relativní četnost (%)
HZS ČR	9	39	48	21,62
Policie ČR	22	58	80	36,03
Poskytovatelé ZZS	10	14	24	10,81
Veřejná správa	6	22	28	12,61
AČR	4	2	6	2,70
Veřejnost	14	17	31	13,96
Celkem	64	148	222	100 ,00

Všechny tyto organizace navštívil autor osobně a po vysvětlení a besedě s vedoucími pracovníky pak předal dotazníky. Ty mu byly postupně vraceny vyplněné poštou. Besedy s vedoucími pracovníky i s řadovými odborníky byly pro autora velmi inspirativní. Většina vedoucích pracovníků i ostatních odborníků vyjádřila svůj souhlas s tím, že by příslušní lektoři tohoto vzdělávání měli mít minimálně základy andragogiky.

Vzhledem k omezenému rozsahu publikace uvádí autor grafické zobrazení tabulek s výsledky dotazníkového šetření pouze u první tabulky.

Pro dotazníkové šetření byly zpracovány tři pracovní hypotézy:

- **Hypotéza č. 1:** Odborníci v oblasti vzdělávání dospělých pro ochranu a obranu obyvatelstva nepovažují andragogiku za významnou základní metodu odborné přípravy pro výchovu obyvatel k ochraně a obraně

- **Hypotéza č. 2:** Odborníci v oblasti vzdělávání dospělých pro ochranu a obranu obyvatelstva se domnívají, že pro jejich připravenost ke vzdělávání dospělých stačí pouze odborná praxe, bez ohledu na vzdělání, případně VŠ + lektorský kurz.
- **Hypotéze č. 3. :** Veřejnost nemá přehled o tom co je andragogika ani o tom kdo odpovídá za přípravu obyvatelstva k ochraně

2. Vlastní vyhodnocení dotazníkového šetření

Z průzkumu vyplynulo, že z celkového počtu 48 respondentů u HZS ČR zúčastnilo 24 vedoucích funkcionářů příslušných územních či krajských organizací, což je 50 % z celkového počtu respondentů. Z tohoto pohledu můžeme hodnotit výsledky jako velmi významné a relevantní, protože vedoucí pracovníci vždy tvoří páteř organizace, zejména u takových silových státních organizací jako jsou hasiči nebo jiné složky IZS.

Z celkového počtu 80 příslušníků Policie ČR se zúčastnilo našeho průzkumu jen 17 vedoucích pracovníků, což je 27,2 % z celkového počtu respondentů z řad policistů, to ale je vzhledem k počtu vedoucích funkcí u policie ČR, velmi významná účast a to opět značí, že výsledky průzkumu je nutno považovat za velmi relevantní a odpovídající znalostem a skutečnostem v této oblasti činnosti Policie ČR.

Také Poskytovatélé zdravotnické záchranné služby, což je velmi významná a nedílná součást zakladních složek IZS (základní složky IZS tvoří HZS ČR, Policie ČR a PZZS), se zúčastnila našeho dotazníkového šetření v počtu 24 respondentů z praxe. Pokud si uvědomíme že zpravidla vyjíždí k zásahu záchranné vozidlo pouze s řidičem – zdravotníkem a s jedním dalším příslušníkem, tedy zdravotníkem záchranářem a pouze v případě nezbytné nutnosti posiluje tento tým lékař a případně další záchranná vozidla s osádkou, pak je účast záchranné služby v uvedeném počtu velice významná. Přitom z celkového počtu 24 respondentů zdravotníků bylo vedoucích pracovníků 6, což je 25 %, tedy čtvrtina celkového počtu zdravotnických respondent a to samo opět tvoří velmi významnou úlohu.

Pro ucelený pohled ještě uvádím pracovníky veřejné správy, tedy s respondenty z řad obcí, obcí s rozšířenou působností a krajských úřadů. Vzhledem k tomu, že malé obce nemají žádné uvolněné pracovníky pro ochranu obyvatelstva a vše je jen na starostovi, obce s rozšířenou působností, mají na těchto funkcích jednotlivce, pak je počet respondentů z řad veřejné správy 23 odpovídající možnostem a účast 5 vedoucích pracovníků, což dělá z celkového počtu respondentů veřejné správy v tomto šetření 21,7 % je velmi významná.

V posledním pořadí jsou zařazeni náhodní účastníci dotazníkového šetření z řad studentů UJAK denního a dálkového studia, kteří se s těmito problémy zatím jen seznamují. Přitom 16 respondentů bylo z řad dálkařů, kteří si na UJAKu doplňují vzdělání a jsou to lidé z praxe. V našem šetření činili 51,7 %. I tito účastníci poskytují zajímavý pohled na zkoumanou problematiku, přestože tvoří jen 14,7 % všech respondentů, kterých bylo 217.

V dalším se podíváme, jak respondenti odpovídali na vybrané odborné otázky z problematiky organizace a provádění přípravy obyvatelstva k ochraně a obraně, kdo tuto problematiku organizuje a odpovídá za ni a co je to andragogika a zda může být základní metodou přípravy obyvatelstva k obraně a ochraně.

Tabulka 2. Jak a jakým způsobem se podílí HZS ČR na výchově obyvatelstva k ochraně a obraně (v dotazníku otázka 8)

Odpověď	HZS ČR	PČR	P ZZS	Veřejná správa	Veřejnost	Počet (%)
Má plnou zodpovědnost, řídí ji a provádí	17	7	7	7	4	42–18,91
Nemá plnou zodpovědost ale provádí ji	14	17	5	4	3	43–19,36
Pouze provádí výchovu a výcvik	3	15	2	–	4	24–10,81
Poskytuje vybrané odborníky jako školitele	2	14	2	8	12	38– 17,11
Poskytuje odborníky pro školení lektorů	–	3	1	2		6–2,76
Má vlastní lektory a provádí školení, výchovu a výcvik za svou profesi	12	20	5	6	8	51–22,97
Nevím	–	4	2	1	–	6–2,76

Tabulka 3. Jak a jakým způsobem se podílí P ČR na výchově obyvatelstva k ochraně a obraně (v dotazníku otázka 9)

Odpověď	HZS ČR	PČR	P ZZS	Veřejná správa	Veřejnost	Počet (%)
Má plnou zodpovědnost, řídí ji a provádí	1	9	6	4	4	24-11,05
Nemá plnou zodpovědost ale provádí ji	10	19	4	4	4	41-18,46
Pouze provádí výchovu a výcvik	8	14	3	3	4	32-14,41
Poskytuje vybrané odborníky jako školitele	5	14	5	7	9	40-18,43
Poskytuje odborníky pro školení lektorů	–	5	–	–	–	5-2,30
Má vlastní lektory a provádí školení, výchovu a výcvik za svou profesi	18	14	4	6	10	52- 23,96
Nevím	5	3	2	1	–	11-5,06

Tabulka 4. Jak a jakým způsobem se podílí ZZS na výchově obyvatelstva k ochraně a obraně (v dotazníku otázka 10)

Odpověď	HZS ČR	PČR	P ZZS	Veřejná správa	Veřejnost	Počet (%)
Má plnou zodpovědnost, řídí ji a provádí	1	4	3	2	1	11–5,06
Nemá plnou zodpovědost ale provádí ji	9	18	4	3	6	40–18,43
Pouze provádí výchovu a výcvik	7	14	5	4	7	37–16,66
Poskytuje vybrané odborníky jako školitele	6	15	5	8	7	41–18,89
Poskytuje odborníky pro školení lektorů	2	9	1	–	–	12–5,52
Má vlastní lektory a provádí školení, výchovu a výcvik za svou profesi	18	15	6	9	10	58–26,12
Nevím	5	5	–	2	–	12–5,40

Tabulka 5. Jak a jakým způsobem se podílí Veřejná správa na výchově obyvatelstva k ochraně a obraně (v dotazníku otázka 12)

Odpověď	HZS ČR	PČR	P ZZS	Veřejná správa	Veřejnost	Počet (%)
Má plnou zodpovědnost, řídí ji a provádí	12	11	7	4	4	38–17,11
Nemá plnou zodpovědost ale provádí ji	12	16	3	4	10	45–20,27
Pouze provádí výchovu a výcvik	3	10	1	4	2	20–9,00
Poskytuje vybrané odborníky jako školitele	7	12	1	10	3	33–15,20
Poskytuje odborníky pro školení lektorů	–	5	2	3	5	15–6,75
Má vlastní lektory a provádí školení, výchovu a výcvik za svou profesi	9	22	7	2	7	47–21,65
Nevím	5	4	3	1	–	13–5,99

Pro detailní rozbor bude potřeba všechny tabulky daleko podrobněji rozebrat. V současné době jsme omezováni daným rozsahem stánek, a tak se nebudeme pouštět do zbytečných podrobností. Z jednodlivých tabulek vyplývá, že ani odborníci nemají v této, oblasti své působnosti dostatečně přesné a spolehlivé informace a že jejich představu o úkolech složek, které s nimi tvoří základní složky IZS jsou velmi rozdílné a mnohdy neodpovídají zkutečnosti.

Ochranu obyvatelstva, zejména před mimořádnými událostmi a krizovými situacemi řídí a organizuje Ministerstvo vnitra, obranu organizuje a obyvatelstvo připravuje Ministerstvo obrany. Teď se na tuto oblast podíváme z pohledu jak na ni odpovídali odborníci i poučení laici.

Tabulka 6. Výchovu obyvatelstva k ochraně řídí a organizuje? (v dotazníku otázka 14)

Odpověď	HZS ČR	PČR	P ZZS	Veřejná správa	Veřejnost	Počet (%)
HZS ČR	28	16	14	10	9	77–34,68
Ministerstvo obrany ČR	–	4	4	2	3	13–5,85
Min. obrany ČR + MŠMT	2	19	4	5	5	35–15,76
MŠMT		3	–	2	1	6–2,70
Orgány veřejné správy	2	10	2	–	5	19–8,55
MV ČR	16	17	–	7	8	48–21,62
Policie ČR	–	4	–	–	–	4–1,80
Ministerstvo zdravotnictví	–	3	–	–	–	3–1,35
Nevím	–	4	–	2	–	6–2,70

Z této tabulky můžeme usuzovat, že nejvíce repondentů, celkem 77, tedy 34,68 % z celkového počtu 222 respondentů si myslí, že výchovu obyvatelstva k ochraně řídí a organizuje HZS ČR. Jako hlavního organizátora a řídícího považuje MV ČR jen 48 respondentů, tj. 21,62 % z celkového počtu respondentů a Ministerstvo obrany společně s MŠMT považuje za hlavního organizátora ochrany obyvatelstva 35 respondentů, tj. 15,76 % z celkového počtu dotazovaných.

Tabulka 7. Výchovu obyvatelstva k obraně řídí a organizuje? (v dotazníku otázka 15)

Odpověď	HZS ČR	PČR	P ZZS	Veřejná správa	Veřejnost	Počet (%)
HZS ČR	1	2	–	–	1	4–1,80
Ministerstvo obrany ČR	27	33	9	15	17	101–45,49
Min. obrany ČR + MŠMT	12	22	2	6	5	47–21,17
Orgány veřejné správy	2	13	4	-	1	20–9,00
MV ČR	5	5	7	4	6	27–12,16
Orgány Evropské unie	–	1	1	1	1	4–1,80
Policie ČR	–	–	1	1	–	2–0,90
Ministerstvo zdravotnictví	–	–	–	–	–	–
Nevím	1	3	–	1	–	5–2,25

Z této tabulky je vidět, že respondenti v problematice obrany obyvatelstva přisuzují řídící a organizační roli Ministerstvu obrany ČR. Celkem 101 respondent, tj. 45,49 % z celkového počtu dotazovaných správně přisuzuje tuto roli MO ČR a k nim se připojuje dalších 47 respondentů, tj, 21,17 % z celkového počtu dotazovaných, kteří připojují tuto roli MO a MŠMT. Oba mejí pravdu, protože ze zákona má MO a MŠMT povinnost připravovat děti a mládež od mateřských škol a po VŠ k obraně. Ale i zde je vidět, že není tento problém dostatečně ujasněn.

V dalších otázkách se autor dotazoval respondentů na možnou úlohu andragogiky v oblasti výchovy dospělého obavatelstva k obraně a ochraně.

Tabulka 8. Mohou být andragogické metody (vzdělávání dospělých) použity jako základní metoda pro odbornou přípravu a výchovu obyvatel k ochraně a obraně (v dotazníku otázka 17)

Odpověď	HZS ČR	PČR	P ZZS	Veřejná správa	Veřejnost	Počet (%)
Ano zcela určitě	8	12	5	14	9	48–21,62
Myslím si, že ano	31	40	9	6	19	105–47,29
Nejsem si tak zcela jistý/á	7	17	7	5	3	39–17,56
Myslím si, že spíše nemůže	1	7	–	2	–	10–4,50
Ne nemůže	1	2	2	–	–	5–2,25
Nevím, neumím to posoudit	–	2	1	1	–	4–1,80

Tato tabulka vykazuje, že 48 respondentů, tj. 21,62 % z celkového počtu 222 dotazovaných si myslí, že zcela určitě by měla být použita andragogika jako základní metoda pro odbornou přípravu a pro vzdělávání obyvatelstva k ochraně a obraně. Dále 105 dotazovaných, tj. 47,29 % z celkového počtu 222 respondentů si myslí, že ano. To je skoro 70 % z celkového počtu dotazovaných, kteří vyjadřují souhlas s použitím andragogiky pro přípravu odborníků i dospělých v problematice ochrany a obrany obavatelstva. V dalších otázkách se pokouší o potvrzení těchto závěrů.

Tabuka 9. Myslíte si, že pro přípravu obyvatelstva k ochraně a obraně stačí pouze odborné znalosti? (v dotazníku otázka 20)

Odpověď	HZS ČR	PČR	P ZZS	Veřejná správa	Veřejnost	Počet (%)
Ano, ty plně postačují	1	5	3	–	2	11–4,95
Spíše postačují	22	10	12	12	9	65–29,27
Myslím, že spíše nepostačují	17	27	1	6	9	60–27,02
Ne nepostačují	8	38	6	10	10	72–32,43

Z vyhodnocení této tabulky můžeme usoudit, že více jak 50 % dotazovaných nepovažuje za dostatečné pro přípravu obyvatelstva k obraně a ochraně pouze odborné znalosti.

V naší zatím poslední otázce byli dotázani respondenti na to, jak by podle nich měl být připraven lektor na odbornou přípravu a pro vzdělávání obyvatelstva k obraně a ochraně.

Tabulka 10. Jak by měl být podle Vás připraven lektor na odbornou přípravu a vzdělávání obyvatelstva k ochraně a obraně? (v dotazníku otázka 22)

Odpověď	HZS ČR	PČR	P ZZS	Veřejná správa	Veřejnost	Počet (%)
Absolvent odborné VŠ se základy andragogiky	7	23	6	11	11	58–26,12
Absolvent odborné VŠ se základy pedagogiky	10	13	1	2	4	30–13,51
Absolvent VŠ + odborný lektorský kurz	15	13	4	7	5	44–19,81
Absolvent VŠ	3	1	1	–	–	5–2,25
Absolvent SŠ + lektorský kurz	2	1	5	1	–	9–4,05
Odborník z praxe bez ohledu na vzdělání	9	20	–	6	10	45–20,27
Nemusí být připraven, stačí si to předem přečíst	–	4	–	–	–	4–1,80
Nevím, neumím to posoudit	2	5	7	1	1	16–7,20

Z vyhodnocení této tabulky vyplývá, že cca 40 % všech dotazovaných si představuje, že, lektor, který bude působit v oblasti odborné přípravy a v oblasti vzdělávání dospělého obyvatelstva k ochraně a obraně, by měl být absolventem odborné školy s andragogickými nebo pedagogickými základy. Ale na druhé straně si více než 20 % dotázaných myslí, že k tomu postačuje odborník z praxe, ale v předchozí tabulce konstatovali, že pouhá praxe nestačí.

2.1 Shrnutí poznatků z dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se prozatím zúčastnilo 191 profesionálů, kteří patří mezi příslušníky základních složek IZS jako jsou příslušníci HZS ČR, kterých se zúčastnilo šetření 48, což je 25,13 % z celkového počtu respondentů odborníků, dále 80 příslušníků policie ČR, což bylo 41,88 % z celkového počtu odborníků, dále 24 příslušníků ZZS, což je 12,56% z celkového počtu dotazovaných odborníků, dále 28 pracovníků a odborníků na krizové řízení veřejné správy, což je 14,65 % ze všech odborníků a z ostatních složek pouze 6 příslušníků AČR, což

je 3,14 **%** z celkového počtu dotazovaných odborníků. Osloveno bylo i 31 příslušníků laické veřejnosti. Celkem se tedy dotazníkového šetření zúčastnilo 222 osob a z tohoto počtu bylo 64 žen, které tvořily 28,82 % všech dotazovaných a 148 mužů, což dělalo 66,66 % z celkového počtu respondentů.

- *Hypotéza č. 1 se nepotvrdila*, protože většina respondentů tedy 68,91 % si myslí, že andragogika by určitě nebo spíše určitě měla být základní metodou pro přípravu odborníků v oblasti vzdělávání dospělých pro ochranu a obranu a přiklání se k požadavkům na znalosti z andragogiky.
- *Hypotéza č. 2 se nepotvrdila,* protože nadpoloviční většina si myslí, že pouze odborné znalosti, nebo případně VŠ + lektorský kurz, nepostačují k lektorské činnosti pro vzdělávání dospělých.
- *Hypotéza č.3 byla zpoloviny potvrzena,* protože laická veřejnost si z cca 50 % myslí, že andragogika je nutná pro přípravu lektorů pro vzdělávání dospělých k ochraně a obraně a méně než 50% je přesvědčeno o opaku.

Závěr

V současné době v České republice nebyl proveden podobný výzkum ani v okolních zemích. Jediný výzkum z oblasti vzdělávání pro obranu provedla Česká školní inspekce mezi základními a středními školami v ČR ve spolupráci s Ministerstvem obrany a s GŘ HZS ČR a jeho výsledky byly předloženy v červnu letošního roku na speciálním školení odborníků z vybraných vysokých škol. To se však ani v nejmenším netýkalo problematiky profesní přípravy odborníků z řad IZS a veřejné a státní správy ani vzdělávání dospělých.

Dovolím si v závěru citovat svého kolegu a učitele pana prof. PhDr. Jana Bartáka, DrSc.: „Každý z nás někoho učí, přinejmenším sám sebe. Dříve či později však nastávají situace, kdy potřebujeme něčemu naučit druhé. A tu často s údivem zjišťujeme, že co známe, či ještě lépe – umíme, není vůbec snadné předávat dál. Jak nabídnout myšlenku či problém jasně, srozumitelně a přesvědčivě, abychom partnera získali pro spolupráci, k „znovuobjevování“ poznatků, souvislostí, řešení? Pro odborníka bez znalosti pedagogiky dospělých či bez zkušeností z lektorské práce to může být oříšek. Zkouší to metodou „pokusu a omylu“, a nedostavují-li se žádoucí výsledky, řekne si „ševče, drž se svého kopyta“ a rezignuje – ke škodě těch, které má co naučit, ale i své vlastní“ (Barták, 2008, s. 7).

Na základě vyhodnocení uvedeného dotazníkového šetření mezi odborníky základních a ostatních složek IZS a veřejné správy v oblasti vzdělávání dospělých pro ochranu a obranu obyvatelstva je možné říci, že nová kompetence andragogiky, „bezpečnostní andragogika“, tedy „vzdělávání dospělých pro ochranu a obranu obyvatelstva „ může být ale i je, velmi žádanou službou a může se stát významným studijním oborem na příslušných VŠ.

Moderní pojetí andragogiky se rozvíjí v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky a je tedy založeno odlišně. Pro andragogiku není prioritní vytváření teoretických koncepcí o ideální výchově, nýbrž se snaží objasňovat reálné edukační jevy, jejich určující determinanty, fungování a výstupy edukace. Zásadní je poznávání a vysvětlování edukační reality dospělých a hledání aplikace získaných poznatků do praxe a zpět. Moderní

andragogiku charakterizuje synergie, symbióza meziteorií a praxí, především pokud se to týká dalšího vzdělávání. (Veteška, 2016, s. 17)

Vzhledem k tomu, že naše UJAK Praha má akreditovaný obor Andragogika jako jedna z mála vysokých škol v České republice, mohlo by být rozšíření akreditace andragogiky o „bezpečnostní andragogiku“, významným zaplněním poptávky po takovémto studiu, zejména když je ukládána státem povinnost vzdělávat dospělé v této oblasti, protože takovéto vzdělání pro odborníky v oblasti vzdělávání dospělého obyvatelstva k ochraně a obraně podle respondentů v naší republice chybí.

Použitá literatura

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.

Koncepce ochrany obyvatelstva do roku 2020 s výhledm do roku 2030. Praha: MV – generální ředitelství Hasičského záchranného sboru ČR, 2014, 75 s. ISBN 978-80-86466-50-7.

Usnesení vlády České republikyze dne 23. října 2013 č. 805 ke Koncepci ochrany obyvatelstvado roku 2020 s výhledem do roku 2030 [online]. Praha: Vláda České republice, 2013, 5. 5. 2015 [cit. 2016-08-24]. Dostupné z: http://dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/koncepce-ochrany-obyvatelstva-usneseni.pdf

VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

Diskuzní příspěvky

Konzumenti a kouzelník na vysoké škole

Václav Ždímal[121]

Abstrakt: Každá generace vyrůstá v jiné době, za jiných okolností a v jiném prostředí. Proto je přirozené, že se bude chovat jinak i v průběhu studia na vysoké škole. Během své výuky na vysoké škole pozoruji v posledních letech určitou změnu v chování studentů, především u studentů prvního ročníku. Poslední rok jsem jim začal říkat konzumenti. Tento termín vznikl z mého pocitu, že pouze poslouchají a aktivně se zapojují velice málo. Další termín, který používám, je kouzelník. Má-li student problém při počítačové výuce, obrátí se na vyučujícího a čeká, že ten jej zázrakem vyřeší. Nesnaží se jej vyřešit sám. A to i tehdy, když řešení je jednoduché.

Klíčová slova: student, vysoká škola, pasivita

Consumers and magician at the university

Abstract: Each generation grows up in different time, under different circumstances and in different environment. Because of that it is natural that the generation will behave in another way during the study at the university. When I teach at the university I can see some change in students‘ behaving mainly in behaving of students from the first grade. I have started to call them consumers. This term was created from my feeling that students only listen and they are not active. Another term what I use is the magician. When a student has some problem at a computer class he/she asks to a teacher and waits for magical solution. He/she does not try to solve it by himself/herself. Not even if solution is very simple.

Key words: students, university, passivity

Úvod

Doba se mění a je dobře, že lidé se mění s dobou. I každá nová generace již od dob starého Řecka je jiná. Většinou následující generace je považována tou minulou za horší a horší. Pomineme-li v tomto pojetí obtížně definovatelný pojem horší, tím, že se tento jev opakuje, lze jej považovat za sporný. Zcela jistě ale dochází ke změnám nových generací oproti generacím starším. Každá generace vyrůstá v jiné době, za jiných okolností a v jiném prostředí. Ale říci, že je lepší, nebo horší než generace předchozí, podle mě nelze.

Průcha (2009) za jednu z determinant akademické profese považuje „proměny studentské populace související s diverzifikovanou věkovou a zkušenostní strukturou studentů a jejich osobnostní proměnou“. A právě tyto proměny jako vyučující někdy pociťuji více. A nejsem sám, podobné pocity sdílejí i moji kolegové. Poslední změnou, kterou jsem výrazně cítil v akademickém roce 2015/16 je skokové zvýšení pasivity studentů prvního

[121] Ing. Václav Ždímal, Ph.D. Mendelova univerzita v Brně, Agronomická fakulta, Ústav aplikované a krajinné ekologie, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: zdimal@mendelu.cz

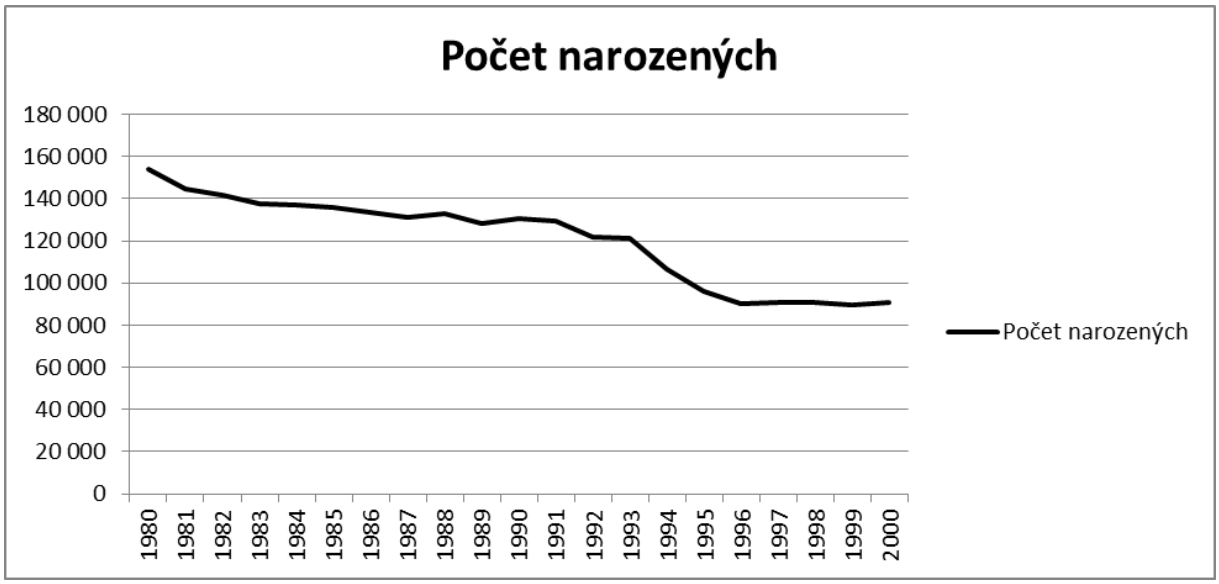
ročníku. Jsou hodní, poslouchají, pracují podle pokynů, ale jsou velmi pasivní a aktivně se prakticky nezapojují. Tato pasivita zároveň způsobuje, že se někdy cítím jako kouzelník. Má-li student problém při počítačové výuce, obrátí se na vyučujícího a čeká, že ten stiskne kombinaci kláves a zázrakem problém vyřeší. Nesnaží se jej vyřešit sám. A to i tehdy, když řešení je velmi jednoduché.

1. Cíle

Cílem příspěvky je popsat subjektivně vnímané výrazné zvýšení pasivity studentů prvního ročníku vysoké školy a uvést možné příčiny.

2. Teoretický rámec a metodologie

O kom hovořím. Soubor studentů, kteří ve mně vyvolali dojem pasivity tvoří studenti prvního ročníku Agronomické fakulty Mendelovy univerzity v Brně. Byly přijati na obory Agroekologie a Pozemkové úpravy a ochrana půdy a většinou jej jim 19 let, tzn. jsou narozeni v roce 1996. Na obrázku 1 pro informaci vidíme, jaký byl v daných letech počet narozených, tzn. z jak početných ročníků studenti pocházejí.



Obrázek 1. Počet narozených
Zdroj: Počet a struktura… (2011)

Počet studentů předmětu Základy projektování poklesl od roku 2004 do roku 2015 ze 190 na 77. Tabulka 1 ukazuje počty studentů v jednotlivých letech, počty studentů úspěšně ukončených a procento studentů úspěšně ukončených.

Moje teorie, vysvětlující zvýšení pasivity studentů, vychází z masového rozšíření mobilních telefonů a nových médií. Předpokládám, že došlo ke změně způsobu komunikace a přijímání informací studenty. Například značná část studentů se dnes na zkoušku připravuje z prezentací v PowerPointu, buď vytištěných nebo v tabletu. Tento předpoklad podporují i někteří autoři.

Tabulka 1. Počty studentů v jednotlivých letech

Rok	Počet studentů	Úspěšně ukončených	% úspěšně ukončených
2004	190	157	83
2005	155	113	73
2006	138	94	68
2007	166	114	69
2008	171	127	74
2009	160	114	71
2010	128	93	73
2011	130	95	73
2012	121	95	79
2013	95	67	71
2014	88	61	69
2015	71	51	71

Zdroj: Agronomická fakulta, Mendelova univerzita v Brně

„Během několika let se další dominantou trávení volného času dětí a mládeže staly aktivity spojené s počítačem“ (Sak, 2000).

„Novou revoluci v komunikaci vytváří rozvoj osobního počítače a multimédií ve spojení s příslušnými telekomunikačními technologiemi. Osobní počítač ve spojení s internetem a s dalšími sítěmi vytváří zcela novou kvalitu v lidské komunikaci a stává se jedním z hlavních faktorů globalizace světa“ (Sak, 2000).

Rok 1998 lze považovat za začátek masového rozšíření předplacených služeb a umožnění posílání SMS zpráv. SMS původně vznikly jako vedlejší produkt sítě GSM, kdy operátoři využili volnou kapacitu na tzv. signalizačním kanále, využívaném k posíláni provozních informací sítě.

Podle Giddense (1999) představuje komunikace novými médii interakci zprostředkovanou, to znamená spojuje většinou dva jedince, je využita sdělovací technika, chybí některá vodítka jako při interakci tváří v tvář a má větší rozpětí v čase a prostoru.

Krauta a Brynina (2006) identifikovali čtyři pojetí sociálního dopadu informačních technologií. Jedná se o tato pojetí:

Technologie jako nástroj

V tomto přístupu se nové IKT zdají jako pouhý nástroj, který umožňuje lidem dosahovat relativně statický cíl a provádět staré aktivity novou cestou. V tomto procesu lidé mohou změnit účinnost při vykonávání těchto aktivit. Jedná se např. o užití internetu k nalezení informací o produktu, naplánování dovolené, on-line spojení s bankou, užití e-mailu k výměně blahopřání k narozeninám nebo denních zpráv. Nové technologie změní účinnost rutinních transakcí, hlavní efekt je v ceně a pohodlí.

Technologie které posunují cíle

Druhé pojetí výzkumu sociálních dopadů nových technologií zdůrazňuje cesty, které dovolují nebo vyzývají ke kvalitativní změně denního života. Lidé užívají technologií k dosažení nových cílů, ne jenom k dosažení starého více efektivně. Např. mladí dospělí užívají anonymitu při on-line komunikaci jako prostředek umožňující experimentovat s identitou. Užití mobilních telefonů v Japonsku naznačuje, že adolescenti užívají toto zařízení k vyříznutí sféry soukromí v zemi, kde je svírají rodinné vztahy a životní uspořádání.

Internet a mobilní telefon rozšiřují a mění naši sociální síť. V tomto případě nové technologie ustanoví nový druh sociálních vztahů a přináší kvalitativní změny do jejich života. Mobilní telefon dovoluje mladým lidem dosáhnout nové intimity s jejich blízkými přáteli, *instant messaging* dovolují přátelům cítit se jako část velké skupiny vrstevníků, lidé, zvláště kteří jsou ostýchaví nebo sociálně nemotorní, pomalu rozvíjejí on-line sociální vztahy, ze kterých by jinak byli vyloučeni. Internetová komunikace pomáhá studentům zabránit slábnutí přátelství, když jejich přátelé odcházejí na kolej.

Přímý osobní prospěch

Třetí přístup k sociálnímu dopadu zachycuje změny v lidském chování, jako důsledek užití nových informačních a komunikačních technologií, s následkem pro jejich osobní pohodu. Vědci uvažují dopad na osobní prospěch v mnoha sférách, včetně fyzického a duševního zdraví, soukromí, vzdělávání a příjmů. Jako příklad se vědci zajímají, jak počítač a telefonické technologie změní sociální vztahy, pro které jsou používány. Zda nové technologie dávají možnost více rozšířit sociální síť, zda změní kvalitu vztahu mezi lidmi, kteří jimi komunikují, potom tyto technologie mohou ovlivnit osobní pohodu.

Sociální dopad

Tento přístup se zabývá vlivem na velká společenství, rozvoj hospodářství a obohacení sociální sítě a redukce izolace.

5. Diskuze

Které příčiny mohou vést ke skokovému zvýšení pasivity studentů prvního ročníku vysoké školy? Jako první z nich vidím pokles počtu narozených a následný pokles počtu zájemců o studium na vysoké škole. Menší konkurence mezi uchazeči o studium může vést ke změně souboru studentů přijatých ke studiu.

Jako druhou příčinu já vidím v používání nových médií. Jejich masové rozšíření nastalo, když byla daná kohorta staří dva roky a jej jedinci je znají prakticky celý svůj život. Již od mala mohli být posazeni před počítač a sledovat pohádky a od brzkého věku být v kontaktu s rodiči prostřednictvím mobilního telefonu.

K čemu vlastně studenti používají nová média? Mobilní telefon pro hovory a SMS, e-mail a získávají informace z webových stránek. Někteří z nich používají ICQ, chat nebo podobný komunikační prostředek. Důvody vedoucí u nich k používání mobilního telefonu jsou tyto: informativní funkce komunikace, napodobování osob vlastnících mobilní telefon, splnění přání jej vlastnit, kontrola druhých osob a sociální vyloučení, které nastalo jako důsledek změny způsobu komunikace. E-mail a webové stránky začali respondenti pravidelně používat na vysoké škole. E-mail nahradil papírovou poštu, škola jim e-mailem zasílá informace a e-mail jim umožňuje komunikaci se vzdálenými osobami. Webové stránky nahradily noviny a slouží k vyřizování studijních záležitostí.

V jakém pojetí studenti využívají nová média? (srov. Brynin, Kraut, 2006) Jako nástroj ano, jako technologii posunující cíl – neznají nic jiného, než dobu nových médií, a tak posunutí cíle zde asi nenastalo. Přímý osobní prospěch a sociální dopad také zajisté nastaly.

Zounek (2012) kromě podrobného rozboru učení studentů v éře digitálních technologií uvádí „preferenci činnosti oproti pasivnímu učení“, kdy studenti nečtou instrukce nebo manuály, ale prostě zkoušejí, jak věci fungují nebo sledují činnost ostatních a podle nich se učí. Otázkou zůstává, jak v této situaci dosáhnout znalosti určitých faktů. Podle mých zkušeností ale studenti nejsou schopni navrhnout jiný způsob výuky než klasický v podobě vysvětlování učitelem u tabule.

Závěr

V posledních letech pozoruji určitou změnu v chování studentů, především u studentů prvního ročníku a začal jsem jim říkat konzumenti na základě mého pocitu, že pouze poslouchají a aktivně se zapojují velice málo. S tím je spojen termín kouzelník. Má-li student problém při počítačové výuce, obrátí se na vyučujícího a čeká, že ten jej zázrakem vyřeší.

Jako hlavní příčiny vidím pokles počtu narozených, pokles počtu zájemců o studium na vysoké škole a menší konkurenci mezi uchazeči o studium, která může vést ke změně souboru studentů přijatých ke studiu.

Jako další příčinu vidím používání nových médií. Jejich masové rozšíření nastalo, když byli tito studenti-konzumenti staří dva roky a znají je prakticky celý svůj život. Využívají nová média jako nástroj, jako technologii posunující cíl a pro přímý osobní prospěch.

V éře digitálních technologií studenti preferují činnosti oproti pasivnímu učení, studenti nečtou instrukce nebo manuály, ale prostě zkoušejí, jak věci fungují nebo sledují činnost ostatních a podle nich se učí. Studenti ale nejsou schopni navrhnout jiný způsob výuky než klasický v podobě vysvětlování učitelem u tabule. Kombinací uvedených příčin získávám pocit pasivity studentů v průběhu výuky.

Použitá literatura

BRYNIN, M. a R. E. KRAUT. *Social studies of domestic information and communication technologies* [online]. 2006, 22. 8. 2015 [cit. 2005-31-03]. Dostupné z: http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1090&context=hcii

GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

Počet a struktura narozených [online]. Praha: Český statistický úřad, 2011[cit. 2015-07-02]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/20566735/400811a1.pdf/14a0edab-1b31-4ff9-8e32-34bbb120c61f?version=1.0

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

SAK, P. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000, 291 s. ISBN 80-7229-042-8.

ZOUNEK, J. a P. SUDICKÝ. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, 226 s. ISBN 978-80-7357-903-6.

Název:	Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016
Editor sborníku:	Petr Hlaďo
Vydavatel:	Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno
Vydání, rok:	První, 2016
Počet stran:	526 s.
Výroba CD:	Computer MCL Brno, spol. s r. o., Brněnská 1113, 664 42 Modřice
Náklad:	200 ks

Jazykové korektury: PhDr. Hana Součková, Mgr. Lenka Schormová