

VYBRANÉ KAPITOLY SOUDOBÝCH TÉMAT ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

PETR ADAMEC
MICHAL ŠIMÁNĚ
A KOL.

POWERPRINT

VYBRANÉ KAPITOLY SOUDOBÝCH TÉMAT ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

PETR ADAMEC
MICHAL ŠIMÁNĚ
A KOL.

POWERPRINT

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Adamec, Petr, 1980-

Vybrané kapitoly soudobých témat odborného vzdělávání / Petr Adamec, Michal Šimáně a kol..

-- Vydání: první. -- Praha : Powerprint, 2021. -- 1 online zdroj

Částečně anglický a slovenský text, české a anglické resumé

Obsahuje bibliografie, bibliografické odkazy a rejstřík

ISBN 978-80-7568-402-8 (online ; pdf)

* 377 * 37.016 * 37.0:005.6 * 37.091.321 * 37.043.2 * (4) * (048.8:082)

- odborné školství -- země Evropské unie
- odborné vzdělávání -- země Evropské unie
- kurikulum
- kvalita vzdělávání
- pedagogické dovednosti
- integrovaná výchova a vzdělávání
- kolektivní monografie

377 - Odborné vzdělávání [22]

Recenzovali:

doc. Ing. Pavel Máchal, CSc., prof. h. c.

doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA

© Autoři, 2021

© Powerprint, Praha, 2021

Výzvy v odborném vzdělávání ve světě 21. století	6
1 Střední odborné školství v Československu v letech 1945 – 1953	10
1.1 Metodologie	12
1.2 Poválečná obnova	13
1.3 Po nástupu vlády jedné strany	17
1.4 Diskuse a shrnutí hlavních výsledků	23
1.5 Závěr	25
2 Odborné vzdělávání v ČR a některých zemích EU prostřednictvím vybraných ukazatelů	30
2.1 Cíle	32
2.2 Teoretický rámec a metodologie	32
2.3 Výsledky	33
2.3.1 Vývoj počtu žáků a struktury středoškolského odborného vzdělávání	34
2.3.2 Vývoj počtu a demografické struktury učitelů, poměr žáků na učitele	38
2.3.3 Financování odborného vzdělávání	41
2.4 Diskuse	42
2.5 Závěr	43
3 Z výzkumu komparace kurikula pro počáteční odborné vzdělávání – obor středního odborného vzdělání „lodník“	46
3.1 Cíl a dílčí oblast výzkumu	47
3.2 Teoretický rámec	50
3.3 Metodologie	53
3.3.1 Metodika a postup řešení	54
3.3.2 Výzkumný design	54
3.4 Výsledky	55
3.4.1 Komparace národních kurikulárních dokumentů	56
3.4.2 Komparace jednotlivých vzdělávacích okruhů v kurikulárních dokumentech	57
3.5 Shrnutí hlavních výzkumných zjištění, doporučení pro praxi	57
3.6 Závěr	
4 Výzkum kvality výuky odborných předmětů s využitím didaktických kazuistik	62
4.1 Cíle	63
4.2 Teoretický rámec	63
4.3 Metodologie	64
4.4 Výsledky	65
4.5 Diskuse	71
4.6 Závěr	71
5 Kritéria kvality výuky společenskovedních předmětů na technické univerzitě ve vazbě na přínos pro studenty	74

5.1 Cíl kapitoly a její charakteristika	75
5.2 Teoretický pohled na kvalitu ve vzdělávání	77
5.3 Metodologické nástroje hodnocení kritérií kvality výuky	79
5.3.1 Realizace průzkumu, volba kritérií	80
5.3.2 Cesta ke zpracování a vyhodnocení výsledků	81
5.4 Přehled zjištěných výsledků - analýza kritérií kvality výuky	83
5.4.1 Přehled zjištěných výsledků dle základních popisných statistických charakteristik souboru	83
5.4.2 Přehled zjištěných výsledků dle krokové metody dopředné	85
5.4.3 Přehled zjištěných výsledků dle metody hlavních komponent	86
5.4.4 Přehled zjištěných výsledků dle dalšího statistického zpracování	89
5.5 Diskuse nad zjištěnými výsledky souhrně, přehledně a interpretačně	92
5.6 Závěr	94
6 Okolnosti motivace ke studiu a práci učitele v odborném vzdělávání	98
6.1 Profese učitele odborných předmětů a legislativa	99
6.2 Učitelské vzdělávání na Mendelově univerzitě v Brně	101
6.3 Motivace ke vzdělávání	102
6.4 Shrnutí realizovaných průzkumů	104
6.5 Závěr	108
7 Komparace odborných kompetencí učitelů odborných předmětů vybraných zemí EU	110
7.1 Cíle	111
7.2 Odborné kompetence u učitelů odborných předmětů	112
7.2.1 Moderní trendy ve středním odborném vzdělávání	113
7.2.2 Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy	115
7.3 Metodologie	115
7.4 Analýza získaných dat	116
7.5 Diskuse výsledků	119
7.6 Závěr	122
8 Triedny učiteľ ako súčasť inkluzívneho odborného vzdelávania	128
8.1 Cíle	129
8.2 Teoretický rámec	129
8.2.1 Triedny učiteľ	129
8.2.2 Inkluzívne vzdelávanie	131
8.2.3 Tvorivá dramatika	133
8.3 Metodológia	136
8.4 Výsledky	136
8.5 Diskuze	138
8.6 Záver	138

9 Postoje učitelov k inklúzii znevýhodnených žiakov v odbornom vzdelávaní	142
9.1 Cíle	143
9.2 Teoretický rámec	144
2.9.1 Odborné vzdelávanie	144
9.2.2 Inkluzívna edukácia	144
9.3 Metodologie	146
9.4 Výsledky	146
9.5 Diskuze	148
9.6 Záver	
10 Analýza činností ředitele školy v oblasti správy dokumentů v souvislosti s rozvojem digitalizace	152
10.1 Cíle	154
10.2 Teoretický rámec	154
10.3 Metodologie	158
10.4 Výsledky a diskuse	159
10.5 Závěr	163
11 Mapping of the Regional Engagement of European Universities of Applied Sciences	166
11.1 The aim of the chapter	167
11.2 Theoretical framework	168
11.2.1 Definition of professional higher education (PHE) and Universities of Applied Science (UAS)	168
11.2.2 Definition of regional engagement of UAS	168
11.2.3 General criteria for the self-evaluation framework / tools and challenges	169
11.3 Methodology	171
11.4 Results	172
11.4.1 Active role in regional strategies	173
11.4.2 Regional aspects of teaching and learning	174
11.4.3 UAS Capacity for the region	176
11.4.4 Research, development and innovation (RDI) and new business development	177
11.4.5 Social and cultural innovation	180
11.4.6 Lifelong learning	182
11.4.7 Other	183
11.5 Discussion	184
11.6 Conclusion	186
Souhrn / Summary	190
Seznam autorů	194
Rejstřík	198

VÝZVY V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ VE SVĚTĚ 21. STOLETÍ

PETR ADAMEC
MICHAL ŠIMÁNĚ

Lze jenom předjímat, jakým způsobem bude očima budoucích generací charakterizován svět 21. století, nicméně momentálně se jeví, že hlavním slovem v této charakteristice by mohlo být slovo „dynamika“. Z jakého důvodu? Jen stěží lze totiž nevnímat dynamické změny, kterými naše společnost prochází přinejmenším v posledních dvou dekadách. Není tomu koneckonců v lidské historii poprvé. Obdobný dynamický rozvoj proběhl i v předchozích staletích, zejména v průběhu 19. a 20. století. Na rozdíl od světa 19. a 20. století ovšem dynamický rozvoj světa 21. století je neoddiskutovatelně spojen s až neuvěřitelně prudkým rozvojem digitálních technologií. Dopad těchto technologií je patrný téměř v jakékoliv oblasti každodenního života. Jinak řečeno, tyto technologie významným způsobem naši společnost proměňují. Výrazné změny lze sledovat přitom doslova všude, jak v pracovním, tak i v soukromém životě. V obecné rovině lze sledovat, že celá řada průmyslových odvětví a služeb prochází jakousi „dynamickou evolucí“. Nepřekvapí proto, že tyto změny vyvolávají tlak na proměnu trhu práce a s ním spojenou poptávku po specifických odborných znalostech. Tento tlak zároveň tedy představuje i jistý apel na proměnu přípravy současných i budoucích zaměstnanců pro různé oblasti života společnosti. Jinými slovy, odborné vzdělávání v současné chvíli stojí před mnoha výzvami.

Není proto náhoda, že v posledních letech můžeme být svědky řady diskusí na téma odborného vzdělávání, a to napříč různými obory. Politiky, odborníky i širší laickou veřejností je na mnoha setkáních prezentována řada různých vizí, jsou připravovány rozličné strategie, definovány různorodé cíle. Společným prvkem těchto diskusí se stává ovšem fakt, že odborné vzdělávání není již jen otázkou formální přípravy, ale obecně celoživotního vzdělávání jak ve veřejném, tak i v soukromém sektoru. Klíčovým cílem se stává zisk kompetencí pro profesní život.

Cílem této publikace je do této široké diskuse přispět i pohledem na realitu panující v českém a slovenském odborném vzdělávání a školství. V tomto směru se dle našeho názoru jedná o poměrně originální pohled, neboť jak uvádí například významný český pedagog Jan Průcha v jednom z úvodníků časopisu *Pedagogika*¹, odbornému vzdělávání a školství v rámci pedagogických věd je věnována v podstatě minimální pozornost, a to i v posledních letech. Jedná se proto o jistý paradox vzhledem k turbulentním změnám, kterým odborné vzdělávání v dnešních dnech čelí.

Budeme tedy jen rádi, pokud následující kapitoly této knihy pomohou oživit dosavadní diskusi o odborném vzdělávání a školství i v pedagogických vědách a zároveň pomohou vyvolat větší zájem uchopit tuto problematiku i výzkumně. Koneckonců, následující kapitoly zdaleka neodpoví na všechny otázky, které by si čtenáři mohli v souvislosti s tématem odborného vzdělávání položit. Lze je chápat spíše jako

1 Průcha, J. (2019). Výzva pro pedagogický výzkum – odborné školství a odborné vzdělávání. *Pedagogika*, 69(2), 109–111.

pomyslné první kroky, které mohou inspirovat k řešení i jiných, v této publikaci neřešených výzev, problémů či otázek odborného vzdělávání v 21. století.

Problematiku této publikace otevíráme sondou do historie odborného školství, kterému se věnuje v první kapitole Michal Šimáně. V textu nazvaném *Střední odborné školství v Československu v letech 1945–1953* se soustředí nejenom na proměnu systému středního odborného školství v tomto ne zcela zmapovaném historickém období poválečného Československa, ale zároveň sleduje i obecný společensko-historický kontext a důvody, které vedly ke změnám tohoto systému, jejichž dopady ovlivnily odborné školství v Československu na další desetiletí.

V druhé kapitole této knihy se autoři Peter Marinič a Pavel Pecina zabývají již aktuálním tématem. Ve svém textu s názvem *Odborné vzdělávání v ČR a vybraných zemích EU prostřednictvím vybraných ukazatelů* se snaží o charakteristiku vývoje odborného vzdělávání v České republice a vytvoření kvalifikovaného odhadu vývoje pro období nejbližších let. Jejich zjištění a závěry přitom vycházejí z analýzy dat získaných z databáze Eurostat, která srovnáváji s vybranými zeměmi Evropské unie.

Další tři kapitoly se zaměřují na kurikulum v odborném vzdělávání. Konkrétně kapitola od Bohumila Krajčí s názvem *Kvalita kurikula odborného vzdělávání* sleduje možné přístupy při tvorbě kurikula středního odborného vzdělávání na národní úrovni v českém školství a určitý pohled při hodnocení kvality kurikula. Zamýšlí se nad tím, jak lze ovlivnit obsah kurikula s ohledem na získávání potřebných „aktuálních“ odborných kompetencí v profesním odborném životě žáka. Na tento text následně volně navazuje kapitola Pavla Peciny a Kateřiny Šmejkalové s názvem *Výzkum kvality výuky odborných předmětů s využitím didaktických kazuistik*. Autoři se v ní věnují dosud málo využívanému pohledu na výzkum kvality odborných předmětů. V rámci svého empirického šetření kvality kurikula totiž vycházejí nejen z analýzy domácích a zahraničních informačních pramenů, ale současně i z vlastní případové studie (didaktické kazuistiky), aplikované na výuku odborných předmětů na středních školách. Poslední text zaměřený na oblast kurikula v odborném vzdělávání se soustředí na oblast vysokých škol. Konkrétně si Jaroslav Lindr, autor kapitoly s názvem *Kritéria kvality výuky společenskovědních předmětů na technické univerzitě ve vazbě na přínos pro studenty*, pokládá několik otázek: Jaký význam přisuzují studenti jednotlivým kritériím kvality výuky? Jaká kritéria kvality výuky nejvíce ovlivňují přínos, resp. zda je vůbec možné stanovit nějaké pořadí nejvýznamnějších kritérií ve vazbě na přínos? Existuje nějaká relevantní korelace mezi kritérii a přínosem?

Následujících pět kapitol se věnuje již aktérům odborného vzdělávání, konkrétně učitelům a ředitelům. V první textu s názvem *Motivace ke studiu a práci učitele v odborném vzdělávání* autor Petr Adamec představuje výsledky průzkumu zaměřeného na zjištění postojů ke světu práce se zacílením na motivaci pro studium

oboru učitelství odborných předmětů pro střední školy. Problematicke učitelství v odborném vzdělávání je věnována i kapitola autorů Heleny Zelníčkové a Petera Mariniče. Ti ve své kapitole s názvem *Komparace odborných kompetencí učitelů odborných předmětů vybraných zemí EU* porovnávají požadavky na odborné kompetence u učitelů odborných předmětů ve vybraných členských státech Evropské unie. Ke komparaci přitom získali analýzou dat z CEDEFOP. Zaměřovali se např. na otázky, které odborné kompetence jsou vyžadovány od učitelů ve všech zkoumaných zemích EU a jakým způsobem se přistupuje ve vybraných zemích EU ke vzdělávání učitelů. V dalších dvou kapitolách je pohled na učitele a jeho působení v odborném vzdělávání spojen s problematikou inkluze. V tomto směru text s názvem *Triedny učiteľ ako súčasť inkluzívneho odborného vzdelávania* čtveřice autorů v čele se Zuzanou Geršicovou představuje možnosti podpory znevýhodněných žáků formou edukačních her v třídnických hodinách. Na tento text volně navazuje další kapitola autorského kolektivu v čele se Silvií Barnovou s názvem *Postoje učiteľov k inklúzii znevýhodnených žiakov v odbornom vzdelávaní*. Poslední kapitola věnovaná aktérům školního života je zaměřena na ředitele škol. Eva Urbanová a Jana Marie Šafránková se ve svém textu s názvem *Odborné kompetence ředitelů škol* zaměřují na změny v řízení škol v souvislosti s digitalizací, která zvýšila zejména počet aktivit administrativní povahy, jež musí ředitel vykonávat.

Celou publikaci pak uzavíráme kapitolou v anglickém jazyce autorů Jana Besedy a Michaely Šmídové s názvem *Mapping of the Regional Engagement of European Universities of Applied Sciences*, který je zaměřen na proces mapování regionálních aktivit evropských odborných vysokých škol, konkrétně „universities of applied sciences“ (UAS), s cílem vyvinout nástroj sebereflexe, který bude měřit (a mapovat) místní zapojení UAS a vývoj jejich dalších strategií.

1 STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLSTVÍ V ČESKOSLOVENSKU V LETECH 1945–1953

MICHAL ŠIMÁNEŠ

ÚVOD

Zamýšlení se nad úlohou odborného vzdělávání a školství v podmínkách 21. století kromě jiného obsahuje i určité zhodnocení jeho současného stavu. Jinak řečeno, jen stěží můžeme pominout otázku, co je úhelným kamenem budoucího rozvoje, který by měl akcentovat široké potřeby současné společnosti, tedy společnosti první poloviny 21. století. Nalézt ucelenější odbornou odpověď na tuto otázku v rámci českého prostředí není přitom zcela jednoduché. O systematický výzkum odborného vzdělávání jako by ze strany českých pedagogů nebyl žádný zájem. Svědčí o tom koneckonců i slova Jana Průchy (2019a) z úvodníku časopisu *Pedagogika*, který poukazuje na zajímavý paradox, kdy na jedné straně úroveň českého odborného vzdělávání se nachází na jedné z předních světových příček, na straně druhé „je nepříznivou skutečností, že česká pedagogická teorie, a především pedagogický výzkum se o tuto důležitou oblast skoro vůbec nezajímají. [...] Není u nás vypracována fundamentální monografie o důležitých tématech odborného školství, nemáme specializovaný vědecký časopis o odborném vzdělávání, v českých pedagogických časopisech se nesetkáváme posledních 10–20 let téměř se žádnými příspěvky o odborném vzdělávání.“ (s. 109)

Možná i právě z těchto důvodů výše uvedený autor v roce 2019 publikoval monografii, která shrnuje dosavadní stav našeho odborného vzdělávání (zejména na úrovni středního školství), jeho aktuální fungování, problémy a výzvy (viz Průcha, 2019b).

Jak bývá u podobně zaměřených témat zvykem, i v rámci této Průchovy monografie je na úvodních stranách obsažen historický exkurz, jehož cílem je čtenáře alespoň ve stručnosti uvést do aktuálních otázek probírané problematiky. Současný „úhelný kámen“ dalšího rozvoje odborného vzdělávání a školství má svou vlastní bohatou historii a vývoj, historii, které podobně jako v případě aktuálních otázek odborného vzdělávání a školství není věnováno mnoho pozornosti¹. Je téměř až s podivem, že od sametové revoluce se dosud nikdo systematictěji nezabýval zhodnocením rozvoje odborného školství v socialistickém Československu. Lze se přitom domnívat, že právě období socialismu významným způsobem formovalo (nejen) odborné vzdělávání a střední odborné školství na našem území. Jinými slovy řečeno, mělo silný vliv na aktuální podobu tohoto typu školství v současné České republice či na Slovensku.

1 V tomto směru lze zmínit zejména různé studie, např. Vorlíčka (2004), Václavíka (1997), Walterové (2004), Rýdla (2010) a dalších. Ačkoliv se jedná o důležité zdroje k poznání školství v socialistickém Československu, tato díla nicméně problematiku středního odborného školství nesledují systematicky. Jedná se o přehledové studie, které se snaží vyložit vývoj školství v jednotlivých etapách československého socialistického režimu.

Jako jedno z velmi významných období vývoje „novodobého“ odborného vzdělávání a středního odborného školství na našem území lze označit již prvních devět let od konce druhé světové války. Během této krátké etapy, do kterého významným způsobem vstoupila politika Komunistické strany Československa (KSČ), střední odborné školství prošlo výraznými proměnami, které mělo své pozitivní i negativní dopady v mnoha oblastech tehdejší společnosti. Zároveň v různé míře ovlivnilo podobu a fungování odborného vzdělávání, respektive středního odborného školství v Československu na další desetiletí až do současných dnů.

1.1 METODOLOGIE

Hlavním cílem kapitoly je zachytit, popsat a interpretovat proměnu středního odborného školství² v Československu od konce druhé světové války do roku 1953, tedy zejména v prvních letech existence komunistického režimu v Československu, ve kterých došlo k výrazným změnám v systému středního odborného školství. V této souvislosti se soustředím především na popis proměny systému odborného školství ve vymezeném časovém období.³ Zároveň ovšem sleduji obecný společensko-historický kontext a důvody, které vedly ke změnám tohoto systému. V neposlední řadě věnuji pozornost i vývoji počtu středních odborných škol a počtu žáků těchto škol.

Text této kapitoly je založen na studiu dobových legislativních norem, jako jsou různé zákony, vyhlášky, směrnice, ale i důvodové zprávy k vybraným zákonům, ve většině případů z oblasti školství, v některých případech z oblasti hospodářství. Jednotlivé zákonné normy jsem přitom vyhledával zejména ve věstnících ministerstva školství⁴, případně je získal prostřednictvím aplikace ASPI. Dále v rámci tohoto textu

-
- 2 Pojmenování středních škol zaměřených primárně na profesní přípravu, jejichž absolvování zároveň umožňovalo pokračovat ve studiu na vysoké škole (podle současné mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED11 se jedná o školy spadající do stupně ISCED 354), se v průběhu socialistického Československa měnilo. Například v letech 1948–1953 patřil tento typ škol vedle gymnázií a učňovských škol do kategorie tzv. výběrových škol třetího stupně, přičemž nesly označení „odborné a vyšší odborné školy“. Teprve až v letech 1953–1960 se oficiálně objevuje označení „střední odborné školy“. Pro zjednodušení ve svém textu, pokud nebude explicitně uvedeno jinak, používám termín „střední odborná škola“ i pro odborné školy z období let 1945–1953. Záměrně se v této kapitole až na výjimečné případy nevěnuji vývoji středních odborných učilišť, který dle mého názoru zasluhuje samostatné studium.
 - 3 Vzhledem k rozsahu problematiky se v rámci tohoto textu zaměřuji pouze na denní studium. Takzvané – podle dobové terminologie – mimořádné způsoby studia, jako bylo např. večerní studium, dálkové studium či studium při zaměstnání ad., jsem do tohoto textu záměrně nezařadil.
 - 4 Názvy věstníků ministerstva školství se v průběhu sledovaného období měnily. Konkrétně jsem tak analyzoval Věstník ministerstva školství a osvěty (1945–1948), Věstník ministerstva školství, věd a umění (1948–1952), Věstník ministerstva školství a osvěty (1953 – pouze několik čísel) a Věstník ministerstva školství (1953–1956).

využívám informace z analýzy dobových odborných časopisů a publikací věnujících se problematice odborných škol. V tomto směru využívám informace z časopisů *Odborná škola*⁵, *Jednotná škola*⁶, *Nová škola*⁷, *Společenské nauky ve škole*⁸ či z novin *Rudé právo*⁹ a z publikací, které vznikly v rámci Výzkumného ústavu odborného školství.¹⁰ Při analýze (jak periodického tisku, tak i věstníků ministerstva školství) jsem použil metodu obsahové analýzy, která je speciálně určena pro analyzování obsahu sdělení jakéhokoliv druhu (Disman, 2011). Jednotkou pozorování během analýzy byly otázky související se změnami v odborném školství ve sledovaném období. Záznamovou jednotkou (jednotkou analýzy) byl článek. V uvedených periodících (respektive věstnících) byly vyhledány všechny články týkající se změn (proměny) středního odborného vzdělávání a školství, které jsem následně detailně analyzoval.

1.2 POVÁLEČNÁ OBNOVA

S přibližujícím se koncem druhé světové války v Československu na jaře roku 1945 začalo být zřejmé, že navázání na politiku první republiky bude velmi obtížné až nereálné. „Trauma“ z mnichovské dohody, které vyvolalo nedůvěru československého obyvatelstva k tradičním západoevropským spojencům, holocaust a další prožité útrapy československého obyvatelstva během okupace nacistickým Němcem společně s faktem, že většinu československého území osvobodila Rudá armáda

5 Časopis *Odborná škola* vycházel od roku 1948 až do roku 1990. V letech 1948–1950 vyšly tři ročníky, poté bylo jeho vydávání přerušeno. Časopis znovu začal vycházet od roku 1954, přičemž jednotlivé ročníky se začaly číslovat opět od čísla 1.

6 Časopis *Jednotná škola* vycházel od roku 1945 do roku 1990 desetkrát ročně. Dále od roku 1990 vycházel pod názvem *Pedagogická revue*.

7 Časopis *Nová škola* vycházel pouze v letech 1945–1951. Celkově vyšlo jen šest ročníků.

8 Časopis *Společenské nauky ve škole* (s podtitulem *Časopis pro občanskou nauku, dějepis, zeměpis a vlastivědu*) vycházel pouze v letech 1948–1951, přímo ovšem navazoval na časopis s názvem *Občanská výchova*. Tento fakt se projevuje i v číslování jednotlivých ročníků. Od roku 1951 se ovšem časopis opět přejmenoval a až do roku 1953, kdy byl definitivně zrušen, pokračoval pod názvem *Společenské vědy ve škole*. Celkově vyšlo jen osm ročníků.

9 Jednotlivé ročníky a čísla tohoto periodika od roku 1950 do roku 1989 jsou dostupná např. prostřednictvím webových stránek Ústavu pro českou literaturu AV ČR: <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo>.

10 Zahájení činnosti Výzkumného ústavu odborného školství (VÚOŠ) se datuje k roku 1962. Zpočátku bylo úkolem tohoto ústavu se soustavně a cílevědomě zabývat problematikou profesní přípravy na středoškolském stupni, nicméně v průběhu šedesátých let, a zejména na začátku sedmdesátých let začal zařazovat do svých plánů taktéž úkoly výzkumné povahy. Jejich výsledkem byla řada publikovaných i nepublikovaných textů, které se v různé míře věnují retrospektivně i vývoji odborného vzdělávání a školství na našem území v průběhu padesátých let (více k problematice VÚOŠ viz např. Švanda, 2000).

Sovětského svazu¹¹, předznamenaly postupnou orientaci československé politiky právě na Sovětský svaz (více viz např. McDermott, 2015).

Svědčí o tom například i slova z projevu Zdeňka Nejedlého (prvního ministra školství po osvobození Československa), který pronesl na Manifestačním sjezdu českého učitelstva v Praze 15. července v roce 1945:

„Naše Československo, chce-li obstát ve skutečném přátelství se Sovětským svazem, musí být daleko lidovější a demokratičtější, než byla první republika. Je to zase dnes mezinárodní požadavek a mezinárodní náš zájem. Jestliže nás v republice pořád strašili, že to a to nesmíme dělat, poněvadž by se Anglie nebo Francie nebo vůbec někdo na Západě na to díval špatně, my ze samého strachu, aby se na nás špatně nedívali, nedělali jsme nic. Tahle starost nám nyní naprosto odpadá.“ (Ministr školství, 1945, s. 2)

Jedním z prvních legislativních vyústění této počínající orientace na Sovětský svaz byl i Košický vládní program, vyhlášený sice v dubnu 1945 v Košicích, ale schválený již o pár dnů dříve, příznačně v Moskvě. Zmíněný program jasně ukázal, že navázání na odkaz předválečné republiky nebude možné, a to i v důsledku vytvoření sdružení politických stran, tzv. Národní fronty Čechů a Slováků, ve kterém měla významné slovo KSČ a které de facto neumožňovalo vytvoření žádné opozice (viz např. Rokoský, 2018).

Orientace na Sovětský svaz se ovšem projevovala i v mnoha dalších částech tohoto programu. Výjimkou nebyla ani oblast školství. Pro tuto oblast mělo například v osvobozeném Československu platit následující:

„Zcela nově bude vybudován i v kulturním ohledu náš poměr k největšímu našemu spojenci – SSSR. K tomuto cíli bude z našich učebnic a pomůcek odstraněno vše, co tam bylo antisovětského, mládež bude i náležitě poučována o SSSR. Ruský jazyk bude proto v novém učebním plánu z cizích jazyků na prvním místě (Program československé vlády..., 1945, s. 27–28).

Obecně ovšem v prvních dnech a měsících po osvobození probíhala snaha obnovit v co nejvyšší možné míře fungování českých škol, a to na základě dvou výnosů tehdejšího Ministerstva školství a osvěty z května roku 1945. Podle prvního z nich (Učitelstvu..., 1946) byli vyzýváni učitelé v činné službě, aby opět nastoupili na svá místa a v součinnosti s národními výbory zahájili vyučování všude tam, kde to místní poměry umožňovaly. Výnos přitom neobsahoval podrobnější pokyny, jakým způsobem vyučování začít realizovat, učitelé v tomto směru měli vyvíjet vlastní

11 Malá část československého území (konkrétně západních a jihozápadních Čech) byla na základě dohody z Jaltské konference osvobozena armádou USA (viz Pecka, 1995).

iniciativu. Zároveň prostřednictvím tohoto výnosu byl umožněn návrat učitelů, kteří byli předchozím nacistickým režimem ze školství propuštěni či jinak perzekvováni. Návrat do vyučování byl tímto výnosem umožněn ovšem i žákům všech typů škol. Na měšťanské, střední i odborné školy se proto mohli vrátit všichni žáci, kteří byli v předchozích letech z různých důvodů z těchto škol vyloučeni, případně jim nebylo umožněno na nich studovat vlivem protektorátních školských nařízení.¹²

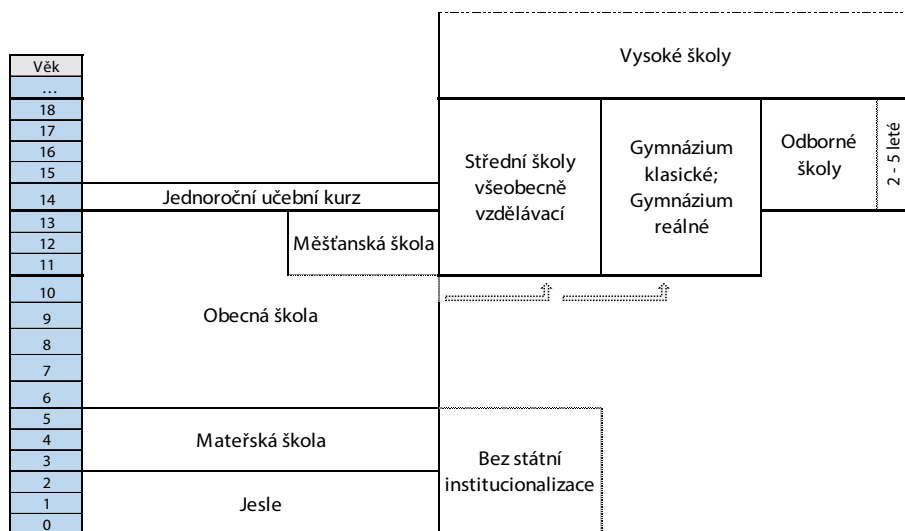
Prostřednictvím tohoto výnosu již v červnu 1945 dosáhla obnova činnosti českých škol na území Čech, Moravy a Slezska, včetně pohraničních oblastí, které v období nacistického Německa spadaly přímo pod říšskou jurisdikci, celých 70 %. Konkrétně v srpnu 1945 bylo například v pohraničí zřízeno (obnovena činnost) 642 obecných, 132 měšťanských a 9 středních škol (Angelis, 1945).

Druhý výnos, přijatý jen o několik dnů později po výše zmíněné legislativní normě, byl již konkrétnější. Bylo v něm například stanoveno, že je potřeba, aby do doby, než budou přijata nová opatření, výuka probíhala na základě normálních učebních osnov platných před okupací. Učivo přitom učitelé měli pozvolna přizpůsobovat novým společenským poměrům (K zahájení..., 1946). Jinými slovy řečeno, mělo se navázat na prvorepublikový systém vzdělávání do té doby, než budou přijata nová, rozsáhlejší opatření (např. v podobě nové školské reformy), a přizpůsobovat výuku společenské, politické či hospodářské situaci, např. na základě dílčích legislativních výnosů.

V oblasti (nejen) středního odborného školství existovaly vedle problémů spojených s ukončením okupace Československa i problémy, které souvisely jednak s dvojkolejným vzdělávacím systémem první republiky, jednak se značnou roztržitostí školní sítě odborného vzdělávání. Po ukončení obecné školy (tedy ve věku 11 let, viz obrázek 1) u každého žáka nastalo rozhodování, kudy se bude ubírat jeho další vzdělávací kariéra. Možností bylo mnoho. Například žák mohl pokračovat ve studiu na měšťanské škole či dále na obecné škole. Pokud se rozhodl pokračovat na obecné škole, po jejím úspěšném absolvování mohl dále pokračovat už jen v rámci studia v tzv. jednoročním učebním kurzu.¹³ Nicméně po jeho úspěšném absolvování mohl skládat zkoušku z učiva měšťanské školy a případně pokračovat na některé z odborných škol, tak jako absolventi měšťanských škol. Odborné vzdělávání ovšem poskytovala řada různých typů škol s různou délkou školní docházky (mezi dvěma až pěti lety) i rozlišným

12 Malá část československého území (konkrétně západních a jihozápadních Čech) byla na základě dohody z Jaltské konference osvobozena armádou USA (viz Pecka, 1995). Např. na měšťanské školy podle reformy z roku 1941 mohlo ze čtvrtých tříd obecných škol postoupit pouze 35 % žáků bez ohledu na jejich školní výsledky apod. (více viz např. Bosák, 1969).

13 Jednoroční učební kurz mohli navštěvovat i absolventi měšťanské školy, kteří nepokračovali v žádném z jiných typů škol. Obecně během let 1945–1948 byl jednoroční učební kurz povinný pro všechny žáky, kteří nedosáhli věku 15 let (Obnovení..., 1946).



Obrázek 1: Vzdělávací systém v Československé republice v letech 1945–1948

Zdroj: Zpracováno dle Boháče *et al.* (1982) a dalších materiálů uvedených v závěrečné bibliografii

formálním ukončením studia (výuční list, maturita). Například existovaly základní odborné školy, lidové školy zemské, průmyslové školy, lesnické školy, obchodní školy a akademie, ústavy pro vzdělávání učitelek mateřských škol, učitelské ústavy, ošetřovatelské školy, ústavy pro vzdělávání porodních asistentek a řada dalších odborných škol, např. konzervatoře apod. (Boháč *et al.*, 1982). Přitom pouze získání maturitního vysvědčení opravňovalo, stejně jako dnes, ke vstupu na vysokou školu. Z toho důvodu se mohl jedenáctiletý žák rozhodnout nepokračovat ani na obecné, ani na městanské škole, ale přestoupit rovnou na tzv. nižší střední školu, na které měl vyšší šanci pokračovat dále ve studiu na některém z gymnázií či středních všeobecně vzdělávacích škol, kde studium bylo formálně zakončeno maturitou. Způsobů, jak získat maturitní vysvědčení, a tedy i právo hlásit se na některou z vysokých škol, bylo ovšem více. Například i z nižší střední školy bylo možné se přihlásit na některou z odborných škol a pokračovat v rámci studia tam atd. Nepřekvapí proto, že právě z těchto důvodů se již v roce 1945 začalo s přípravou vydání nového školského zákona, jehož hlavním mottem se stala idea jednotné školy a odstranění dvojkolejného systému vzdělávání (viz Rákosník, 2010; Rýdl, 2010; Novomeský, 1948).

V souvislosti se středním odborným školstvím se diskutovalo ovšem i v několika dalších rovinách. Není bez zajímavosti, že tyto diskuse v podstatě již v roce 1945 předznamenávaly vývoj odborného školství po roce 1948. Předně se vycházelo z faktu, že dojde k zestátnění veškerého státního průmyslu, a tudíž i ke zrušení soukromých

odborných škol. Počítalo se proto s tím, že veškeré odborné školství bude spadat ryze pod státní pravomoc (Angelis, 1945). K zestátnění většiny průmyslu, bank či pojišťoven přitom došlo již v říjnu roku 1945 prostřednictvím dekretů prezidenta republiky (dekret č. 100, 1945; dekret č. 101, 1945; dekret č. 102, 1945; dekret č. 103, 1945). Dále se diskutovalo o podobě budoucího systému odborných škol. Například podle Nováka (1945) odborné školy a školní třídy měly vznikat a zanikat na základě rozvoje průmyslu v jednotlivých krajích Československa. V tomto směru dokonce nastiňuje i systém výběru uchazečů do odborných škol, který se po roce 1948 projevil v podobě tzv. direktivního rozmístování, respektive směrných čísel:

„Je tu však i jiný moment, který by měl být též brán v úvahu. Je to přání těch, kteří by se rádi vzdělali ve vyhlédnutém oboru. [...] Je však třeba uvážit, zdali by se například prospělo všem těm uchazečům, kteří by rádi chodili do průmyslové školy směru letectvého, kdyby se pro ně zřídily takové školy v plném žádaném počtu, avšak po jejich vychození by absolventi musili z největší části hledat místa v průmyslu jiném, nebo dokonce i mimo průmysl (Novák, 1945, s. 11).

V této spojitosti byla diskutována i otázka úpravy provázanosti škol mistrovských (dnešní terminologií: středních odborných učilišť) s vyššími odbornými školami (dnešní terminologií: středními odbornými školami), konkrétně například, zda tzv. vyšší odborné školy by neměly být přeměněny na školy tzv. nástavbové, tj. na výběrovou školu dvouletou, navazující na dvouletou, též výběrovou školu mistrovskou, nebo zdali má být ponechána v dosavadní podobě školy čtyřleté, navazující na školu měšťanskou nebo nižší školu střední (Novák, 1945). Dalšími otázkami, které byly v průběhu let 1945–1948 řešeny, byla např. i míra specializace odborných škol, doba školní docházky na těchto školách, poměr mezi odborným a všeobecným vzděláním či otázka tzv. závodních škol, které vznikaly při větších podnicích.

Nastíněný vzdělávací systém, s menšími úpravami zohledňující aktuální potřeby československé společnosti, platil jak pro obecné a měšťanské školy, tak ale i pro střední a střední odborné školy až do roku 1948. První výrazná reforma školství po konci druhé světové války byla totiž přijata až po únorovém puči roku 1948, kdy KSČ v Československu získala veškerou politickou moc.

1.3 PO NÁSTUPU VLÁDY JEDNÉ STRANY

Školský zákon z dubna roku 1948 poprvé v dějinách českého a slovenského školství vytvářel jednotnou školskou soustavu. Rušil rakousko-uherský říšský zákon z roku 1869 i tzv. malý školský zákon z roku 1922 (více k těmto zákonům viz např. Šimáně, 2019). Obecně ukončil dvojkolejný vývoj školské soustavy a zaručil společným vzdělávacím základem stejný přístup k dalšímu vzdělávání. Nicméně fakt, že vyšel krátce po tom, co KSČ uchopila ve státě veškerou politickou moc, se v zákoně silně odrážel. Ve

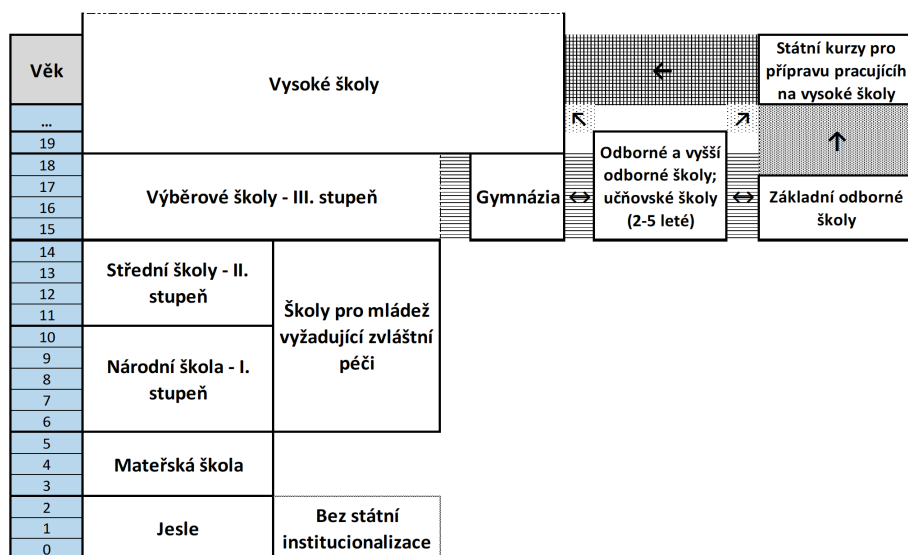
znění jednotlivých paragrafů zákona je již patrné výrazné pronikání ideologie marxismu-leninismu (např. zavedení oslovení „soudruh učitel“ aj.). Obecně na základě tohoto zákona byla (nejen) středním odborným školám dána jasná orientace na socialistickou výchovu, která se projevovala zejména v obsahu vzdělávání, případně zestátněním či zrušením všech soukromých škol anebo kádrovou politikou, kdy při přijímacím řízení na střední (ale i vysoké) školy začali být upřednostňováni žáci pocházející z dělnického či rolnického prostředí. Na druhou stranu byla prodloužena povinná školní docházka z osmi na devět let, což znamenalo, že na střední odborné školy se hlásili uchazeči, kteří dovršili alespoň 15 let věku (více viz zákon č. 95/1948).

Střední odborné školství bylo podle tohoto zákona začleněno do jednotné školské soustavy, do tzv. výběrových škol třetího stupně. Žáci přitom mohli mezi jednotlivými typy výběrových škol volně přestupovat. Tato „elastičnost“ jednotného pojetí nové školské organizace koneckonců byla z tohoto důvodu pro tehdejší komunistické politiky i jedním z hlavních důkazů jednotnosti školství a jedním z prvků vymezování se vůči systému školství první republiky, který tyto přestupy neumožňoval (viz např. Boháč *et al.*, 1982). Výběrových škol bylo přitom několik typů. Vedle gymnázií (výběrové všeobecně vzdělávací školy) existovaly v tomto období tzv. základní odborné školy, odborné školy a vyšší odborné školy (viz obr. 2).

Základní odborná škola byla určena pro žáky, kteří absolvovali povinnou školní docházku na prvním i druhém stupni, ale dále nepokračovali ve studiu buď na výběrové škole všeobecně vzdělávací (gymnáziu), nebo na některé z odborných škol. Pro tyto žáky bylo studium na této škole povinností (Lichner, 1948). De facto studium na těchto školách nahradilo studium v dřívějších jednoročních učebních kurzech, které s přijetím nového školského zákona byly zrušeny (viz zákon č. 95/1948). Dále tyto školy museli navštěvovat žáci, kteří již byli buď v zaměstnání, nebo pomáhali v domácnosti, v zemědělství, v podnicích a dalších jiných činnostech. Tyto školy poskytovaly základy odborného vzdělávání a prohlubovaly všeobecné vzdělání (Lichner, 1948). Základní odborná škola měla zpravidla tři postupné ročníky, nicméně výuka na těchto školách neprobíhala po celý rok, ale pouze několik měsíců. Pro některá povolání, např. zlatník, hodinář, radiomechanik, bednář, modistka, košíkář apod., probíhala výuka pouze tři měsíce během prvního a druhého ročníku a čtyři měsíce v posledním, třetím ročníku (Ježek, 1948).

Odborné školy měly zpravidla dva až tři postupné ročníky, a to již s každodenní docházkou. Poskytovaly odborné vzdělání pro určité povolání a prohlubovaly všeobecné vzdělávání. Jednalo se o školy pro jednotlivá odvětví průmyslu, obchodu, živností, zemědělství, ženských povolání, sociální a zdravotní služby apod. Mohly se zřizovat jako samostatné školy s jedním anebo více obory, anebo jako nižší typy při vyšších odborných školách stejného oboru (mistrovská škola při průmyslové škole, obchodní škola při obchodní akademii, zemědělská škola při vyšší hospodářské škole apod.).

Vyšší odborné školy (pro zemědělství, průmysl, řemesla, dopravu, ženská povolání, uměleckou činnost, sociální a zdravotní službu) poskytovaly vyšší odborné vzdělání a současně i vyšší všeobecné vzdělání, aby se umožnil žákům přístup ke studiu na vysokých školách. Měly čtyři postupné ročníky, ale byla možnost rozšířit studium i na pět let. Některé přitom navazovaly přímo na druhý stupeň, tedy střední školy (viz obr. 2), jiné vyžadovaly nejméně jednoletou praxi v příslušném oboru před zahájením školní docházky. Při některých vyšších odborných školách byly zřizovány i jednorocní vyšší kurzy (např. družstevní, plánovací, pro zahraniční obchod, pro mezinárodní dopravu ad.) z důvodu naléhavé potřeby odborných pracovníků (více viz Lichner, 1948; Ježek, 1948; Váňa, 1949).



Obrázek 2: Vzdělávací systém v Československé republice v letech 1948–1953

Zdroj: zpracováno dle Boháče *et al.* (1982) a dalších materiálů uvedených v závěrečné bibliografii

Zcela novým specifikem v systému vzdělávání, které se v této době objevilo, byly tzv. státní kurzy pro přípravu pracujících na vysoké školy. O jejich zřízení se rozhodlo po IX. sjezdu KSČ v roce 1949, na kterém bylo jinými slovy konstatováno, že mezi studenty vysokých škol chybí zástupci z řad dělnické a rolnické třídy. Tento „handicap“ měl být napraven právě prostřednictvím těchto institucí, které byly organizovány prostřednictvím vysokých škol. Na ně se mohli hlásit absolventi základních odborných škol, případně absolventi odborných škol, kteří nezískali během studia maturitní vysvědčení. Studium probíhalo na různých místech v rámci Československa, trvalo zpravidla šest až osm měsíců a bylo zakončeno maturitní zkouškou. Absolventi těchto „připra-

vek“ (tzv. adekáři, z dobového, běžně užívaného sousloví „absolvent dělnického kurzu“) přitom mohli na vysokých školách pokračovat i ve vědecké aspirantuře (více viz např. Novák, 1949; Hajný, 1950; Boháč *et al.*, 1982; Pruša, 2012).

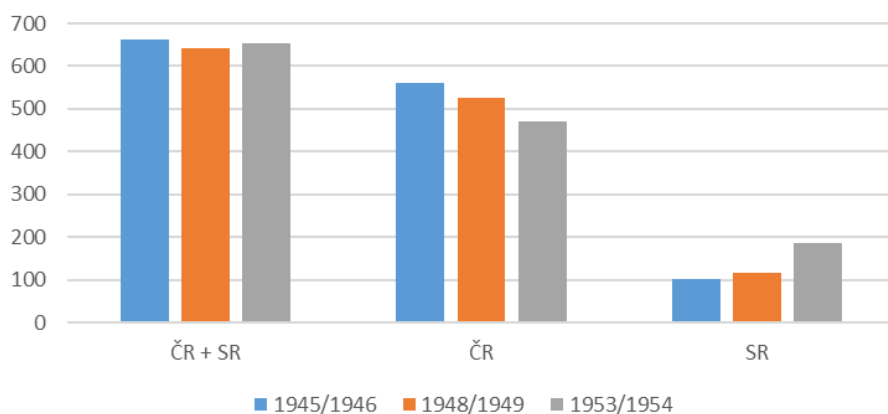
Zajímavou záležitostí bylo vymezení obsahu odborného vzdělávání na výše uvedených školách. Ten de facto totiž v této době nebyl striktně dán ve srovnání s ostatními typy škol (např. gymnázii). Důvodem bylo umožnit ve výuce pružněji reagovat na technický vývoj. Školám proto byl dán pouze obecný rámec tvořený výchovným cílem, který byl společný pro všechny stupně odborného vzdělávání, dále vzdělávacími úlohami a několika tzv. příkazy. Jedním z těchto příkazů bylo ulehčit žákům postup do dalších ročníků studia. Podle dalšího se mělo umožnit absolventům jiných výběrových škol odborné vyškolení v jednorozhodných (vyšších) kurzech realizovaných na odborných školách a v neposlední řadě prostřednictvím dalšího příkazu se mělo umožnit další odborné vzdělávání i pracujícím osobám. Poslední dva příkazy se přitom měly realizovat pouze v případech, že to vyžadovala hospodářská, zdravotní či branná potřeba (Lichner, 1948).

Podle dobové zprávy náměstka ministra školství Vojtěcha Pavlásky z roku 1950 v Československu existovalo k roku vydání zprávy 101 průmyslových škol s 25 489 žáky a 62 vyšších hospodářských škol (bývalých obchodních akademií přeměnných na vyšší hospodářské školy podnikové, družstevní, správní, finanční, pro zahraniční obchod) s přičleněnými školami dvouletými, které navštěvovalo celkem 16 356 žáků. Současně existovalo v rámci zemědělských škol 14 vyšších rolnických škol, 4 vyšší lesnické školy, 2 vyšší zahradnické školy a 6 dvouletých zahradnických škol. Nejpočetnějším typem zemědělských odborných škol ovšem v tomto období byly jednoleté rolnické školy. Těch se v rámci republiky nacházelo celkově 110 s tím, že se v dalších letech počítalo s jejich početním růstem. Celkově odborné zemědělské školy navštěvovalo 6 443 žáků. Dále v Československu v tomto období fungovalo 111 sociálně zdravotních škol a škol výživy se 17 500 žáky.

Zajímavý je v tomto případě i pohled na základní odborné školy. Těch se v Československu nacházelo celkově 310, přičemž je navštěvovalo 124 458 žáků. Náměstek ministra školství Pavlásek (1950) v tomto směru ovšem ještě zvlášť vydělil základní odborné školy zemědělské. Uvedený počet těchto škol zní až neuvěřitelně ve srovnání s ostatními základními odbornými školami. Konkrétně Pavlásek totiž uvádí 792 základních odborných škol zemědělských, které navštěvovalo 67 010 žáků.¹⁴

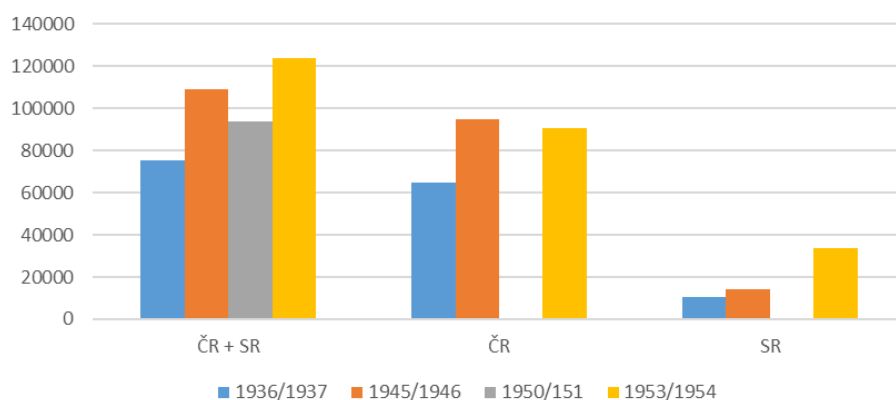
14 Údaje o počtu žáků v jednotlivých částech tehdejšího Československa ve školním roce 1950/1951 nebyly v dané publikaci k dispozici. V jiných zdrojích jsem je též neobjevil. Určitou náhradou tak mohou být informace, které poskytuje Pavlásek (1950) ve své zprávě v *Rudém právu* z ledna roku 1950 (viz výše).

Přijetí nového školského zákona obecně znamenal růst počtu škol, a to zejména na Slovensku, jak je patrné například v grafu 1 či i ze stručné zprávy z *Rudého práva* z ledna roku 1950, která oslavovala skutečnost, že na Slovensku bylo od května roku 1945 zřízeno 300 nových škol (Od osvobození..., 1950). Zajímavé v této souvis-



Graf 1: Vývoj počtu středních odborných a odborných škol v Československu v letech 1945–1954

Zdroj: Zpracováno dle Gobyové a Jelínkové (1980)



Graf 2: Počty žáků denního studia na středních odborných a odborných školách v letech 1936–1954

Zdroj: Zpracováno dle Boháče a Šulcové (1976)¹⁵

¹⁵ Uvedený počet škol tak může vyvolávat určité pochyby i jistou obecnou nedůvěrou k datům prezentovaným náměstkem ministra. Ověření těchto údajů se mi ovšem v současné chvíli nepodařilo. Dosud jsem nenašel jiné zdroje, které by se touto problematikou zabývaly.

losti je fakt, že na území dnešní České republiky počet středních odborných škol ve srovnání s předchozími lety naopak klesal. Konkrétní důvody této skutečnosti jsem dosud neodhalil, lze se však domnívat, že za klesající tendenci mohly napříkld i politické čistky v učitelských sborech na školách, tedy nedostatek „komunisticky smýšlejících“ učitelů, či bránění ve studiu dětem z rodin, které nevyhovovaly komunistické ideologii, obecně neuspokojivá poválečná ekonomická situace, která neumožňovala dostatečnou výstavbu nových školních budov, případně i slučování škol v důsledku školské reformy, jejímž jedním z cílů bylo koneckonců systematizovat a zefektivnit síť odborných škol, apod.

V podstatě totožnou situaci lze sledovat i ve vývoji počtu žáků navštěvující tyto školy (viz graf 2). I zde je patrné, že počet žáků se v letech 1945–1954 zvyšoval zejména na středních odborných a odborných školách na Slovensku, zatímco na území dnešní České republiky klesal, respektive v lepším případě stagnoval.

Přestože školský zákon znamenal významnou změnu celého vzdělávacího systému, velmi brzy se ukázalo, že nedostačuje aktuálním potřebám komunistického režimu, a to z několika důvodů. Shodou okolností zákon vyšel v době prohlubujících se hospodářských problémů československého státu i poměrně složité mezinárodní situace. Pro tuto dobu se stala charakteristickou například vrcholná fáze působení kultu osobnosti Stalina ve východním socialistickém bloku nebo začínající válka v Koreji, která zvyšovala napětí mezi Západem a Východem v rámci tzv. studené války. V roce 1948 byl v Sovětském svazu navíc oficiálně spuštěn i tzv. stalinský plán přetvoření přírody, který ve stručnosti představoval sovětskou vizi budování socialismu. Právě tento plán představitelé KSČ začali mechanicky přejímat a promítat do svého prvního pětiletého plánu rozvoje hospodářství v Československu (1949–1953), který ovlivnil i další vývoj odborného školství. Přijetí sovětské vize budování socialismu se za výrazné spolupráce sovětských poradců odrazilo v tomto plánu ve formě silné industrializace dosud agrárních oblastí (zejména na Slovensku) a posílením strojírenského a chemického průmyslu či hutnictví (zejména na Ostravsku-Karvinsku; více viz Olšáková & Janáč, 2018; Connelly, 2000).

Zároveň s ohledem na splnění cílů první pětiletky vyvolalo celonárodní mobilizaci mas, jak vypovídají koneckonců slova Rudolfa Slánského, předního představitele tehdejší komunistické moci: „Pětiletku splníme tehdy, když vyvoláme největší aktivitu, pracovní elán a iniciativu statisíce dělníků a dělnic, inženýrů a techniků, když budeme umět využít tvůrčích schopností všech pracujících, když budeme za ciframi pětiletky vidět živé lidi“ (Angelis, 1949, s. 193–194). Nepřekvapí proto, že nedílnou součástí tohoto plánu (a všech dalších plánů v rámci plánovaného hospodářství v Československu) se stal i plán na přípravu odborníků na všech úrovních školství (více viz např. zákon č. 241/1948; Angelis, 1949). Ne náhodou začaly být v této souvislosti od roku 1949 školy začleňovány též do řešení ekono-

mických a politických problémů státu, např. v podobě tzv. lánské akce (náboru žáků do hornického povolání) či hnutí vesnických učitelů, které mělo podporovat zakládání jednotných zemědělských družstev (JZD, více viz např. Zounek, Šimáně, & Knotová, 2017). To ovšem nestačilo. V podstatě od začátku padesátých let byl současný školský zákon silně kritizován hlavními představiteli KSČ. Tato kritika vyvrcholila v září 1952 na zasedání předsednictva Ústředního výboru KSČ v Lánech, kteréuložilo ministerstvu školství připravit návrh úpravy školského systému, a to tak, aby respektoval nové potřeby národního hospodářství a zároveň přihlížel k vývoji sovětského školství (Boháč *et al.*, 1982). To koneckonců vystihují i slova tehdejšího náměstka ministra školství Ladislava Štolla, která pronesl ve svém projevu na celostátní konferenci KSČ:

„... Jde o to, abychom celou strukturu i náplň našeho školství přiblížili ještě více sovětskému vzoru, abychom na našich školách vytvořili podmínky pro klidnou, horlivou, tvořivou práci a abychom zároveň s tímto klidem navodili v životě našich škol co největší ideový kvas, tvůrčí ideologický neklid. Tak vychováme novou mládež [...] upřímně přesvědčenou o tom, že naše stalinská cesta [...] je jediná možná...“ (Štoll, 1952, s. 6).

V důvodové zprávě k nově připravovanému školskému zákonu v této spojitosti první komunistický prezident Československé republiky Klement Gottwald doslova uvedl:

„K urychlenému budování socialismu a k obraně vlasti potřebujeme pracovníky mnohem lépe a všestranněji připravené na své pracovní úkoly, s větším a hlubším vzděláním, pracovníky cele oddané věci dělnické třídy a socialismu. Potřebujeme, aby nám takové pracovníky dodávala naše škola na pracoviště dříve nežli dosud a do základních hospodářských oborů ve větším množství (Důvodová zpráva..., 1953, n. s.).

Nový školský zákon imitující zcela nekriticky model školství Sovětského svazu ovšem vyšel necelé dva měsíce po smrti jak Josefa Vissarionoviče Stalina, tak i Klementa Gottwalda v dubnu 1953. Slepé následování Sovětského svazu v oblasti (nejen) odborného školství se tak v následujících letech mělo ironií osudu odehrávat již bez dohledu jeho *de facto* hlavních iniciátorů, a to až do roku 1960, kdy byla přijata další reforma školství, která orientaci na sovětský model školství v mnoha bodech opustila.

1.4 DISKUSE A SHRNUÍ HLAVNÍCH VÝSLEDKŮ

O tom, jakým způsobem se bude ubírat vývoj odborného školství na našem území po konci druhé světové války, bylo *de facto* rozhodnuto ještě před jejím koncem, tedy již v dubnu roku 1945, přijetím tzv. Košického vládního programu. Přímé navázání na odkaz první Československé republiky bylo po šestiletém nacistickém útlaku jen

stěží realizovatelné, ba naopak, konec nacistické okupace přinesl prostor pro realizaci řady změn, které v období první republiky nebyly z různých důvodů naplněny. Jednou z těchto změn bylo i ukončení tzv. dvojkolejného systému vzdělávání a zavedení tzv. jednotné školy. Idea jednotné školy přitom nebyla něčím, co by se objevilo teprve v Košickém vládním programu. Diskuse i snahy o prosazení jednotné školy v podobě legislativní normy probíhaly během první republiky podstatě od prvních let její existence. Z různých důvodů ke změně ve školském systému v této době ovšem nedošlo (viz např. Šimáně, 2019).

V prvních poválečných letech proto vedle obnovy činnosti středních odborných škol, která byla během trvání protektorátu Čechy a Morava v důsledku okupačních nařízení utlumena, začaly i první kroky k prosazení jednotného řízení (nejen) odborného školství. To podle dobových představ mělo zaručit demokratizaci lidového vzdělávání a výchovy, jinak řečeno, zajistit společným vzdělávacím základem stejný přístup k dalšímu vzdělávání a obecně odstranit nerovnosti v přístupu ke vzdělávání (Novomeský, 1948). Problémem byla ovšem skutečnost, že nová školská reforma zavádějící jednotné řízení v oblasti škol byla přijata až po únorovém puči KSČ, tedy v dubnu 1948. Silně se v něm proto prolínala již ideologie marxismu-leninismu. Školský zákon z roku 1948 skutečně zajišťoval společný vzdělávací základ a stejný přístup k dalšímu vzdělávání. Umožnil na rozdíl od prvorepublikového školství pokračovat v rámci nové devítileté povinné školní docházky všem žákům ve věku od 11 do 15 let na druhém stupni. Jinak řečeno, žáci se již nemuseli ve svých 11 letech rozhodovat o své budoucí studijní dráze, tak jako tomu bývalo v období první Československé republiky. Na druhou stranu bylo ovšem prostřednictvím tohoto zákona zabraňováno ve studiu dětem z rodin, které se z různých důvodů z pohledu KSČ zpronevěřily komunistickým myšlenkám. Jinými slovy, jak uvádí např. Václavík (1997) ve svém textu, tento zákon hlásal na jednu stranu ochraňování zájmů do té doby utlačovaných, ale na druhou stranu toto „ochraňování“ v praxi znamenalo utlačování jiných skupin. Jinými slovy, jak píše např. Rákosník (2010), vzdělávací systém byl jedním z nástrojů změny sociální stratifikace československé společnosti, nástrojem ke zformování nové, režimu loajální vrstvy odborníků a inteligence.

Koneckonců i v oblasti středního odborného školství měly tak být zastoupeny všechny sociální třídy v takovém poměru, v jakém byly tyto třídy zastoupeny ve společnosti, tedy zejména z řad dělníků a rolníků, jak upozorňuje např. i Simonová (2006). I z toho důvodu vznikly v roce 1949 první státní kurzy pro přípravu pracujících na vysoké školy. To je i jedním z prvních výrazně viditelných prvků určité začínající deformace odborného školství v komunistickém Československu. Absolvováním osmiměsíčního kurzu završeného maturitní zkouškou studenti těchto škol v podstatě nahrazovali dvou- až tříleté nástavbové studium na některé z vyšších odborných škol. Jiným důvodem vzniku těchto škol byla ovšem i zvýšená potřeba kvalifikovaných pracovníků pro rostoucí průmysl tehdejšího Československa. To

společně s prohlubující se závislostí na politice Sovětského svazu, slepého napodobování modelu sovětského školství vedlo nakonec ještě k větším změnám, která vyvrcholily již v roce 1953 vydáním dalšího školského zákona.

Studium vývoje odborného školství na našem území odhaluje i několik metodologických výzev. Vzhledem k tomu, že od zkoumaných událostí uběhlo již kolem 65–75 let, jsme de facto odkázáni již jen na písemné prameny. Těmi jsou ve valné většině případech materiály, které vznikly v rámci samotného komunistického režimu, ba dokonce i pod jeho přímou kontrolou. To samo o sobě vyvolává určitou nedůvěru, a je proto nutné k těmto materiálům přistupovat velmi kriticky, jak upozorňuje např. i Konopásek (1999). V tomto směru se jedná například o většinu zdrojů použitých v této studii a případné archivní materiály k oblasti socialistického školství. Dostupnost těchto archivních materiálů je ovšem značně omezená. Není náhoda, že v této studii nejsou použity žádné archivní zdroje. Je to dáno tím, že fondy obsahující materiály o školství v socialistickém Československu jsou dosud mnohdy nezpracované a tím pádem nedostupné, případně neobsahují žádné archiválie využitelné pro téma a časový rámec zamýšleného výzkumu (např. jako v případě této kapitoly). V tomto směru jsme, jak upozorňuje ve své studii např. i Somodyváry (2020), v podstatě „odsouzeni“ ke „komunistickému narativu“. Jinak řečeno, k popisu vzdělávacího systému pro roky 1945–1953 je k dispozici řada oficiálních dokumentů aparátu KSČ, ale v podstatě nemáme k dispozici žádné názory a zkušenosti běžných občanů, kteří si tehdejším vzdělávacím systémem prošli. Jinými slovy, jen stěží lze studovanou problematiku zachytit i jiným než „režimním“ pohledem, například prostřednictvím osobních vzpomínek pamětníků. V současné době může být už poměrně komplikované pamětníka tehdejšího školství, byť i jen v roli žáka některé z tehdejších středních odborných škol, najít. V tomto by mohly pomoci alespoň osobní vzpomínky zachycené v různých osobních materiálech, denících, školních přípravách apod., nicméně pokud existují, je obtížné je získat.

1.5 ZÁVĚR

Cílem tohoto textu bylo zachytit proměnu středního odborného školství v Československu od konce druhé světové války do roku 1953, tedy zejména v prvních letech existence komunistického režimu v Československu, ve kterých došlo k výrazným změnám v systému středního odborného školství. Konkrétně jsem se přitom soustředil na popis proměny systému odborného školství a zároveň sledoval obecný společensko - historický kontext a důvody, které vedly ke změnám tohoto systému.

Obecně lze konstatovat, že prioritou v rámci středních odborných škol ve vymezeném období byla jejich obnova po nacistické okupaci, začlenění do jednotného řízení a dále jejich rozvoj v souvislosti s plněním ekonomických zájmů obnove-

ného československého státu. Důraz na plnění ekonomických zájmů státu přitom převažoval zejména po únorovém puči KSČ a vydání nového školského zákona v roce 1948. Ekonomický zájem ovšem nebyl jediným cílem politiky KSČ ve vztahu ke středním odborným školám. Stejně jako na ostatních typech škol i zde výuka, výběr uchazečů, dokonce i vyučujících musel odpovídat myšlenkám marxismu-leninismu. Tento trend navíc sílil společně se sílící orientací Československa na Sovětský svaz. I přes negativa, která s sebou přinesla orientace Československa na Sovětský svaz – pronikání ideologie marxismu-leninismu do oblasti odborného školství, vnímání odborných škol tehdejším režimem jako důležitého nástroje pro plnění prvního pětiletého hospodářského plánu apod. – lze najít i určitá pozitiva. Jedním z nich bylo prodloužení školní docházky z osmi na devět let a jednotná příprava žáků až do jejich 15. roku života. Dalším pozitivem byl například růst počtu odborných škol, v tomto směru zejména na Slovensku. Ačkoliv tyto školy byly budovány zejména v souvislosti s naplňováním prvního pětiletého hospodářského plánu – orientovalo se de facto pouze na základě aktuálních potřeb československého průmyslu – byl zahájen vznik infrastruktury odborných škol, který představoval odrazový můstek pro další rozvoj odborného školství v následujících desetiletích a koneckonců i po roce 1989.

Výzkum vývoje středních odborných škol v letech 1945–1953 otevřel i případná nová výzkumná témata, v tomto směru především ve spojitosti s úlohou tzv. státních kurzů pro přípravu pracujících na vysoké školy, které byly v Československu zavedeny v roce 1949. Jedná se přitom o téma, kterému překvapivě není věnována přílišná pozornost ani v publikacích vzniklých před rokem 1989. Jiným tématem ovšem může být i vývoj mimořádných způsobů studia na středních odborných školách, jako bylo např. večerní studium, dálkové studium či studium při zaměstnání ad., kterým též nebyla dosud věnována žádná pozornost.

Poděkování

Text vznikl v rámci řešení projektu s názvem Střední odborná škola v socialistickém Československu pohledem dějin každodennosti. Orálně historické rozhovory s učiteli (číslo projektu 19-24776S), financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

LITERATURA

- Angelis, K. (1945). Uskutečňování vládního programu ve školství. *Nová škola*, 1(1), 14–15.
Angelis, K. (1949). Škola pětiletému plánu. *Společenské nauky ve škole*, 4(5), 193–199.
Boháč, A. et al. (1982). *Dějiny školství v Československu 1945–1975: I. část*. Praha: Univerzita Karlova.

- Boháč, A., & Šulcová, V. (1976). *Analýza poválečného vývoje a současného stavu odborné přípravy na středních odborných a odborných školách*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství.
- Bosák, F. (1969). *Česká škola v době nacistického útlu: příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova do osvobození*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Connelly, J. (2000). *Captive university: the sovietization of East German, Czech, and Polish higher education, 1945–1956*. London: The University of North Carolina Press.
- Dekret č. 100 (1945). Dekret presidenta republiky ze dne 24. října 1945 o znárodnění dolů a některých průmyslových podniků, 100/1945 Sb., 207–214.
- Dekret č. 101 (1945). Dekret presidenta republiky ze dne 24. října 1945 o znárodnění některých podniků průmyslu potravinářského, 101/1945 Sb., 215–219.
- Dekret č. 102 (1945). Dekret presidenta republiky ze dne 24. října 1945 o znárodnění akciových bank, 102/1945 Sb., 220–224.
- Dekret č. 103 (1945). Dekret presidenta republiky ze dne 24. října 1945 o znárodnění soukromých pojišťoven, 103/1945 Sb., 224–231.
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Důvodová zpráva k vládnímu návrhu zákona o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon) ze dne 15. dubna 1953 (1953). Dostupné z: https://www.psp.cz/eknih/1948ns/tisky/t0708_01.htm
- Gobyová, J., & Jelínková, V. (1980). *35 let školství v ČSSR*. Praha: Ústav školských informací při ministerstvu školství ČSR.
- Hajný, J. (1950). Dva běhy státních kurzů pro přípravu pracujících na vysoké školy. *Nová škola*, 5(10), 322–325.
- Ježek, K. (1948). Odborné školství v novém školském zákoně. *Odborná škola*, 1(1), 5–11.
- K zahájení vyučování na českých školách v osvobozené Československé republice: výnos Ministerstva školství a osvěty č. 26-225-I z 21. května 1945 (1946). *Věstník Ministerstva školství a osvěty*, 1, 9.
- Konopásek, Z. (1999). *Otevřená minulost: autobiografická sociologie státního socialismu*. Praha: Karolinum.
- Lichner, M. (1948). Zákon o základnej úprave jednotného školství vo vztahu k odborným školám. *Jednotná škola*, 3(8), 353–357.
- McDermott, K. (2015). *Communist Czechoslovakia, 1945–89*. London: Palgrave MacMillan.
- Ministr školství a osvěty o nové kulturně politické orientaci (1945). *Nová škola*, 1(1), 1–2.
- Novák, J. (1949). Po IX. sjezdu KSČ. *Nová škola*, 4(10), 289–291.
- Novák, V. (1945). Základní otázky v průmyslovém školství. *Nová škola*, 1(1), 10–11.
- Novomeský, L. (1948). Na dalšíu cestu. *Jednotná škola*, 3(6–7), 241–255.
- Obnovení právního pořádku na obecných a měšťanských školách a odčinění křivd, způsobených žákům těchto škol v době nesvobody. Výnos Ministerstva školství a osvěty z 16. 7. 1945, č.A-26.222-II (1946). *Věstník Ministerstva školství a osvěty*, 1, 48.

- Od osvobození na Slovensku zřízeno 300 nových škol (1950). *Rudé právo*, 14. 1. 1950, s. 5.
- Olšáková, D., & Janáč, J. (2018). *Kult jednoty: stalinský plán přetvoření přírody v Československu 1948–1964*. Praha: Academia.
- Pavlásek, V. (1950). Zlepšujeme neustále péči o školství. *Rudé právo*, 10. 1. 1950, s. 3.
- Pecka, J. (1995). *Na demarkační čáře: americká armáda v Čechách v roce 1945*. Praha: ÚSD AV ČR.
- Program československé vlády Národní fronty Čechů a Slováků přijatý na první schůzi vlády dne 5. dubna 1945 v Košicích* (1945). Praha: Ministerstvo informací.
- Průcha, J. (2019a). Výzva pro pedagogický výzkum – odborné školství a odborné vzdělávání. *Pedagogika*, 69(2), 109–111.
- Průcha, J. (2019b). *Odborné školství a odborné vzdělávání: fungování systému, problémy praxe a výzkum*. Praha: Wolters Kluwer.
- Pruša, J. (2012). *Abeceda reálného socialismu*. Praha: Avia Consultants.
- Rákosník, J. (2010). *Sovětizace sociálního státu: lidově demokratický režim a sociální práva občanů v Československu 1945–1960*. Praha: Fontes.
- Rokoský, J. (2018). Košický vládní program: na cestě sovětizace Československa. In Kalous, J., & Zeman, P. (Eds.), *1945 – Konec války a obnova Československa* (s. 158–165). Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.
- Rýdl, K. (2010). *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Simonová, N. (2006). Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu. In Matějů, P., & Straková, J. (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 62–91). Praha: Academia.
- Somodyváry, L. (2020). Nyugatra menekült magyarok a kommunista oktatásról az ötvenes évek elején. In Varga, A., Andl, H., & Molnár-Kovács, Z., *Új kutatások a neveléstudományokban 2019. Neveléstudomány: Horizontok és dialógusok* (s. 35–46). Pécs: MTA & PTE BTK.
- Šimáně, M. (2019). *České menšinové školství v Československé republice: ke každodennosti obecných škol v politickém okrese Ústí nad Labem*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štoll, L. (1952). Celostátní konference Komunistické strany Československa. vystoupení soudruha prof. L. Štolla. *Rudé právo*, 19. 12. 1952, s. 6.
- Švanda, I. (2000). Výzkumný ústav odborného školství padesátiletý. Retrospektivní pohled na jeho výzkumnou činnost. *Zpravodaj výzkumného ústavu odborného školství*, (5), 1–32.
- Učitelstvu všech druhů škol a všem ostatním zaměstnancům školské a osvětové správy, č. 2385 pres. z 12. 5. 1945 (1946). *Věstník Ministerstva školství a osvěty*, 1, 5.
- Václavík, V. (1997). *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: Líp.
- Váňa, J. (1949). Účast výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského při budování nové čs. školy. *Nová škola*, 5(1–2), 18–26.

- Vorlíček, Ch. (2004). České školství 1945–2000. In Walterová, E. (ed.), *Česká pedagogika: proměny a výzvy*. Sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotáška (s. 119–176). Praha: UK.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Zákon č. 241/1948 Sb., o prvním pětiletém hospodářském plánu rozvoje Československé republiky (zákon o pětiletém plánu) (1948). ASPI: Wolters Kluwer ČR.
- Zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon) (1953). ASPI: Wolters Kluwer ČR.
- Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) (1948). ASPI: Wolters Kluwer ČR.
- Zounek, J., Šimáně, M., & Knotová, D. (2017). *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Prague: Wolters Kluwer.

2

ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR A NĚKTERÝCH ZEMÍCH EU PROSTŘEDNICTVÍM VYBRANÝCH UKAZATELŮ

PETER MARINIČ
PAVEL PECINA

ÚVOD

Odborné vzdělávání je součástí vzdělávacího systému a představuje významnou součást sekundárního vzdělávání, zejména vyššího sekundárního vzdělávání, které je v podmínkách České republiky představováno středoškolským stupněm. Druhou oblastí středoškolského stupně vzdělávání je všeobecně vzdělávací zaměření. Společně představují přirozenou a v současné době využívanou možnost rozvoje znalostí, dovedností a postojů v počátečním vzdělávání. Pokud bychom na všeobecně vzdělávací zaměření nahlíželi jako na jistou formu přípravy na další vysokoškolské vzdělávání, pak lze odborné zaměření posuzovat jako významný prvek přímé přípravy žáků na výkon budoucího povolání.

V souvislosti s výše uvedeným lze nahlížet na vývoj středoškolského odborného vzdělávání v kontextu vývoje ekonomiky posuzované země. Toto propojení s ekonomickým výkonem jednotlivých oborů ekonomické činnosti a studijních oborů středoškolského odborného vzdělávání lze identifikovat v obou směrech. Na jedné straně se jedná o přípravu budoucích zaměstnanců rozvíjejících se ekonomických činností, na druhé straně mohou právě tyto rozvíjející se a do budoucna atraktivní obory ekonomické činnosti motivovat žáky nově nastupující na střední odborné školy k výběru daného oboru (Marinič, 2018).

V poslední době se mnoho pozornosti věnuje problematice tzv. Průmyslu 4.0, v jejímž rámci se diskutuje a analyzuje potenciální budoucí vývoj odvětví s vysokou přidanou hodnotou a při níž se pozornost věnuje problematice nastupující intenzivní automatizace a zavádění nových technologií do produkčního procesu. Současně s tímto procesem transformace výrobních kapacit dochází i k transformaci vzdělávání. Mění se pohled na učitele a na vzdělávací obsah i formu (Pecina & Sládek, 2017). Proces označovaný jako nástup čtvrté průmyslové revoluce je však na základě dostupných dat a zkušeností z minulých průmyslových revolucí možno považovat spíše za ekonomickou evoluci než za průmyslovou revoluci (Záthurecký & Marinič, 2019).

Ať je pohled na zavádění nových technologií do produkčního procesu jakýkoliv, rozhodně ovlivňuje i podobu a strukturu středoškolského odborného vzdělávání. Do vzdělávacích programů, a to jak na národní úrovni, tedy v rámci rámcových vzdělávacích programů, tak do jejich individuálně uchopené podoby školních vzdělávacích programů, se dostává problematika rozvoje patřičných kompetencí žáků, které si vyžaduje již současná situace v národním hospodářství, nebo lze očekávat, že tyto požadavky budou vyžadovány v blízké budoucnosti (Cedefop, 2020; MŠMT, 2020; Marinič & Válek, 2018).

2.1 CÍLE

Kapitola se věnuje problematice odborného vzdělávání a jeho vývoje v několika posledních letech. Pro srovnávání situace v odborném vzdělávání v České republice byly vybrány země Evropské unie, jmenovitě Slovensko, Polsko a Maďarsko, jako státy patřící regionu V4, a zejména Slovensko, které je s ohledem na historické, kulturní a společenské provázání nám nejbližší zemí. Dále byly doplněny o pohled na vývoj v Německu a Rakousku. Vzhledem k výběru posuzovaných vstupních dat, dostupných v rámci databáze Eurostat, je v textu analyzován vývoj odborného vzdělávání na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání, a to konkrétně prostřednictvím vývoje počtu žáků, struktury odborného vzdělávání na základě členění do jednotlivých významně zastoupených oborů, vývoje počtu učitelů a na to navázaných poměrů žáků na učitele, a v neposlední řadě jsou přiblíženy i informace z oblasti financování odborného vzdělávání prostřednictvím kumulativního objemu finančních prostředků i přepočteného objemu na jednoho žáka.

Tyto analyzované informace tak poskytují prostor pro získání odpovědí na hlavní cíl kapitoly, tedy charakteristiku vývoje odborného vzdělávání v České republice, a vytvářejí určitou možnost kvalifikovaného odhadu vývoje pro období nejbližších několik let.

Hlavním cílem předložené analýzy vývoje odborného vzdělávání tedy je **charakterizovat vývoj odborného vzdělávání v České republice prostřednictvím ukazatelů na bázi počtu žáků a učitelů, doplněných o finanční ukazatele, v kontextu vývoje odborného vzdělávání ve vybraných státech**. V souvislosti s tímto cílem jsou stanoveny i výzkumné otázky:

1. Jaký byl vývoj počtu žáků v odborném vzdělávání a jaký lze očekávat vývoj v nejbližších letech?
2. Jaký byl vývoj počtu učitelů a jejich věková struktura v odborném vzdělávání?
3. Příspětuje se počet učitelů fluktuaci počtu žáků, nebo je příčinou pro fluktuaci ukazatele počtu žáků na učitele?
4. Jaký lze očekávat vývoj ve výše uvedených oblastech v nejbližších letech?

2.2 TEORETICKÝ RÁMEC A METODOLOGIE

Jelikož se text věnuje problematice srovnávání kvantitativních dat týkajících se různých zemí, v kterých jsou určité rozdíly ve vzdělávacím systému, je nutné respektovat tuto připomínku při interpretaci získaných dat (Průcha, 1999).

Pro analýzu středoškolského odborného vzdělávání byla tedy vybrána data korepondující s mezinárodní klasifikací vzdělání, označovaná jako vyšší sekundární odborné vzdělání (ISCED 3, resp. ISCED 35). Toto omezení se vztahuje na data, u kterých je primárním cílem právě analýza dané oblasti středoškolského vzdělá-

vání zaměřeného na středoškolské odborné vzdělávání, tedy zejména pro oblast počtu žáků, učitelů a financování. Pro analýzu struktury středoškolského odborného vzdělávání do jednotlivých oborů vzdělávání bylo dále využito i mezinárodní klasifikace oborů vzdělání (ISCED-F). U prezentovaných dat byly provedeny následující úpravy: byl ponechán obor vzdělání technika, výroba a stavebnictví, sloučen byl obor služby s oborem obchod, administrativa a právo, a ostatní obory uváděné v klasifikaci oborů vzdělání byly zařazeny do kategorie „ostatní“.

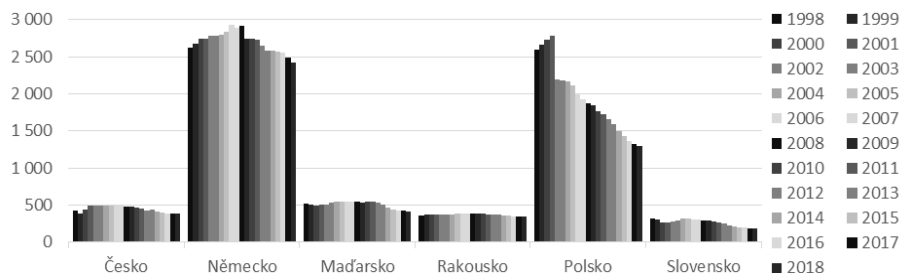
Jako zdroj dat byla zvolena databáze Eurostat s příslušnými informacemi členěnými do jednotlivých tabulek dle výše uvedených kritérií. Období pro analýzu dat bylo zvoleno s ohledem na maximální rozsah dostupných dat. V případech, kdy bylo možno získat z databáze Eurostat dostupná data za delší období, byla tyto data využita, v ostatních případech se pak analýza omezila jenom na dostupné období. V konečném důsledku tak většina prezentovaných dat spadá do let 2013–2018.

Uvedené uchopení dané problematiky pro analýzu vývoje odborného vzdělávání v české republice a jeho srovnávání s vybranými zeměmi Evropské unie vychází z předpokladu využití dat z jednoho zdroje, a tedy z předpokladu uplatňování ne-li jednotné metodiky sběru dat, tak alespoň metodiky výrazně podobné. Tato skutečnost by měla přispět k eliminaci výrazných rozdílů při interpretaci získaných výsledků analýzy. Nicméně jsme si plně vědomi omezení zvoleného přístupu a potřeby hlubší analýzy jednotlivých vzdělávacích systémů prostřednictvím analýzy dat v jednotlivých zemích na základě jejich vlastní metodiky a statistiky (Průcha, 1999). I proto chápeme náš text jako vstupní srovnávací analýzu, která by měla poukázat na oblasti zajímavé pro následující hlubší prozkoumání. Tento přístup lze ocenit v oblasti odborného vzdělávání, jelikož analýz a studií v oblasti odborného vzdělávání není mnoho a v současné době se situace nelepší (Průcha, 2019). Zajímavý a s ohledem na širší pokrytí výjimečný pohled přinášejí Vojtěch & Chamoutová (2017).

2.3 VÝSLEDKY

Odborné vzdělávání, zejména formální vzdělávání realizované na úrovni středních škol, je součástí vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích. Společně s všeobecným vzděláním, realizovaným na středních školách ve formální podobě, představuje přirozený krok ve vzdělávací dráze žáků po absolvování základního vzdělání. Z tohoto pohledu je počet žáků ve středoškolském vzdělávání téměř výlučně determinován počtem žáků ukončujících základní školy. Tento počet pak závisí na počtu dětí v rámci demografického vývoje jednotlivých zemí v příslušné věkové kategorii. Pokud bychom v této logice postupovali dále, pak se dostaneme k závěru, že počet žáků na středních školách je značně závislý na počtu nově narozených dětí v dané zemi, a tedy je podmíněn faktory ovlivňujícími porodnost v dané zemi, samozřejmě za respektování časových souvislostí vstupu dětí do jednotlivých vzdělávacích etap

v rámci vzdělávacího systému a současně v závislosti na podmínkách a kapacitních možnostech jednotlivých vzdělávacích systémů. Tato skutečnost, i když bez přímého určení vzájemné vazby, umožňuje do určité míry predikovat vývoj počtu žáků ve vyšším sekundárním vzdělávání, tedy žáků středních škol.



1 Obrázek: Vývoj počtu žáků na středních školách

Zdroj: Eurostat (2020a, 2020c)

Vývoj počtu žáků na středních školách v letech 1998–2018 zachycuje Obrázek 1. Je z něj patrné, že ve všech analyzovaných zemích dochází v počátečních letech k nárůstu počtu žáků s kulminací v letech 2005–2006 a následným poklesem. Ve všech analyzovaných zemích pak od roku 2010 dochází k poklesu počtu žáků na středních školách (bez rozčlenění na všeobecné a odborné vzdělávání). Za velice zajímavý lze považovat vývoj v Polsku, kde dochází k poklesu o 55 % ve srovnání s maximální hodnotou v roce 2006.

2.3.1 Vývoj počtu žáků a struktury středoškolského odborného vzdělávání

Vzhledem ke klesající tendenci počtu žáků na středních školách bez ohledu na to, jestli se jedná o všeobecné, nebo odborné vzdělávání, není překvapivý ani pokles počtu žáků ve středoškolském odborném vzdělávání, který poskytuje tabulka I. V ní jsou zachyceny absolutní počty žáků v tisících, ale také podíl žáků v odborném vzdělávání ze všech žáků na středních školách. Za pozornost stojí dvě skutečnosti. Za prvé je to poměr žáků v odborném vzdělávání v jednotlivých zemích. Zde je vidět tradičně vysoký podíl těchto žáků v České republice, i když s klesající tendencí. V roce 2013 představoval podíl žáků v odborném vzdělávání 73,8 % a v roce 2018 to bylo 71,3 %. Projevuje se tak známá skutečnost zvyšování zájmu o všeobecné vzdělání jako formu přípravy pro další studijní dráhu žáků v rámci vysokoškolského vzdělávání. Obdobně vysoký podíl žáků v odborném vzdělávání lze identifikovat i na Slovensku a v Rakousku. Tady možná hraje důležitou roli historický aspekt ovlivňující strukturu středoškolského vzdělávání při společných kořenech ještě z dob habsburské monarchie. Vyvážený poměr lze identifikovat v Německu a Polsku, kde se hodnoty pohybují kolem 50 %. Nejnižší podíl je pak

identifikován v Maďarsku, avšak s prudkým nárůstem v roce 2018. To je druhou zajímavou skutečností a směřuje to pozornost právě do oblasti odborného vzdělávání v Maďarsku.

I Tabulka: Vývoj počtu žáků v odborném vzdělávání

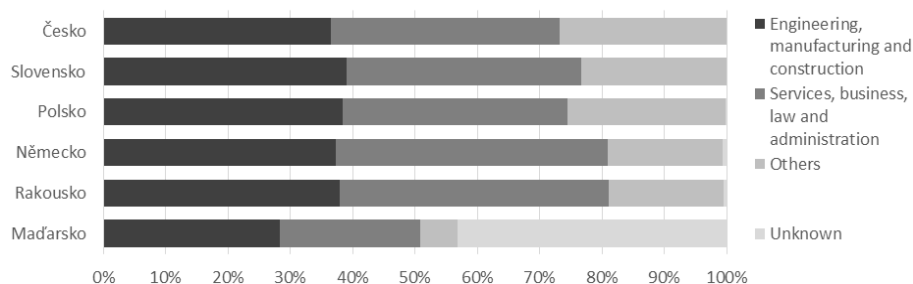
Odborné vzdělávání	2013	2014	2015	2016	2017	2018
	tisíce žáků (procenta ze všech žáků SŠ)					
Česko	322 (73,8)	304 (73,4)	293 (73,2)	285 (72,9)	281 (72,4)	277 (71,3)
Německo	1224 (47,5)	1233 (47,8)	1202 (46,8)	1183 (46,3)	1136 (45,6)	1127 (46,5)
Maďarsko	133 (26,5)	118 (25,1)	102 (23,2)	91 (21,4)	98 (23,0)	158 (38,0)
Rakousko	260 (70,2)	254 (69,8)	249 (69,5)	241 (68,8)	238 (68,6)	237 (68,4)
Polsko	775 (48,7)	734 (49,2)	723 (50,5)	698 (51,1)	685 (51,7)	672 (52,1)
Slovensko	151 (68,1)	143 (69,0)	138 (69,0)	135 (68,9)	131 (68,9)	127 (67,8)

Zdroj: Eurostat (2020b)

Další oblastí v rámci analýzy dostupných dat je struktura jednotlivých oborů vzdělání, zastoupených v analyzovaných zemích. Pro názornost je na obrázku 2 omezen počet oborů způsobem popsáním v metodologii. Z obrázku je ale patrné, že střednímu odbornému vzdělávání v roce 2018 dominují zejména technické obory, tedy konkrétně technika, výroba a stavebnictví, s přibližně 40% zastoupením. Obdobný podíl zastávají i ekonomické obory, zastoupené prostřednictvím sdružené kategorie služby a obchod, administrativa a právo, rovněž s obdobným, přibližně 40% zastoupením. Ostatní obory pak tvoří doplněk nabídky vzdělávacích oborů na středních školách. Ukazuje se tak standardní praxe uplatňovaná v České republice při přípravě budoucích učitelů odborného vzdělávání, kdy se tyto vysokoškolské studijní obory zaměřují převážně na oblast technických předmětů a oblast ekonomických předmětů.

Za zajímavé pak lze označit právě postavení některých dalších vzdělávacích oborů v jednotlivých zemích. Takovým oborem je zdravotní a sociální péče v Německu

(9,3 %), na Slovensku (7,8 %) a v České republice (7,4 %). Druhým zajímavým oborem jsou informační a komunikační technologie v Polsku (13,9 %).

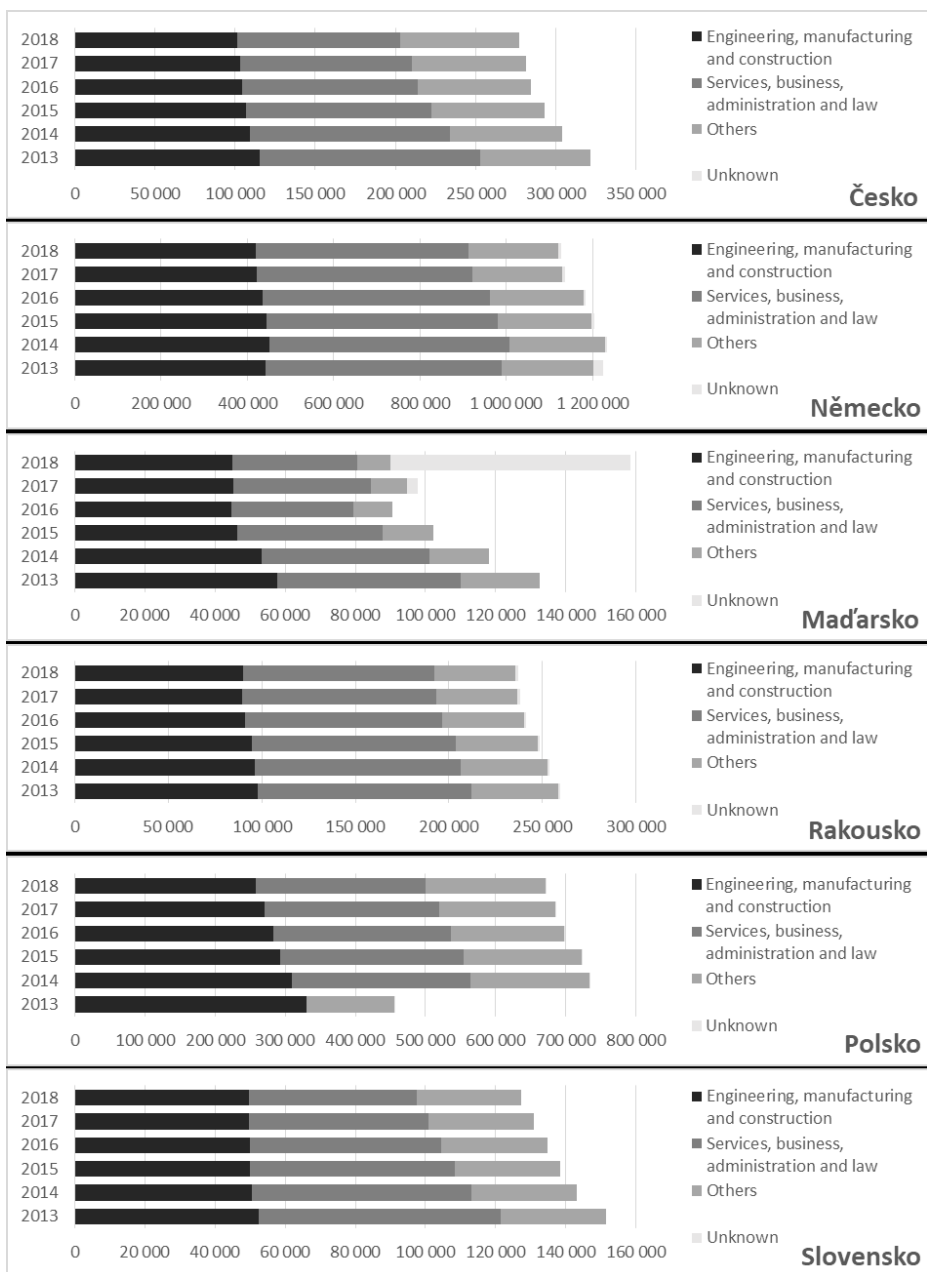


2 Obrázek: Zastoupení vybraných oborů
v rámci středního odborného vzdělávání v roce 2018

Zdroj: Eurostat (2020b)

Pro lepší orientaci ve struktuře jednotlivých oborů vzdělání na středních školách v analyzovaných zemích a jejich vývoj v období 2013–2018 jsou data prezentována na obrázku 3. Zachycuje absolutní počty žáků, a je zde tedy již patrný identifikovaný pokles žáků v středoškolském odborném vzdělávání.

Na Slovensku a v České republice je zřejmá stagnace počtu žáků v oborech technického zaměření. Pokles se pak projevuje zejména v ekonomických oborech. Zde lze předpokládat, že to souvisí s přesunem žáků se zájmem o tyto ekonomické obory ze škol poskytujících odborné vzdělávání do škol poskytujících všeobecné vzdělávání, tedy jev, který je identifikovatelný v rostoucím zájmu žáků o gymnázia. Tato tendence má souvis s předpokladem lepší přípravy žáků na gymnáziích pro následující studium na vysokých školách. Na druhou stranu stagnace počtu žáků se zájmem o technické obory na středních odborných školách při současném poklesu celkového počtu žáků v odborném vzdělávání může indikovat určitou míru návratu povědomí o potřebě manuálně zručných a kvalifikovaných odborníků v těchto technických oborech.



3 Obrázek: *Struktura vybraných oborů v rámci středního odborného vzdělávání*
Zdroj: Eurostat (2020b)

2.3.2 Vývoj počtu a demografické struktury učitelů, poměr žáků na učitele

Pohled na vývoj v oblasti odborného vzdělávání na středních školách ve vybraných zemích Evropské unie poskytuje i analýza vývoje na straně učitelů. Situaci tak lze charakterizovat nejen prostřednictvím analýzy žáků, ale i učitelů, kteří tvoří důležitou součást vzdělávacího systému.

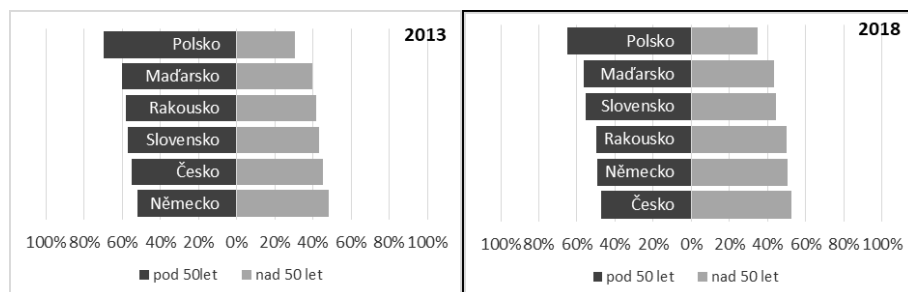
Vývoj počtu učitelů odborného vzdělávání v letech 2013–2018 koresponduje s vývojem počtu žáků (Tab. II). Zdá se tedy, že počet učitelů se přizpůsobuje počtu žáků, což lze vidět i na základě přepočteného údaje o poměru žáků na jednoho učitele. Ten se v České republice, ale i na Slovensku a od roku 2016 i v Maďarsku pohybuje na úrovni 11–12 žáků na jednoho učitele. Mírně vyšší hodnoty vykazuje poměr v Rakousku, konkrétně hodnoty kolem 13 žáků na učitele. Překvapivě je tento poměr zejména v České republice a na Slovensku celkově stabilní. Rovněž překvapivě je poměr žáků na jednoho učitele vysoký v Německu a pohybuje se na úrovni kolem 22–23 žáků na učitele. Na opačném spektru se nachází Polsko s méně než 9 žáky na učitele. Jelikož lze vycházet z předpokladu, že čím nižší je hodnota poměru žáků na jednoho učitele, tím osobnější přístup lze žákům zabezpečit a věnovat se rozvoji jejich kompetencí na individuální bázi, a tedy dosahovat kvalitnějších výsledků vzdělávání, lze znovu poukázat na Polsko jako na příklad dobré praxe, vyžadující si bližší prozkoumání.

II Tabulka: Vývoj počtu učitelů a poměr žáků na učitele v odborném vzdělávání

Odborné vzdělávání	2013	2014	2015	2016	2017	2018
	počet učitelů / počet žáků na učitele					
Česko	27 181/11,8	26 074/11,7	26 263/11,2	25 778/11,0	25 324/11,1	23 562/11,8
Německo	54 644/22,4	53 402/23,1	52 381/23,2	50 944/23,2	49 335/23,0	48 802/23,1
Maďarsko	9 822/13,5	8 631/13,7	8 368/12,2	7 790/11,6	8 636/11,3	14 156/11,2
Rakousko	19 780/13,1	18 879/13,4	18 056/13,8	17 803/13,6	17 693/13,5	17 653/13,4
Polsko	85 147/9,1	83 733/8,8	83 178/8,7	80 870/8,6	80 134/8,6	80 551/8,3
Slovensko	13 207/11,5	12 655/11,3	12 323/11,2	11 997/11,2	11 692/11,2	11 453/11,1

Zdroj: Eurostat (2020b, 2020f)

Je obecně známým faktem, že populace v rozvinutých zemích v rámci Evropské unie stárne. Ve veřejném prostoru probíhají různě laděné diskuse ohledně této demografické krize, jak je problém stárnutí populace označován. Současně se stárnutím populace je možné sledovat taky proces stárnutí učitelského sboru. Obrázek 4 přináší pohled srovnávající podíl učitelů pod a nad 50 let věku v roce 2013 a 2018. Demografickou strukturu pak lze vidět na obrázku 5.

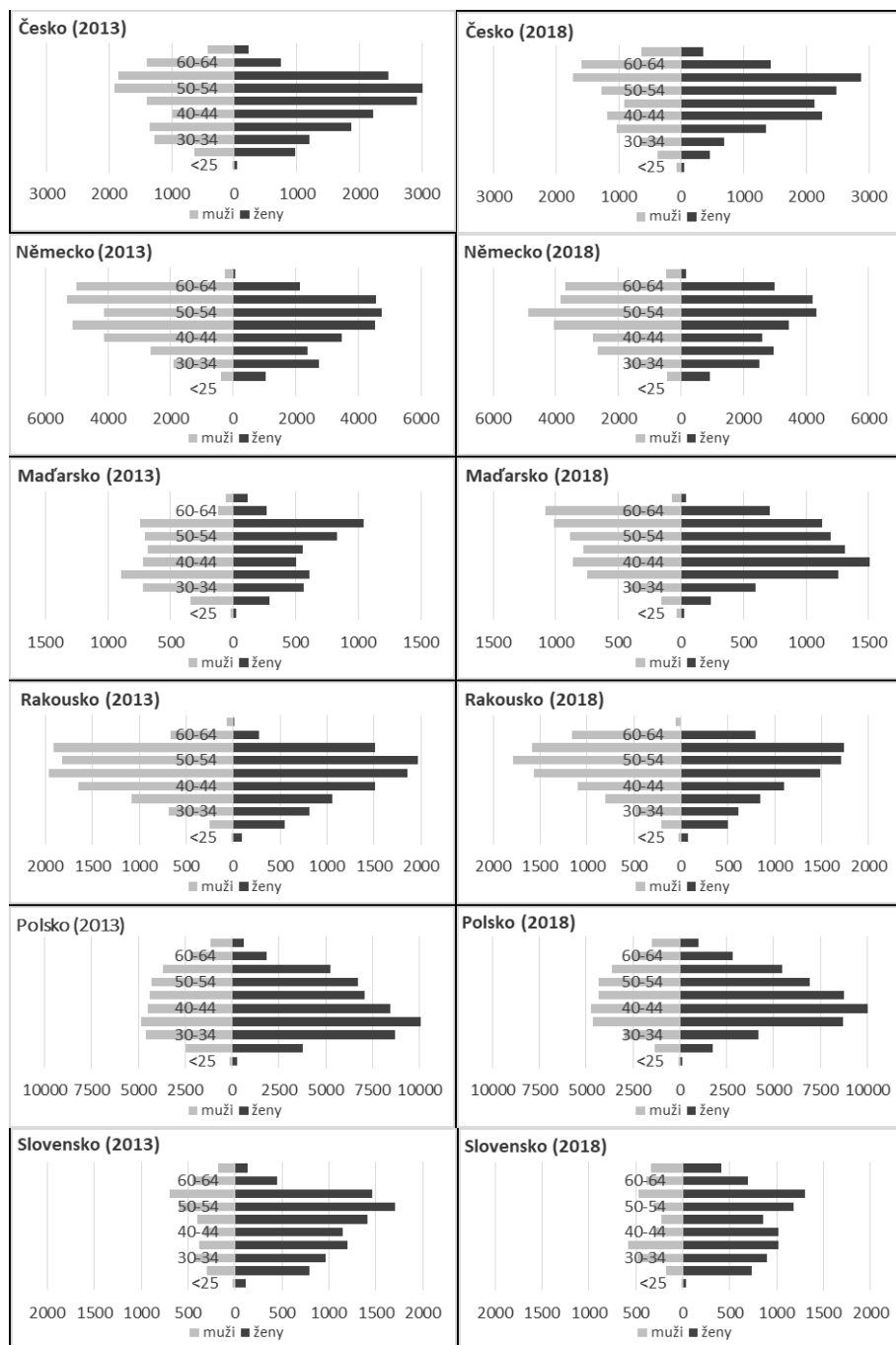


4 Obrázek: Srovnání věků učitelů

Zdroj: Eurostat (2020f)

Údaje prezentované v obrázcích 4 a 5 dokládají skutečnost, že stárnutí populace se projevuje i mezi učiteli. Ve všech analyzovaných zemích dochází k nárůstu počtu učitelů ve věku nad 50 let, a to konkrétně v Německu ze 48 na 50,4 %, v České republice ze 45,1 na 52,7 %, na Slovensku ze 43 na 44,5 %, v Rakousku ze 41,7 na 50,1 %, v Maďarsku z 39,6 na 43,3 % a v Polsku z 30,3 na 35 %. V České republice je tedy podíl učitelů ve věku nad 50 let jak nejvyšší mezi sledovanými zeměmi, tak s druhým nejvyšším nárůstem podílu těchto učitelů po Rakousku.

Demografický strom učitelů jednotlivých analyzovaných zemí naznačuje, že problém se týká jak mužů, tak žen. Zjevný je posun zastoupení jednotlivých věkových kategorií při srovnávání mezi lety 2013 a 2018 směrem k vyšším věkovým kategoriím. Obrázek 5 současně poskytuje i pohled na zastoupení mužů a žen v řadách učitelů odborného vzdělávání, kde analyzované země lze rozdělit do dvou skupin: vyrovnané zastoupení mezi muži a ženami (Rakousko a Německo) nebo převažující podíl žen nad muži (Česká republika, Slovensko, Maďarsko a Polsko). Zajímavou informací je rovněž možno identifikovat při nárůstu počtu učitelů v Maďarsku v roce 2018, kde výrazně přibýlo učitelů ve středním a starším věku, zejména žen. Zajímavý je pohled na demografický strom učitelů v Polsku, z kterého je zřejmé, že v Polsku se dlouhodobě daří motivovat mladší učitele k vstupu do tohoto povolání.



5 Obrázek: Demografická struktura učitelů dle pohlaví

Zdroj: Eurostat (2020f)

2.3.3 Financování odborného vzdělávání

Poslední analyzovanou oblastí je financování středoškolského odborného vzdělávání. Jak vyplynulo z analýzy dat vývoje počtu učitelů, poměru počtu žáků na učitele a demografické struktury učitelského sboru v jednotlivých analyzovaných zemích, dochází ke dvěma zjevným tendencím. Vývoj počtu učitelů kopíruje vývoj počtu žáků a projevuje se stárnutí učitelského sboru. Alespoň podle dat za Českou republiku to tak vypadá. Nabízí se otázka, zda tomu tak není v důsledku financování odborného vzdělávání. Proto přináší tabulka 3 pohled na financování odborného vzdělávání v jednotlivých analyzovaných zemích v období 2012–2017, a to konkrétně prostřednictvím celkového objemu financí měřeného v milionech eur ročně, tak v objemu financí na jednoho žáka, rovněž v eurech.

III Tabulka: Vývoj financování v odborném vzdělávání

Odborné vzdělávání	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	v milionech € celkem / v € na žáka					
Česko	1 324 / 3 527	1 220 / 3 473	1 153 / 3 513	1 186 / 3 753	1 159 / 3 732	1 269 / 4 146
Německo	15 975 / 8 978	15 789 / 9 122	16 094 / 9 323	16 303 / 9 520	16 694 / 9 722	17 555 / 10 220
Maďarsko	271 / 1962	222 / 1681	321 / 2991	397 / 4196	455 / 5 006	525 / 3 893
Rakousko	2 160 / 12 905	2 238 / 13 512	2 176 / 13 351	2 206 / 13 666	2 251 / 14 449	2 251 / 14 306
Polsko	2 137 / 2 578	2 129 / 2 682	2 047 / 2 708	2 126 / 2 850	2 077 / 2 921	2 266 / 3 093
Slovensko	n/a / 2 849	459 / 3 206	490 / 3 518	507 / 3 675	452 / 3 380	474 / 3 709

Zdroj: Eurostat (2020d, 2020e)

Nárůst celkového objemu financí se dlouhodobě projevuje v Německu a výrazně zejména v Maďarsku, kde ve sledovaném období došlo téměř k zdvojnásobení objemu financí. Rovněž podle tabulky 3 ve všech sledovaných zemích dochází k nárůstu objemu financí na jednoho žáka, zejména v důsledku poklesu počtu žáků v odborném vzdělávání ve sledovaném období. K nejvýznamnějšímu nárůstu

dochází v Maďarsku, obdobně jak při celkovém objemu financování, téměř k zdvojnásobení objemu financí na žáka. Nutno ale dodat, že vzhledem ke konkrétní výši objemu financí na žáka se v posledním sledovaném roce Maďarsko dostalo na úroveň obdobnou jako na Slovensku a v České republice. Nejvyšší objem financí na žáka připadá v Rakousku, a to na troj- až čtyřnásobné úrovni vůči zemím V4. Na dvoj- až trojnásobné úrovni se nachází Německo. Relativně překvapivé je, že objem financí na žáka je od roku 2014 nejnižší v Polsku, což je překvapivé zejména v souvislosti s předchozími poznámkami o zajímavých výsledcích jiných analyzovaných oblastí v této zemi. Mohlo by to naznačovat, že lze uskutečnit určité změny v odborném vzdělávání, které by mohly odstranit určitá negativa ve vývoji v České republice bez zvýšených rozpočtových nároků.

2.4 DISKUSE

V rámci analýzy vybraných dat o odborném vzdělávání v České republice byl prezentován stav k roku 2018, a především vývoj od roku 2013. Určitým vývojem odborné vzdělávání od této doby již prošlo a některé tendence se budou projevat i nejbližších letech. Jednou z oblastí, u které bude rozhodně docházet k fluktuacím a kolísavému vývoji i v budoucnu, je počet žáků v středoškolském odborném vzdělávání. Jak již bylo uvedeno, v konečném důsledku tyto fluktuace počtu žáků závisí na faktorech ovlivňujících porodnost v České republice a na faktickém objemu nově narozených dětí, samozřejmě s daným časovým opožděním. Druhým faktorem, který ovlivňuje počet žáků v středoškolském odborném vzdělávání, jsou dlouhodobě mírně rostoucí preference všeobecného vzdělávání před odborným vzděláváním. Dle demografického vývoje z posledních let lze očekávat opětovné zvýšení počtu žáků na středních školách, a to až k hodnotám kolem 500 000 žáků; při současném 70% podílu odborného vzdělávání dostáváme pro období nejbližších pěti až deseti let předpokládaný počet žáků odborného vzdělávání kolem 350 000. Současné za předpokladu zachování poměru žáků na jednoho učitele, který v podmínkách České republiky vychází kolem hodnoty 12, získáme předpokládaný potřebný počet učitelů v objemu kolem 30 000. To představuje značný nárůst ve srovnání se situací v roce 2018. Navíc v důsledku pokračujícího stárnutí učitelského sboru lze předpokládat, že se bude vytvářet a rozšiřovat mezera mezi poptávkou a nabídkou učitelů odborného vzdělávání. Již v současnosti je problém najít mezi absolventy nebo na trhu práce učitele s patřičnou kvalifikací. Lze očekávat, že dané problémy budou přetrvávat a dále narůstat.

Jestli jsou tyto problémy spojeny s financováním odborného vzdělávání, je velice složitou otázkou. Jak ukazuje analýza, i v České republice dochází k zvyšování objemu financí vkládaných obecně do školství, tedy i do odborného vzdělávání. V posledních letech dochází v České republice k navyšování platů učitelů s cílem dosáhnout hodnoty 45 000 Kč průměrné mzdy učitele (bez vysokoškolských pedagogů), což bylo prezentováno jako 150 % průměrné mzdy v národním hospodářství. Jenom

bylo opomenuto uvedení, že srovnávací základ průměrné mzdy v národním hospodářství se vztahuje k roku 2017, a ne k roku 2021, kdy dle očekávání ze začátku roku 2020 může dosáhnout hodnoty kolem 40 000 Kč. Navyšování mezd učitelů tak spíš vychází jako nekonečná snaha o dosažení nadprůměrného výdělků než reálné posilování finanční přitažlivosti tohoto povolání. Jestli dochází současně se zvyšováním mezd učitelů k celkovému navyšování finančních prostředků pro odborné vzdělávání a jestli má toto navyšování platů charakter motivace k vstupu do učitelské profese, zejména u mladé generace, je na pováženou, a vyžaduje jednak novější data a jednak hlubší, specificky zaměřenou analýzu.

2.5 ZÁVĚR

Předložená analýza stavu a vývoje odborného vzdělávání jak po stránce vývoje počtu žáků, učitelů, poměru žáků na učitele, tak struktury odborného vzdělávání, demografické struktury učitelských sborů či financování, má své limity ve využití dat Eurostatu, tedy mezinárodní metodiky, která nemusí plně postihovat specifika vzdělávacího systému v jednotlivých analyzovaných zemích. Proto jsou výsledky této analýzy jakýmsi vstupním pohledem na danou problematiku s cílem identifikovat zajímavé oblasti, kterým by měla být v budoucnu věnována pozornost, a mohly by potenciálně přispět příklady dobré praxe, které by bylo možné implementovat v podmínkách České republiky.

Pozornost si na základě výsledku analýz zasluhuje Polsko a polský vzdělávací systém. Jak vyplývá z analýz, v Polsku dochází k výraznému snižování počtu žáků v odborném vzdělávání, rovněž klesá podíl žáků na jednoho učitele, který však byl nejnižší ze všech posuzovaných zemí, a nižší hodnota podílu může naznačovat lepší vzdělávací podmínky. Současně učitelský sbor vykazuje nejvyšší podíl mladých učitelů, a to vše při nejnižších hodnotách financování odborného vzdělávání. Bylo by tedy potřeba blíže prozkoumat konkrétní statistiky a příslušné dokumenty vztahující se k polskému vzdělávacímu systému jako celku a k odbornému vzdělávání se specifickým důrazem.

LITERATURA

- Cedefop (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995–2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Dostupné z: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>
- Eurostat (2020a). Database – educ_ilev: Distribution of pupils/students by level of education
- Eurostat (2020b). Database – educ_uoe_enra03: Pupils and students enrolled by education level, sex and field of education
- Eurostat (2020c). Database – educ_uoe_enrs05: Pupils enrolled in upper-secondary education by programme orientation, sex and age
- Eurostat (2020d). Database –

- educ_uae_fine09: Public expenditure on education per pupil/student based on FTE by education level and programme orientation
- Eurostat (2020e). Database – educ_uae_fini02: Expenditure of the educational institutions on vocational education by education level, programme orientation, type of institution and expenditure categoryEurostat (2020f). Database – educ_uae_perp01: Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups
- Marinič, P. (2018). Odborné vzdělávání v oblasti ekonomických předmětů. In Gabrhelová, G., & Lengyelová, T. (Eds.), *12. didaktická konferencie s mezinárodní účastí* (s. 102–111). Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.
- Marinič, P., & Válek, J. (2018). Transformation of the Framework Education Programme to the School Education Programme with the Focus on Education of Economic Subjects in Czech Republic. In *INTED2018 Proceedings: 12th International Technology, Education and Development Conference (INTED)*. Valencia: IATED-INT Assoc Technology Education & Development (s. 5503–5508). Doi:10.21125/inted.2018.1301
- MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53195/>
- Pecina, P., & Sládek, P. (2017). Fourth Industrial Revolution and Technical Education. In Gómez Chova, L., López Martínez, A., & Candel Torres, I. (Eds.), *11th International Technology, Education and Development Conference* (s. 2089–2093). Spain: IATED Academy. Doi:10.21125/inted.2017.0621
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*.
- Průcha, J. (2019). Výzvy pro pedagogický výzkum – odborné školství a odborné vzdělávání. *Pedagogika*, 69(2), s.109–111. Doi: 10.14712/23362189.2019.872
- Záthurecký, V., & Marinič, P. (2019). Industry 4.0 – Analysis of the Economic Development in Chosen European Countries. In *6th SWS International Scientific Conference on Social Sciences 2019 – SGEM* (s. 599–605).

3

**Z VÝZKUMU KOMPARACE
KURIKULA PRO
POČÁTEČNÍ ODBORNÉ
VZDĚLÁVÁNÍ – OBOR
STŘEDNÍHO ODBORNÉHO
VZDĚLÁNÍ „LODNÍK“**

BOHUMIL KRAJČA

ÚVOD

V současné době jsou kladeny stále vyšší nároky na odbornou a profesní připravenost pracovníků firem a podniků, které souvisí zejména s nástupem nových technologií a rozvojem vědních oborů. Tento fakt přináší kromě řady pozitiv rovněž i své negativní důsledky. Tyto negativní dopady se samozřejmě týkají i odborného vzdělávání ve středních odborných školách.

V současné době se v počátečním odborném vzdělávání připravuje téměř 80 % všech žáků nacházejících se ve vzdělávacím systému. Připravit odborně zdatný lidský potenciál je úkolem a cílem nejen samotných škol, ale i firem, jež odborné připravené absolventy na trhu práce poptávají.

Kapitola prezentuje výsledky vědeckého výzkumu, jenž byl realizován v letech 2018–2019 autorem textu v rámci disertační práce na Dolnoslezské vysoké škole (dále jen DSW) ve Vratislavi (Polsko) a rovněž podpořen grantem DSW. Tento text se věnuje pouze jednomu ze dvou stanovených oblastí výzkumu.

Text v souvislosti s dosaženými výsledky vědeckého výzkumu ukazuje na možné aspekty, jak lze v počátečním odborném vzdělávání chápat kvalitu kurikula odborného vzdělávání. Právě srovnávání a komparace kurikulárních dokumentů středoevropských zemí může být inspirací pro stanovení kvality odborného vzdělávání, tj. kurikula.

3.1 CÍL A DÍLČÍ OBLASTI VÝZKUMU

Cílem této kapitoly je ukázat na jeden z výsledků provedeného výzkumného šetření¹, a to při srovnávání odborných kompetencí u vybraných středoevropských států². Jako paradigma byl vybrán obor středního vzdělání s výučním listem „23-65-H/02 Lodník v České republice“, odborné vzdělání „Binnenschiffer (lodník)“ v Německu a odborné vzdělání kvalifikace „AU 39 – 315216 – technika žeglugi śródlądowej“³ (technik vnitrozemských vodních cest) v Polsku.

Cílem této kapitoly je rovněž informovat, zda a jak závazně jsou implementovány oprávněné odborné požadavky stanovené v povolání (v rámci ESCO) do základních kurikulárních dokumentů. Právě implementace odborných požadavků na definované povolání nepřímou ovlivňuje politiku odborného vzdělávání.

1 Grant nr 63/WGW/dok/2018.

2 Vybranými středoevropskými státy v provedeném vědeckém výzkumu byly ČR, Polsko a Německo, a to v jednom oboru vzdělání s výučním listem (23-65-H/02 Lodník).

3 V Polsku jsou dva obory středního vzdělání v lodní dopravě: „Technik mechanik okrętowy 315105“ a „Technik żeglugi śródlądowej 315216“.

Prvním stanoveným cílem vědeckého výzkumu bylo srovnání odborných kompetencí – nejen to, jakým způsobem jsou definovány u vybraných středoevropských států, ale rovněž jak je stanoven a formulován profil absolventa. Důležité pro výzkum bylo rovněž zjistit, jak závazně jsou implementovány oprávněné odborné požadavky z řad zaměstnavatelů do základních kurikulárních dokumentů. Právě implementace odborných požadavků, které do kurikulárních dokumentů stanovují a formulují pověřené státní „kurikulární instituce“ a rovněž pověření zástupci zaměstnavatelů, nepřímo ovlivňuje politiku odborného vzdělávání.

Za zájmové dokumenty pro tento cíl jsme stanovili odpovídající platné dokumenty v rámci EU a rovněž odpovídající zákony, směrnice, nařízení a kurikula na národní úrovni, popř. kurikula jednotlivých škol (vzdělávacích institucí), ve kterých jsou specifikovány a definovány odborné kompetence. Výzkumný problém vycházel z prvního cíle výzkumu a věnoval se srovnávání kurikulárních dokumentů odborného vzdělávání. Byl formulován následovně: *Jaké jsou odlišnosti a shody deklarovaných výsledků učení (vzdělávání) a odborných kompetencí v národních kurikulech středního odborného vzdělávání v Polsku, Německu a České republice?*

Prioritní soustavou metod výzkumu byla obsahová analýza – porovnat, analyzovat a popsat teoretická východiska s dokumenty vztahujícími se k problematice vymezení profilu absolventa středního odborného vzdělávání (kurikulární dokumenty na národní úrovni, popř. na úrovni školy; odborné kompetence; odborné obsahové oblasti). Jednalo se zejména o hledání společných odborných kompetencí v těchto základních dokumentech, pojmenování rozdílností. Smyslem bylo analyzovat základní dokumenty a najít průnik tří vymezených oblastí (obr. 1), které byly ve vědeckém výzkumu stanoveny.



Obrázek 1: Vymezení částí v první dílčí oblasti vědeckého výzkumu
Zdroj: Krajča (2020, s. 16)

Za hlavní kritéria obsahové analýzy byly považovány odborné kompetence, výsledky vzdělávání a odborné vzdělávací oblasti, jež byly srovnávány v národních kurikulárních dokumentech vybraných středoevropských států. Vlastní analýza byla realizována již na zvoleném oboru vzdělání. Pro srovnávání vzdělávací politiky EU a vybraných středoevropských zemí byla stanovena jako prioritní tato kritéria zaměření:

- klíčové indikátory vzdělávání a odborné přípravy: ET 2020 referenční hodnoty a další kontextové hodnoty;
- základní charakteristiky regulované jednotky příslušné profese v databázi regulovaných profesí vybraných střeoevropských států; podmínky uznávání odborné kvalifikace v příslušných částech zákonů, nařízení a vyhlášek ve vybraných střeoevropských zemích.

Výzkum rovněž analyzuje a popisuje, jakým způsobem byly implementovány hlavní evropské strategické dokumenty národní politiky vzdělávání vybraných střeoevropských zemí přes základní kurikulární dokumenty na národní úrovni až do kurikulárních dokumentů na úrovni škol.

Vstup do problematiky vzdělávací politiky ve středním odborném vzdělávání začíná analýzou národních kurikulárních dokumentů, zejména zjištěním, v čem jsou individuální a s jakou validitou je přihlíženo k některým systémovým nedostatkům ve spojitosti s uplatněním absolventů v praxi. Na základě provedeného vědeckého výzkumu jsme se snažili na zvoleném příkladu oboru středního vzdělání s výučním listem pochopit, jasně formulovat a vyhodnotit, jaký přínos a efekt má současný systém přípravy žáků. Ve výzkumu jsme chtěli rovněž poukázat na možný příklad procesu integrace profesních odborných kompetencí (NSP, NSK) do počátečního odborného vzdělávání⁴.

Výzkum jsme zaměřili na tyto dílčí oblasti:

1. *Implementace hlavních dokumentů EU do národních kurikulárních dokumentů ve vymezených částech vědeckého výzkumu, které v konečném důsledku nepřímou ovlivňují ŠVP škol. Jakým způsobem jsou jednotlivé části začleněny do kurikulárních dokumentů vzdělávacích institucí (škol) v námi zvolených střeoevropských zemích, tj. v ČR, Polsku a Německu?*

V této dílčí oblasti jsme analýzu prováděli nejdříve v částech „vzdělávací politiky“, následně jsme se zaměřili na „uznávání kvalifikací v rámci EU“ a v poslední řadě na „kompetence a výsledky vzdělávání“.

V části „vzdělávací politiky“ jsme nejdříve porovnávali klíčové indikátory vzdělávání ET 2020 v Česku, Polsku a Německu s průměrnými hodnotami v EU. Následně jsme blíže specifikovali závazné dokumenty při uznávání kvalifikací v rámci EU s citacemi příslušných paragrafů či částí. Příslušné části závazných národních dokumentů k odborné způsobilosti, tj. pro Českou republiku, Polsko a Německo, vybrané odborné kvalifikace jsme blíže specifikovali a citovali.

4 Počáteční odborné vzdělávání, zahrnující profesní přípravu učňů a jinou přípravu na povolání (neuniverzitní úrovně) (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003).

V části „uznávání kvalifikací v rámci EU“ jsme blíže specifikovali příslušné části definované pro povolání „lodník“ v ESCO.

V části „kompetence a výsledky vzdělávání“ jsme srovnávali vzdělávací odborné okruhy kurikulárních dokumentů u jednotlivých států v oboru vzdělání „lodník“. Dále jsme komparovali odborné výsledky vzdělávání v jednotlivých zemích.

V této dílčí oblasti nás při analýze dokumentů zajímalo:

- zda se objevují, to znamená zda jsou implementovány, povinné rámcové odborné okruhy a kompetence kvalifikace lodníka v EU v příslušných národních závazných dokumentech;
- co (které povinné rámcové odborné okruhy a kompetence kvalifikace lodníka) je společné a co je rozdílné v těchto jednotlivých národních závazných dokumentech;
- a co (které povinné rámcové odborné okruhy a kompetence kvalifikace lodníka) je zvláštní či specifické pro jednotlivé střeoevropské státy.

V závěru jsme se snažili shrnout a specifikovat:

- zda jsou implementovány příslušné odborné kompetence ESCO do odborných kompetencí v kurikulárních dokumentech jednotlivých zemí;
- zda je závazná směrnice EU pro způsobilost povolání „lodník“ rovněž zahrnuta do definovaného rámce povolání v jednotlivých zemích.

2. *Obsahová analýza vzdělávacích rámců v mezinárodním kontextu dle stanovených kritérií, vzájemná komparace a definování závěrů.*

V této druhé dílčí oblasti jsme analyzovali vzdělávací oblasti kurikulárních dokumentů jednotlivých států vědeckého výzkumu, zjišťovali jsme společné vzdělávací okruhy a přesněji jsme definovali rámce výsledků vzdělávání v kompetencích povolání „lodník“. Srovnávali jsme definované odborné výsledky vzdělávání u zkoumaných zemí.

V závěru obsahové analýzy jsme stanovili:

- výsledky ve vzdělávacích okruzích pro jednotlivé národní kurikulární dokumenty;
- výsledky vzdělávání pro jednotlivé národní kurikulární dokumenty;
- srovnání skladby jednotlivých národních rámcových vzdělávacích programů s požadavky kompetencí, znalostí a dovedností v ESCO.

3.2 TEORETICKÝ RÁMEC

Pojem „kurikulum“ pochází z latinského *curriculum*, což v přeneseném významu znamená posun po plánované trase (cestě). Například německý pedagog G. D. Morhof

v roce 1688 (Průcha, 2000) použil v jedné ze svých knih poprvé výraz *curriculum scholasticum* (školní běh, průběh, postup).

Později (Walterová, 1994) se definice kurikula začala rozšiřovat do více rovin: na úroveň zamýšlenou, realizovanou a osvojenou. V osmdesátých letech se tyto úrovně začaly definovat, ale zároveň se již chápaly ve vzájemných vztazích. Do základní definice pojmu vstoupily aspekty, jako jsou například vztahy mezi žáky a učiteli, jejich potřeby apod. Uváděná terminologická rozdělení se ještě rozlišují na kurikulum formální, kurikulum neformální a kurikulum skryté.

Formální kurikulum je „komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 1995). Do formálního kurikula mj. spadá jeho realizace ve vzdělávacím procesu a předepsané způsoby kontroly a hodnocení výsledků.

Neformální kurikulum obsahuje „aktivity a zkušenosti, které se vztahují ke škole“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 1995). Patří sem také aktivity mimotřídní a mimoškolní, které jsou organizované školou.

Skryté kurikulum je termín, který „zahrnuje zkušenosti žáků v reálném životě školy, které nejsou postižitelné ve vzdělávacích programech a ve formálním kurikulu, jako např. étos a klima školy, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a okolím, vliv mimoškolních zdrojů vzdělávání, vztahy ve třídě apod.“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 1995).

Další pojetí kurikula rozlišuje tři základní významy:

- Vzdělávací program, projekt, plán.
- Průběh studia a jeho obsah.
- Obsah veškerých zkušeností, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, jejich plánování a hodnocení.

(Průcha, Walterová, & Mareš, 2003)

Další úhel pohledu na téma kurikulum otevírá např. studie *Kurikulum životních dovedností* (Valenta, 2009) v periodiku *Pedagogika*, kde je nastíněno deset problémů, které se pojí s didaktikou životních dovedností. Jsou zde reflektována specifika kurikula středního odborného vzdělávání. Postupně jsou rozebírány problémy, např. jak ze slov udělat v praxi činy, pokusy o standardizaci životních dovedností, zosobnění učiva v oblasti životních dovedností, obtíže evaluací, odkrývání kurikula dosud skrytého atd. Celá studie poukazuje na tyto problémy jako na výsledky empirických šetření a odkazuje k tomu, jak mohou vymezené problémy negativně ovlivňovat i praktickou činnost v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje (osobnostní a sociální výchovy).

Další pohled nabízí studie kurikula a oborových didaktik jako vzájemného pojítka vzdělávacího obsahu (Slavík & Janík, 2009). Role oborových didaktik ve vzdělávacím systému pro akademickou i laickou veřejnost je stejně nepochybná jako úloha životně důležitých orgánů v těle? Kupodivu nikoliv. Navzdory tomu, že v praxi základních i středních škol mají oborové didaktiky odborný monopol na kurikulum všech předmětů. V tomto smyslu „tvoří školu“ (Kuřina, 2005, s. 264–267), protože všeobecně vzdělávací dimenzi oborů ve škole se soustavně a do potřebné teoretické i aplikační hloubky nevěnuje nikdo jiný než oboroví didaktici. A přesto odborná pozice oborových didaktik leckdy bývá, především na univerzitní půdě, ne-li problematizována, pak aspoň ne dost ujasněná (Slavík & Janík, 2006, s. 168–178).

Celá řada myslitelů poukazuje na stupňující se krizové jevy naší civilizace a hledá z nich východiska. P. F. Drucker (1993, s. 185) vnáší z tohoto pohledu požadavky na školu, která má zajišťovat přechod ke společnosti znalostí. Škola by měla poskytovat všeobecnou gramotnost vysokého řádu, motivovat žáky k nepřetržitému vzdělávání, měla by být otevřená všem, hlavně by však měla klást důraz na novou kvalitu poznávání.

Pedagog W. Klafki (1992) vidí nezvratitelný dějinný proces ve vzájemném působení a závislosti všech částí světa, v propojení kultur, států a společností a podává návrh zakotvit v učebních plánech všech států blok mezinárodně významných zájmových témat.

Hudecová (2006) se v komparativní studii zabývala dějepisnými vzdělávacími programy ve vybraných státech Evropy. Metodou obsahové analýzy zkoumala obecné a specifické cíle dějepisného vzdělávání, postavení dějepisu v systému vzdělávání, časový prostor i jeho konkrétní obsahy. Studie ukázala, že české rámcové programy vycházejí z obdobných principů a zásad jako další zkoumané dokumenty ostatních vybraných států. I když směřují k obdobným cílům, v českých RVP chybí propracovanější struktura vzdělávacích cílů jednotlivých školních předmětů. Dále konstatuje, že v RVP je přílišná stručnost a nepropracovanost vzdělávacích obsahů.

Předpokládáme a usuzujeme, že v době prováděného výzkumu (2001–2008) bral výzkumný tým v úvahu, že RVP teprve vznikaly a následně od 1. září 2005 začaly platit. Ještě v roce 2005 bylo vydáno první opatření ministra školství k úpravě RVP a následně v roce 2007 byla vydána další dvě opatření k úpravě RVP ZV. Pedagogické sbory na základních školách se teprve učily, jak pracovat s národním kurikulem, a školy zpracovávaly své ŠVP. RVP pro základní školy byl do roku 2018 zpřesňován a upravován celkem dvanácti opatřeními ministra školství. Z těchto důvodů vezmeme výsledky uvedeného výzkumu pro náš prováděný vědecký výzkum jako informativní a v hodnocení závěru výzkumu budeme sledovat, zda se zmíněné závěry potvrdily i při našem výzkumu.

Další výzkum zabývající se mapováním výuky jazyků v různých zemích Evropy a v České republice prováděla Ježková (2003), která pomocí obsahové analýzy vzdělávacích programů dospěla ke zjištění, že „téměř ve všech státech je pozorován návrat k důrazu na komunikativní orientaci výuky cizím jazykům. Jako primární cíl pro moderní jazyky byla stanovena komunikativní kompetence“ (s. 6). Náš vědecký výzkum se zaměřil na odborné kompetence, ale pokud byly v kurikulárních dokumentech stanoveny i kompetence o cizích jazycích, pak jsme je srovnávali, jak se shodují naše výsledné závěry se závěry z výše uvedeného výzkumu z roku 2003.

Jednotlivé dokumenty k provedení komparace jsme stanovili podle následujícího algoritmu s ohledem na vymezené oblasti vědeckého výzkumu:

- **oblast vzdělávací politiky:** klíčové indikátory vzdělávání a odborné přípravy vybraných středoevropských států: ET 2020 referenční hodnoty a další kontextové hodnoty z let 2013 a 2016;
- **oblast uznávání kvalifikací v rámci EU:** příslušné směrnice Evropského parlamentu a Rady o uznávání odborných kvalifikací; charakteristika povolání podle ESCO; charakteristika regulované jednotky příslušné profese v databázi regulovaných profesí vybraných středoevropských států; příslušné části zákonů, nařízení a vyhlášek souvisejících s uznáváním odborné kvalifikace ve vybraných středoevropských státech;
- **oblast kompetencí a výsledků vzdělávání:** výsledky vzdělávání v příslušných kurikulech na národní úrovni vybraných středoevropských států; kompetence stanovené pro příslušné povolání v rámci ESCO; kompetence stanovené v národních vzdělávacích programech odborného vzdělávání ve vybraných středoevropských státech zařazených do vědeckého výzkumu; odborné vzdělávací oblasti v národních kurikulech vybraných středoevropských států.

3.3 METODOLOGIE

Pro účely stanovených oblastí výzkumu jsme použili obsahovou analýzu u oficiálních dokumentů (vzdělávací politika, kurikulární statě), a to kvalitativní analýzu, která představuje jednu z metod empirického výzkumu. Komparaci jsme použili v rovině srovnatelných (obdobných) oborů vzdělání ve vybraných středoevropských zemích, jež mají odlišné podmínky pro vzdělávání a realizují se v různých prostředích vzdělávacích institucí. Jako prioritní při komparaci jsme sledovali zejména odborné kompetence, ale rovněž výsledky vzdělávání a oblasti (odborné okruhy) vzdělávání formulované v národních a školních kurikulárních dokumentech vybraných středoevropských zemí. Na základě těchto srovnání jsme vyvodili závěry o procesech a vlastnostech ve fázi počáteční odborné přípravy. V úvahu jsme vzali zejména fakt, že se v současné době rychle mění zejména ekonomické prostředí.

3.3.1 Metodika a postup řešení

Metodika výzkumu je stručně uvedena v jednotlivých krocích, které specifikují dané oblasti výzkumu. V první oblasti výzkumu se zaměřujeme na identifikaci příslušných dokumentů pro následnou obsahovou komparaci. Příslušné námi vybrané dokumenty definují a stanovují požadované odborné kompetence, znalosti a dovednosti pro povolání lodníka v rámci EU a rovněž v národních dokumentech vybraných členských zemí EU (Česko, Polsko, Německo).

Postup řešení této první dílčí oblasti výzkumu jsou dále uvedeny v následujících krocích:

- identifikace a deskripce první vymezené části vědeckého výzkumu (vzdělávací politika EU a vybrané střeoevropské státy: ČR, Polsko, Německo);
- identifikace a deskripce druhé vymezené části vědeckého výzkumu (uznávání kvalifikace v EU; povolání v rámci ESCO);
- identifikace a deskripce třetí vymezené části vědeckého výzkumu (problematika nastavení kompetencí a výsledků vzdělávání; povolání v rámci ESCO a RVP jednotlivých vybraných střeoevropských států);
- obsahová analýza, vzájemná komparace a definování závěrů, včetně popisu shod a rozdílů mezi relevantními parametry vymezených oblastí vědeckého výzkumu, jejich interpretace a začlenění do teorie; srovnání bylo prováděno s národními kurikuly vybraných střeoevropských států s odbornými kompetencemi v povolání v rámci ESCO.

Výčet dalších kroků upřesňuje naši identifikaci jednotlivých národních vzdělávacích programů na národní úrovni, které následně analyzujeme v námi stanovených odborných oblastech vzdělávání. Jedná se zejména o obsah odborných vzdělávacích okruhů a stanovené výsledky vzdělávání: identifikace a deskripce českých vzdělávacích rámců (RVP);

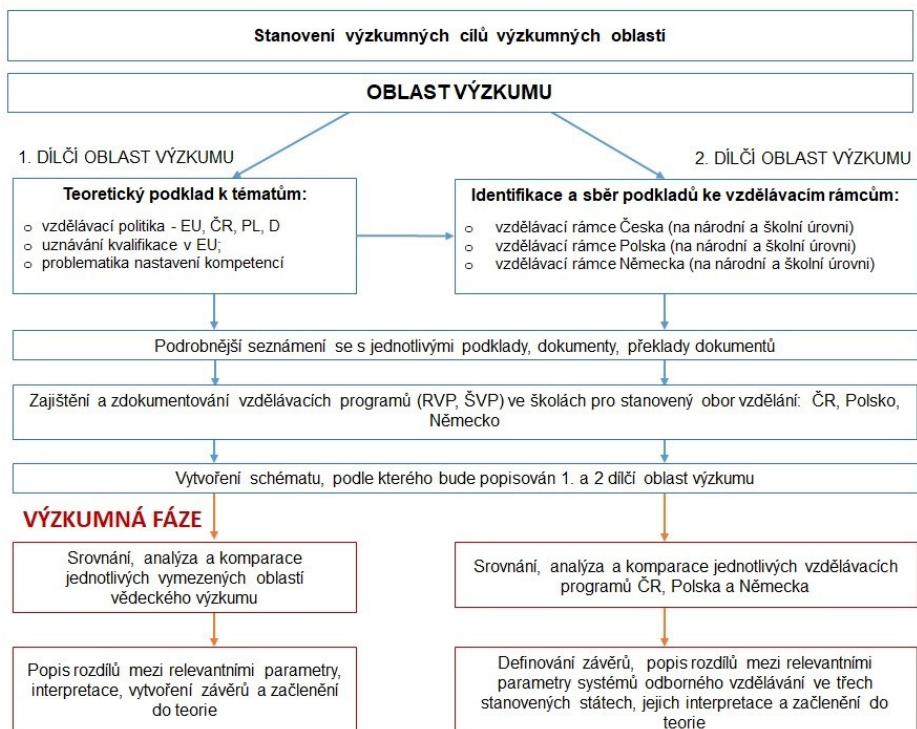
- identifikace a deskripce polských vzdělávacích rámců (na národní úrovni);
- identifikace a deskripce německých vzdělávacích rámců (na národní úrovni);
- obsahová analýza vzdělávacích rámců dle stanovených kritérií (včetně EU), vzájemná komparace a definování závěrů, včetně popisu rozdílů mezi relevantními parametry systémů odborného vzdělávání ve třech stanovených státech, jejich interpretace a začlenění do teorie.

3.3.2 Výzkumný design

V následujícím schématu (obr. 2) je uveden výzkumný design, který stanovuje naplánovaný postup od zahájení vědeckého výzkumu až po konečnou fázi zpracování výsledků, definování závěrů a začlenění do teorie. Tzn. po volbě výzkumného problému je stanoveno, co a proč je zkoumáno, a následně jak se toho dosáhne.

Schéma obsahuje deskripci a vyjádření dvou dílčích oblastí našeho výzkumu, jejich plánované postupy. Zahrnuje jak fázi předvýzkumu, tak následnou výzkumnou fázi.

PŘEDVÝZKUMNÁ FÁZE



Obrázek 2: Stanovený postup výzkumného designu

Zdroj: Krajča (2020, s. 23)

3.4 VÝSLEDKY

Jedním ze stanovených dílčích cílů vědeckého výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem jsou koncipovány jednotlivé obsahy vzdělávacích dokumentů vybraných středoevropských států a jak jsou stanoveny a formulovány odborné výsledky učení. Důležité pro výzkum bylo rovněž zjistit, jak závazně jsou implementovány odborné požadavky z řad zaměstnavatelů do základních kurikulárních dokumentů jednotlivých států, čímž dané státy našeho výzkumu nepřímo stanovují svou vzdělávací politiku.

V této oblasti výzkumného šetření, která částečně naplňovala jeden ze stanovených dílčích cílů vědeckého výzkumu, byla pozornost zaměřena na národní kurikulární

dokumenty a jejich komparaci. Dále se zjišťovalo, zda závazné normy stanovené pro dané povolání v rámci EU jsou srovnatelné s jednotlivými národními stanovenými standardy.

Při provádění analýzy vzdělávacích politik, kvalifikací, kompetencí a výsledků vzdělávání byla pozornost zaměřena zejména na následující kritéria:

- srovnávání kompetencí definovaných ESCO a kompetencí stanovených v kurikulárních národních dokumentech;
- srovnání směrnice EU s obsahovými rámci vybraných států; analýza kurikulárních dokumentů.

Z provedené analýzy kurikulárních dokumentů lze konstatovat následující závěrečná zjištění, jež se týkají zájmového rámce kapitoly. Jedná se zejména o výsledky provedené komparace samotných závazných národních kurikulárních dokumentů pro vzdělání a jednotlivých vzdělávacích okruhů obsažených v těchto kurikulárních dokumentech.

Dalším dílčím srovnáním, které lze považovat za nejpodstatnější, byly výsledky vzdělávání, které přímo stanovují a určují, jakými odbornými znalostmi a dovednostmi disponuje absolvent daného oboru vzdělání. Srovnání těchto výsledků vzdělávání jsou přehledně shrnuty do přehledových tabulek (Krajča, 2020, s. 177–187), kde jsou srovnány a uspořádány výsledky učení (vzdělávání) po jednotlivých vzdělávacích okruzích (oblastech). Výsledky učení, které obsahují jednotlivé národní rámce vzdělávání, jsou uváděny v různých formulacích, avšak očekávané výsledky učení jsou totožné. U některého národního rámce můžeme pozorovat, že specifikace dané oblasti vzdělávání je podrobněji rozpracována, jinde nalezneme obecnou formulaci v širším pojetí.

3.4.1 Komparace národních kurikulárních dokumentů

Z provedené komparace závazných národních dokumentů pro vzdělání u vybraných středoevropských zemí lze vyvodit následující závěry:

- V každém závazném dokumentu pro daný obor vzdělání je jinak definován pojem, který určuje úroveň odborných znalostí a dovedností žáka, jichž má během studia dosáhnout. V polském dokumentu jsou stanoveny výsledky učení, v českém výsledky vzdělávání. V německém dokumentu jsou definovány dovednosti a znalosti, které mají být dosaženy žákem během studia uvedeného oboru vzdělání.
- V každém dokumentu jsou jinak rozděleny tyto výsledky vzdělávání (učení). V polském pojetí jsou odborné výsledky učení stanoveny pro všechny obory vzdělání a následně pro stanovené dvě oblasti odbornosti (kvalifikací), kterých má žák během studia dosáhnout. V českém pojetí výsledků vzdělávání jsou stanoveny dvě vzdělávací oblasti, které jsou následně ještě rozděleny do několika dílčích obsahových okruhů. Výsledky vzdělávání pro žáka jsou pak stanoveny v těchto dílčích obsahových okruzích. V německém pojetí jsou stanovené odborné dovednosti

a znalosti vázány na kompetence. Každá určená kompetence je rozpracována do dílčích specifikovaných dovedností a znalostí.

- Další rozdíl, který byl pro náš první výzkumný směr neméně důležitý, je minimální doba stanovená pro odbornou přípravu žáka. V polském dokumentu jsou stanoveny minimální počty hodin pro jednotlivé oblasti odbornosti. Rovněž v českém národním kurikulu jsou pro dvě dané odborné oblasti stanoveny minimální počty hodin, které však již nejsou předepsány pro dílčí obsahové okruhy. V německém pojetí je časová dotace pro odborné vzdělávací oblasti rozdělena pro odbornou přípravu v 1. až 18. měsíci výuky a dále pro 19. až 36. měsíc výuky. Časová dotace je určena v týdnech na rozdíl od polského a českého rámcového rozvržení obsahu vzdělávání, která jsou v hodinách. Tyto týdenní časové dotace jsou stanoveny jednak pro jednotlivé měsíce výuky a taktéž pro jednotlivé kompetence.

3.4.2 Komparace jednotlivých vzdělávacích okruhů v kurikulárních dokumentech

Z provedené komparace jednotlivých vzdělávacích okruhů v kurikulárních dokumentech vybraných střeoevropských zemí lze vyvodit tyto dílčí závěry:

- Výsledky učení v polském pojetí odborného rámce jsou určovány jako povinné pro všechny obory vzdělání, následně se stanovují výsledky učení pro daný obor vzdělání a v poslední řadě již konkrétní odborné výsledky učení, které jsou určeny ve dvou získaných kompetencích.
- V českém a německém pojetí odborného rámce jsou v povinné části odborných dovedností a znalostí (německý), popř. v učivu (český), určeny i vzdělávací okruhy, které jsou v polském dokumentu stanoveny jako závazné pro všechny obory vzdělání.
- Všechny výsledky učení z polského povinného rámce jsou obsaženy v pojetí německého i českého odborného rámce kromě dvou, jež nejsou obsahem rámce českého. Jedná se konkrétně o rámce „organizace práce v malých týmech“ a „založení a provozování podniku“.
- V německém pojetí odborného rámce lze najít dovednosti a znalosti, které nejsou obsahem odborných rámců v ostatních státech, jež máme v našem výzkumu.
- Ke stejnému závěru jako v předchozím bodě jsme dospěli i v odborném rámci českého učiva, kde lze najít učivo, které není obsaženo jak v polském, tak v německém odborném rámci. Jedná se zejména o oblast „kovoobráběcích prací a základů strojírenství“.
- V českém odborném rámci na rozdíl od německého a polského vůbec nenalezneme rámeček, který se věnuje „chování za zvláštních okolností, záchranářských a záchranných činnostech“.

3.5 SHRNUTÍ HLAVNÍCH VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, DOPORUČENÍ PRO PRAXI

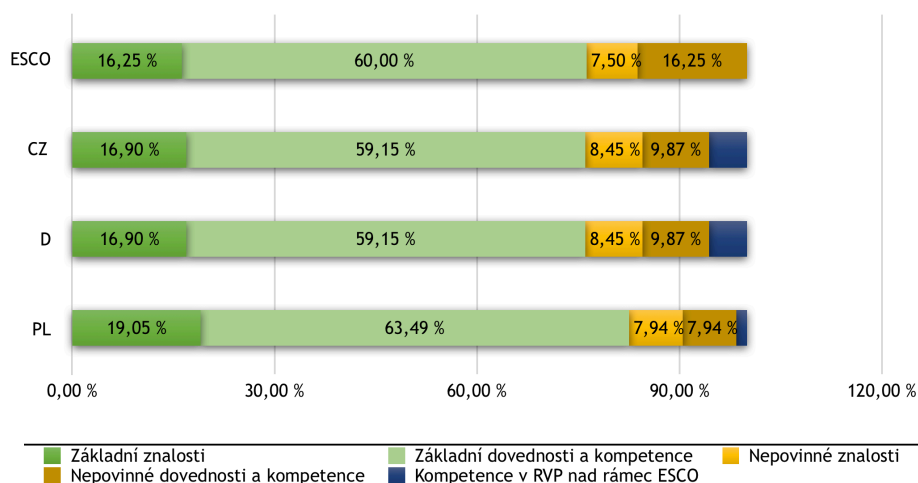
Vzdělávací politiky střeoevropských států, které byly zájmem výzkumného šetření, jsou srovnatelné u námi zvoleného oboru vzdělání „lodník“. Rozdíly, které se vyskytly, jsou způsobeny rozdílným národním chápáním pojetí oboru vzdělání.

V českém pojetí je daný obor vzdělání zaměřen spíše směrem na lodního strojníka, což je způsobeno historickým vývojem daného oboru. Tento český rámcový národní program již neodpovídá současnému pojetí daného povolání v rámci středoevropského pojetí. Německý stanovený rámec námi sledovaného oboru vzdělávání je zaměřen spíše na přípravu na brzký kariérový postup na další pozici, kterou absolvent po splnění stanovených norem (doby na plavidle) dosáhne. Směr výsledků je zaměřen na vedení, řízení a kontrolní činnost v týmu a dále na dosažení znalostí a dovedností směrem k potenciálním zákazníkům v lodní dopravě, včetně znalostí v lodní ekonomice. V polském pojetí, které je odlišné od českého a německého, je příprava žáka v daném srovnatelném oboru vzdělání o rok delší, včetně dosažení maturity. Polské pojetí je zaměřeno na oblast techniky, a to zejména na navigaci po vnitrozemských i námořních vodních cestách. Nalezneme zde rovněž stanovené výsledky pro žáka v oblasti založení a provozování podniku.

Společným, velmi důležitým dalším znakem uvedeného oboru vzdělání středoevropských států je vzájemná uznatelnost vzdělání.

Dalším důležitým a negativním závažným zjištěním je, že jednotlivé národní výcvikové programy vzdělávání neobsahují předepsané počty dní praxe na lodi, které stanovuje směrnice v rámci EU pro pozici lodníka.

Výzkumné šetření potvrdilo, že stanovené povinné základní kompetence, dovednosti, znalosti a rovněž i výsledky učení jsou na národní úrovni středoevropských států



Obrázek 3: Srovnání skladby požadavků stanovených v národních kurikulárních dokumentech a v rámci ESCO

Zdroj: Krajča (2020, s. 89)

velmi blízké a téměř naplňují normu v rámci povolání (85,2–88,5 %), jak definuje systém ESCO. U všech střeoevropských států chybí dle tohoto systému povolání stejné kompetence, jež bychom měli nalézt v národních kurikulárních dokumentech či ve stanovených rámcích vzdělávání, i když stanovují tzv. minimum kompetencí. Graficky jsou zjištěné skutečnosti znázorněny ve skladbě stanovených odborných požadavků v RVP u vybraných střeoevropských zemí. Pro ilustraci, obr. 2 rovněž obsahuje požadovaný rámec v rámci ESCO.

Z výzkumného šetření lze definovat následující hlavní doporučení pro praxi:

1. Rámcové vzdělávací programy v ČR z hlediska odborného obsahu již v současné době dostatečně definují odborné kompetence a výsledky vzdělávání (uznávání vzdělání v rámci EU). Ty jsou oproti jiným státům v EU formulovány ve větším „nadbytečném“ formátu (učivo, výsledky vzdělávání), to znamená, jako by odbornou stránku měl vyučovat „neodborník“. Rámcové programy dalších států EU mají stanoveny pouze odborné kompetence a výsledky vzdělávání.
2. Co je třeba do rámcových vzdělávacích programů (RVP) pevněji zakotvit a považovat za „nejdůležitější“, což potvrdil náš druhý dílčí cíl vědeckého výzkumu (cca 40 % absolventů pracuje v jiném odvětví, 46 % ve stejném odvětví)⁵:
 - dostatečná jazyková vybavenost (74,82 %);
 - komunikační a prezentační dovednost (66,28 %);
 - schopnost práce v týmu (69,76 %);
 - širší zájem o oblast studia, přesah, vnímání souvislostí (73,09 %);
 - praktické zkušenosti (62,14 %).

3.6 ZÁVĚR

Cílem kapitoly bylo poukázat na možné souvislosti vzdělávací politiky mezi střeoevropskými státy (Česko, Polsko a Německo) ve středním odborném vzdělávání a identifikovat, jak se v nich odráží vzdělávací politika stanovená ve středním odborném vzdělávání Evropské unie. Na základě provedených analýz v rámci šetření vědeckého výzkumu lze konstatovat následující skutečnosti. Profil absolventa oboru vzdělání „lodník“ je stanoven a formulován ve zvolených střeoevropských zemích téměř shodně. Všechny kompetence definované v kurikulárních dokumentech vybraných střeoevropských zemí dle provedeného výzkumného šetření jsou obsaženy také ve stanovených kompetencích lodníka dle ESCO. Oprávněné odborné požadavky z řad zaměstnavatelů jsou odpovídajícím způsobem implementovány do základních kurikulárních dokumentů ve vzdělávacích institucích, což dokladuje vzájemná uznatelnost vzdělání ve střeoevropských zemích, popř. v rámci EU.

5 Druhý, dílčí cíl vědeckého výzkumu není zahrnut v textu této kapitoly. Druhý, dílčí cíl vědeckého výzkumu, jež jsme si stanovili, spočíval ve srovnání normativní a skutečné funkce vzdělávání z pohledu žáka a z pohledu potenciálních zaměstnavatelů v kontextu stanovených a formulovaných evropských nároků.

V návaznosti na trendy rozvoje středního odborného vzdělávání na národní úrovni středoevropských zemí můžeme očekávat, že se budou nároky a stanovené požadavky ve výsledcích učení nadále sbližovat. Vzdělávací programy jednotlivých zemí v EU budou velmi blízké zejména svým pojetím profilu absolventa. Oblasti výuky a výsledky vzdělávání budou, i vzhledem ke vzájemné uznatelnosti oboru vzdělání a povolání, téměř totožné.

V souvislosti s novými trendy při stanovování směrů rozvoje středního odborného vzdělávání na národní úrovni můžeme očekávat, že se počáteční odborné vzdělávání ve středním odborném školství bude přibližovat obsahu kompetencí definovaných v dalším vzdělávání. Trendem bude přibližování se k různým formám duálního vzdělávání. Za odbornou část přípravy žáků budou postupně odpovědnost přebírat, kromě vzdělávacích institucí, i odborné asociace, profesní sdružení a firmy působící v daném odvětví či oboru. V souvislosti s narůstajícími požadavky na odbornou připravenost absolventů ve vzdělávacích institucích se ukáže rovněž připravenost „pedagogů-odborníků“, materiální a technické vybavení vzdělávacích institucí, ale zejména provázanost s příslušnými profesními organizacemi, včetně firem a podniků.

V ČR bude větší důraz kladen na porozumění významu odborného vzdělávání v kontextu s dalším profesním vzděláváním. To znamená, že vzdělávací instituce budou nuceny připravovat odborníky nejen v počátečním odborném vzdělávání, ale současně provádět i další vzdělávání odborníků během jejich profesní kariéry. O tom svědčí i současné sbližování rámcových vzdělávacích programů ve středním vzdělávání s Národní soustavou povolání (NSP) a Národní soustavou kvalifikací (NSK).

V rámci EU se budou rovněž shodovat definované požadavky počátečního odborného vzdělávání. Důvodem bude uznávání odborné kvalifikace, pokud byla odborná kvalifikace získána nebo byla tato činnost vykonávána v jiném členském státě EU, čemuž se budou přizpůsobovat zejména nároky a požadavky kladené na vzdělávací instituce. Tuto skutečnost si již nyní uvědomují nejen žáci příslušných vzdělávacích institucí, ale i samotní zaměstnavatelé, což potvrdilo rovněž provedené výzkumné šetření.

LITERATURA

- Drucker, P. F. (1993). *Postkapitalistická společnost*. Praha: Management Ppress.
- Hudecová, D. (2006). *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha: PedF UK.
- Ježková, V. (2003). Proměny a inovace ve výuce cizích jazyků v Evropě. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy*. 11. konference ČAPV s mezinárodní účastí. Brno: ČAPV.

- Klafki, W. (1992). Všeobecné vzdělávání na základní škole a vzdělávací mandát vyučování předmětů. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts* (S. 11–31). Kiel: IPN
- Krajča, B. (2020). *Kurikula středního odborného vzdělávání v kontextu vzdělávací politiky Evropské unie (Česko, Polsko, Německo)*. Disertační práce. Wrocław: Dolnoslezská vysoká škola.
- Kuřina, F. (2005). Co je vlastně didaktika? *Pedagogika*, (č. 3), 264–267.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Nakladatelství Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Nakladatelství Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník. 4., aktualizované vydání*. Praha: Portál.
- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika* (č. 2), 168–178.
- Slavík, J., & Janík, T. (2009). Oborové didaktiky a kurikulum aneb o jedné životní funkci vzdělávání. *Pedagogika* (č. 2), 101–104.
- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
- Valenta, J. (2009). Kurikulum životních dovedností. *Pedagogika* (č. 2) 198–214.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Nakladatelství MU.

4

VÝZKUM KVALITY VÝUKY ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ S VYUŽITÍM DIDAKTICKÝCH KAZUISTIK

PAVEL PECINA
KATEŘINA ŠMEJKALOVÁ

ÚVOD

Kvalita výuky je téma, které je v posledních letech v domácím i zahraničním výzkumu relativně vysoce frekventované. Lze konstatovat, že soudobé pojetí didaktických teorií z tohoto fenoménu vychází a bohatě s ním pracuje (Slavík *et al.*, 2017). V současné době nemáme v podmínkách České republiky žádnou systematickou studii, která by se zaměřovala na kvalitu výuky odborných předmětů. K dispozici jsou některé časopisecké studie a dílčí výzkumná zjištění. Předložený článek navazuje na naši dosavadní práci v této oblasti a jeho záměrem je prezentovat hlavní výzkumná zjištění původní didaktické kazuistiky, zaměřené na výuku odborného technického předmětu na středních školách.

4.1 CÍLE

Cílem této kapitoly je zhodnotit aktuální stav poznání v oblasti výzkumu kvality výuky odborných předmětů v České republice s využitím didaktických kazuistik a dále prezentovat hlavní výzkumná zjištění jedné původní didaktické kazuistiky v podmínkách výuky odborných technických předmětů na středních školách.

4.2 TEORETICKÝ RÁMEC

V této části pomineme úvahy o systému kvality vzdělávacího systému a školy a zaměříme se na systém kvality výuky odborných předmětů. **Kvalita výuky** je téma, které je reflektováno v mnoha domácích i zahraničních pramenech (Caroll, 1963; Helmke *et al.*, 2007; Hrmo & Krpálková, 2010; Janík *et al.*, 2016, a další). Není jednoduché tento fenomén vymezit, protože obsahuje mnoho proměnných. Nejedná se pouze o naplňování stanovených odpovídajících výukových cílů, do hry vstupuje jak projektování výuky, tak její odpovídající realizace a následná reflexe. Odborníci se shodují v tom, že diskurz kvality výuky není jednoznačný a přistupuje se k němu z různých úhlů pohledu (normativní, analytický, empirický) (Janík *et al.*, 2016). Pro naši další práci jsme vyšli z teoretického modelu, který v rámci výuky definuje následující pilíře kvality:

- Odpovídající organizace a řízení třídy, využití času, odpovídající tempo, strukturovanost.
- Správné zprostředkování cílů a obsahu výuky – jasnost, strukturovanost, soudržnost. Odpovídající systém učebních úloh (kognitivní aktivizace žáků) a odpovídající aplikace výukových technologií (výukové metody, materiální výukové prostředky, zařazení školních i mimoškolních rozvíjejících aktivit žáků). Vhodné propojení, provázanost a proporce teoretické a praktické výuky, vazba vzdělávacích obsahů na aktuální trendy a oblasti daných oborů. Vhodné prostředí výuky, podporující klima a atmosféra ve výuce, konstruktivní práce s chybou. (podle Janík *et al.*, 2016)

Didaktické kazuistiky (případové studie – *case study*) je metoda kvalitativního výzkumu, která je zaměřena na podrobný rozbor jednoho nebo několika případů za účelem aplikace získaných poznatků při porozumění případům obdobným. V podmínkách České republiky je obecná teorie didaktických kazuistik zpracována ve studiích Janíka *et al.* (2016) a Slavíka *et al.* (2017). Ze zahraničních zdrojů je to např. práce Davisové a Wilcockové (Davis, Wilcock, 2003) a Beatyho (Beaty, 1999).

Kazuistiky jsou vhodným nástrojem pro zkoumání výuky, protože lze získat informace o tom, jakého charakteru jsou ve výuce daného oboru specifika, jaké se zde odehrávají činnosti, jak funguje aplikovaná technologie výuky apod. Jak deklaruje Slavík, didaktické kazuistiky jsou typické pro klinické vědy, pro které je profesní praxe velmi důležitým diskurzem. Klinickými vědami jsou např. lékařské vědy, právní vědy a řadíme k nim také pedagogické vědy (Slavík *et al.*, 2017). Kazuistiky prezentují tzv. profesní zkušenost, a to v kontextu výuky daného oboru (předmětu). Mohou být východiskem pro další výzkum a aplikaci ve výuce daných odborných předmětů. Tato zkušenost se může osvědčit stejnému nebo jinému učiteli, ale také nemusí, což v obou případech znamená pozitivní zkušenost a další dynamický vývoj poznání v této oblasti. Pokud budeme mít k dispozici dostatek kazuistik v oblasti výuky daného odborného předmětu (předmětů), můžeme z nich vyvozovat určité trendy, závěry a hodnocení o úrovni kvality výuky.

V podmínkách České republiky máme v současné době k dispozici kazuistiky v rámci výuky vybraných předmětů školního vzdělávání na základních školách a gymnáziích (všeobecně vzdělávací předměty: matematika, fyzika, český jazyk a cizí jazyky, zeměpis, biologie, dějepis, výtvarná výchova, tělesná výchova). Tyto kazuistiky vycházejí z aplikace metodiky 3A a rozvíjejících hospitací a hospitačních videostudií, což je relevantní prostředek k poznávání a posuzování procesů výuky z hlediska obsahově zaměřeného přístupu ke zkoumání kvality výuky (Slavík *et al.*, 2017). Zatím chybí kazuistiky v oblasti výuky technické výchovy (praktických činností) na základních školách. V podmínkách výuky odborných předmětů vznikla zatím **jedna kazuistika** zaměřená na výuku odborného technického předmětu, jejíž hlavní výzkumná zjištění jsou prezentována ve studii Peciny (2020). Jedná se o rozbor výuky jedné vyučovací jednotky odborného předmětu (modulu) „motory“ v rámci oboru „automechanik“ na střední automobilní škole, téma „Válce motoru, konstrukce, rozměry a třídění“ (Pecina, 2020). Na tuto kazuistiku navazujeme další kazuistikou, jež bude prezentována dále.

4.3 METODOLOGIE

Pro zpracování výzkumu jsme vyšli z obsahově zaměřeného přístupu ke zkoumání kvality výuky a využili **metodiky 3A**. Daná problematika je podrobně popsána v monografických studiích Janíka a Slavíka (Janík *et al.*, 2016; Slavík *et al.*, 2017). Vyšli

jsme také z existujících kazuistik zaměřených na výuku přírodovědných předmětů (Trna, 2016; Kácovský, 2017).

Dále prezentovaná didaktická kazuistika vznikla v rámci řešení projektu „Společensví praxe – platforma pro rozvoj klíčových kompetencí“, který byl řešen ve spolupráci Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v době od 1. 2. 2017 do 31. 12. 2019. Aktivitou nad rámec výstupů projektu byl vznik tří didaktických kazuistik. Použit byl dostupný výběr. Do výzkumu se dobrovolně zapojili celkem tři učitelé odborných technických předmětů. Dále prezentovaná kazuistika analyzuje vyučovací hodinu odborného předmětu „mechanizační prostředky“ v rámci oboru „operátor skladování“, 66–53–H/01, ve 3. ročníku střední odborné školy. Vyučovací hodina byla zaznamenána na Střední odborné škole a Středním odborném učilišti Vyškov, Sochorova 15, a to dne 19. 11. 2018 ve třetí vyučovací hodině, tzn. 9.55–10.40, v počtu 16 žáků ve vyrovnaném počtu chlapci–dívky. Jednalo se o 18. vyučovací hodinu odborného předmětu od začátku školního roku. Vyučovací hodina byla zaznamenána na diktafon, poté přepsána do písemné podoby a podrobně analyzována. Hodina byla realizována aprobovaným učitelem odborných předmětů s pedagogickou praxí 15 let (učitel expert). Jak jsme již uvedli, k přípravě, realizaci a vyhodnocení kazuistiky byla použita metodika 3A. V rámci případové studie posuzujeme úroveň kvality výukové situace podle následujícího členění:

- situace selhávající;
- situace nerozvinutá;
- situace podnětná;
- situace rozvíjející.

(Janík *et al.*, 2016)

Na základě výše uvedeného jsme stanovili **základní výzkumnou otázku**: *Jaká je úroveň výukové situace zaznamenané vyučovací jednotky?*

4.4 VÝSLEDKY

Pro zhodnocení úrovně kvality výukové situace v rámci metodiky 3A byly realizovány následující tři kroky: anotace, analýza a alternace.

Anotace

V této části prezentujeme výsledky jedné kazuistiky, která dosud nebyla nikde publikována a je zaměřena na výuku odborných technických předmětů na středních školách. Dále uvádíme autentickou podobu písemné přípravy na výuku, jak si ji dotyčný učitel připravil.

Příprava na vyučování: Operátor skladování, 3. ročník

Číslo vyučovací hodiny: 18. vyučovací hodina od začátku školního roku.

Téma vyučovací hodiny: Nebezpečné látky v silniční dopravě.

Cíl vyučovací hodiny: Naučit se znát, jaké nebezpečné látky se přepravují v silniční nákladní přepravě, a jejich značení.

Použité pomůcky: sešity, PC, dataprojektor, internet, platné výstražné značky, tabulky Kemler kódy.

Forma výuky: skupinová – 16 žáků.

Struktura hodiny:

- **Zahájení:** pozdrav, zápis do třídní knihy
- **Motivace:** Proč je třeba znát problematiku přepravy nebezpečných látek, jak se dá využít v civilním životě...
- **Evokace:** Co víme o nebezpečných látkách a jaký je rozdíl mezi hořlavými, žíravými a například radioaktivními látkami...?
- **Opakování:** Vše o podmínkách při přepravě nebezpečných látek v nákladní dopravě na silnicích. Podmínky pro dopravce včetně vozidel, řidičů, kteří převážejí tento nebezpečný náklad, legislativa, normy.
- **Uvědomění:** Podle ADR jsou nebezpečné předměty např. hořlavé, žíravé a výbušné.

Přeprava těchto věcí ohrožuje bezpečnost, životní prostředí a materiální hodnoty.

Vozidla přepravující nebezpečný náklad se označují dvojím způsobem – výstražnou tabulkou, bezpečnostní značkou.

Vozidla přepravující nebezpečnou látku musí být vpředu a vzadu označena oranžovou tabulí velikostí 40 × 30 cm: Horní polovina tabulky je označena tzv. Kemlerovým kódem, který označuje konkrétní nebezpečí, např. 33 značí hořlavé kapaliny a plyny.

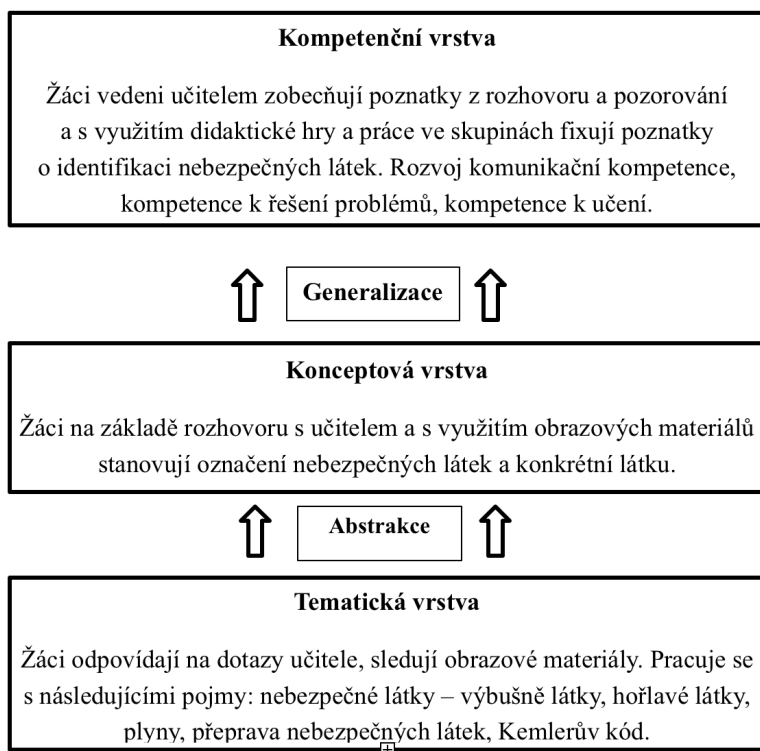
- Tzv. UN kód – čtyřčíslí (v praxi 3000 látek), které jednoznačně identifikuje nebezpečnou látku.
- Na označení nebezpečnosti se používají kombinace devíti čísel: 2 – plynná látka (plyny uvolňující se pod tlakem), 3 – hořlavá kapalina, 4 – hořlavé pevné látky, 5 – látka podporující hoření (s oxidačními účinky), 6 – jedovatá látka (toxická), 7 – radioaktivní látka, 8 – žíravá látka, 9 – samovolná reakce (nebezpečí prudké reakce), 0 – dodatková číslice.
 - Alternativně – práce ve dvojicích a skupinkách: význam čísel v horní polovině tabulky a dolní – přiřazení tabulek ke správným číslům.
- **Reflexe:** domácí úkol – zadání látek: přiřazení správných UN kódů / shrnutí učiva + kontrolní otázky (5 min.), zakončení vyučovací hodiny.

Výše je uvedena klasická rámcová **písemná příprava na výuku**, která obsahuje vybrané didaktické náležitosti (identifikační údaje, cíle hodiny, pomůcky, strukturu hodiny, použitá technologie výuky, rámcové zpracované učivo). Příprava tedy obsahuje jak část metodickou (cíle, pomůcky, organizace výuky, metody výuky), tak část obsahovou (uchopení učiva a jeho ztvárnění do vzdělávacího obsahu). Jádrem

plánované didaktické výukové situace je **práce ve skupinách**, kdy se žáci snaží odhalit označování přepravovaných nebezpečných látek. Jak je patrné, záměrem učitele je vést s žáky heuristický rozhovor s využitím názorných pomůcek za cílem odvození (odhalení) potřebných znalostí. Téma analyzované hodiny navazuje na probrané téma o podmínkách přepravy nebezpečných látek.

Analýza

Strukturu výše zaznamenané výukové situace ilustrujeme s využitím konceptového diagramu (obrázek 1).



1 Obrázek: Konceptový diagram zaznamenané vyučovací jednotky

18. vyučovací hodina. Téma: Nebezpečné látky v silniční dopravě

V této vyučovací hodině nejdříve proběhlo opakování na téma „Podmínky přepravy nebezpečných nákladů na silnicích“. Po zopakování proběhla následná motivace žáků směrem k tématu takto: „Co pro vaši praxi znamená znalost nebezpečných látek? Proč je dobré znát podmínky přepravy nebezpečných látek po silnicích? Jak můžete tuto znalost uplatnit a využít v osobním životě?“

Poznámka: Ve výuce byl použit PC/dataprojektor/internet a některé vzory legislativně platných bezpečnostních značek, např. č. 1 výbušné látky a předměty, č. 2 plyny, č. 3 hořlavé kapaliny...

Pohled do výuky: 9.55–10.00

Sdělení tématu, cíle, opakování a motivace.

Pohled do výuky: 10.00–10.35

Učitel: „Podle Evropské dohody o mezinárodní silniční přepravě nebezpečných věcí ADR jsou nebezpečné předměty přepravované po silnici. Které? Jaké látky? Kde to zjistíme?“

Žák: „Jde o látky např. hořlavé, žíravé, výbušné, radioaktivní...“

Žákyně: „Zjistíme to právě ve vydané směrnici ADR nebo jednoduše na internetu...“

Žák: „Pokud jsem měl možnost se setkat s podobným nákladem v mé odborné praxi, tak jsem viděl například přepravu pohonných hmot, CNG plynu, toxického odpadu z nemocnice...“

Učitel: „Výborně, vážení, uvažujete správně, a tak tomu skutečně je. Jak jsme si již v minulé hodině řekli, přeprava těchto materiálů ohrožuje bezpečnost, životní prostředí a materiální hodnoty, a proto musí splňovat tyto vozidla, náklad i personál při přepravě velice přísné podmínky. Proto se musí vozidla přepravující nebezpečný náklad označit, a to hned dvojím způsobem: výstražnou tabulkou a bezpečnostní značkou.

Přátelé, za chvíli se vám objeví příklad oranžové tabulky podle vzoru z ADR ve tvaru obdélníku. Podívejte se na tabulku a řekněte mi vaše postřehy, co vidíte...”

Žákyně: „Je ve tvaru obdélníku a velikosti přibližně 40 × 50 cm, oranžové barvy...“

Učitel: „Výborně, Katko, jde o typicky oranžovou barvu a velikost jsi odhadla téměř správně, skutečná je 30 × 40 cm.“

Žák: „Kromě toho, co řekla Kateřina, je tabulka v černém rámečku a také na dvě poloviny rozdělená. Proč, pane učiteli?“

Učitel: „Teď vám rozdám kartičky s tabulkou čísel a vy sami zkusíte tabulku správně definovat. Rozdělte se prosím na čtyři skupiny po čtyřech, rovnoměrně kluci a holky, prosím. Nikam nespěchejte a v klidu zvažte, co je v horní polovině tabulky a co v dolní (význam uvedených čísel).“

Žáci (skupinka): „Pane učiteli, my si myslíme, že číslo 33 v horní polovině tabulky znamená, že jde o hořlavé látky.“

Učitel: „Výborně, mládeži, a dokonce dvě číslice za sebou znamenají vysoká hořlavost, proto 33 – zdvojení čísla. Jde o takzvaný Kemlerův kód označující hrozící nebezpečí. A co podle vás znamená čtyřčíslí v dolní polovině tabulky?“

Žáci (další skupinka): „Jde o přesnější identifikaci nebo něco takového, ale nemůžeme se shodnout na přesné identifikaci...“

Učitel: „Přátelé, podívejte se pořádně do tabulky a nespěchejte...“

Žáci (další skupinka): „Pane učiteli, my si myslíme, že – no nevíme to jistě, ale Štěpán si za tím stojí z nás nejvíc. Je to benzin!?“

Učitel: „Výborně, je tomu tak. Vám čtyřem píši plusko a sedněte si prosím zase po dvojicích. Za domácí úkol vám na tabuli zobrazím názvy látek a vy si nechte tabulky, popřípadě rozkopírujte a vyhledejte do příště. A aby to nebylo tak jednoduché, tak před sebou má každá z předchozích skupin tři rozdílné úkoly k řešení. A otočíme zadání. Já vám dám látky a vy k nim přiřadíte platné UN kódy. První skupina najde kódy: surová ropa, sulfid fosforečný, stlačený plyn; druhá skupina kódy: síran rtuťnatý, směs kyseliny sírové a kyseliny fluorovodíkové, síran sodný; třetí skupina kódy: síra, aceton, arzen; čtvrtá skupina kódy: kyanovodík, kyselina fosforečná, kyselina dusičná.

Vážení, než půjdeme dál, tak prosím poslouchajte, provedeme malé shrnutí a já vám položím pár kontrolních otázek.

Takže: Vozidla přepravující nebezpečnou látku musí být vpředu a vzadu označena oranžovou tabulí ve tvaru obdélníku o velikosti 30 × 40 cm. Ta je černě orámovaná a podélně rozdělená. V horní polovině je Kemlerův kód označující hrozící nebezpečí, v dolní polovině je identifikační číslo látky, tzv. UN kód. UN kód je charakteristické čtyřčíslí, přiřazené dnes asi 3000 látkám a jejich směrším, které látku nebo směs jednoznačně identifikuje (www.pozary.cz).

Pokud je přepravováno několik různých látek, je vozidlo označeno vpředu i vzadu čistou (obecné nebezpečí) oranžovou tabulí stejných rozměrů, jako je uvedeno výše, a na boku každé eventuální komory cisterny je samostatně oranžová tabule s Kemlerovým a UN kódem a bezpečnostní značka (www.pozary.cz).

Dotazy nejsou, dobře, shrneme vše v úplném závěru.

Nebezpečné zboží (tj. látky, plyny, výbušniny a jiné nebezpečné látky a předměty) jsou jednotně mezinárodně v rámci OSN děleny do samostatných specifických tříd. Ty jsou označeny jednotlivými bezpečnostními tabulkami, které tvoří čtverec postavený na jeden vrchol v různé barvě podle třídy nebezpečnosti s piktogramem znázorňujícím nebezpečnost látky.

Prosím, před vámi jsou na lavici bezpečnostní značky, 18 kusů, a já na nich zakryl identifikační čísla. Vezměte si tabulku s přehledem a zkuste po dvojicích čísla správně přiřadit k tabulkám. Děkuji.“

Žáci (první dvojice): „Nám se už povedlo identifikovat žíravé látky, infekční a toxické látky...”

Učitel: „Protože jste první, tak tobě, Pavlo a Michale, dávám plusko! A co ostatní, přátelé, jak jste na tom?”

Žáci (další dvě dvojice): „Máme hotovo, je to tak správně, pane učiteli...?”

Učitel: „Mládeži, vidím, že jste to správně uchopili, mám z dnešní hodiny dobrý pocit a vůbec z naší spolupráce, jak hodnotíte dnešní hodinu vy?”

Žáci: „Hodně pouček, pravidel a značek, ale práce ve skupinkách a dvojicích nás bavila... a mně se potvrdilo, že můžu přenést poznatky z teorie do praxe“ (žák pracoval ve stáčírně pohonných hmot na brigádě a praxi v odborném výcviku).

Učitel: „Vážení, blíží se konec hodiny, a tak si prosím zopakujeme dnešní téma.“

Otázky na žáky:

„Co je to ADR dohoda?”

„Jak se označuje nebezpečný náklad?”

„Jakou velikost a barvu má výstražná tabulka?”

„Jaký je rozdíl mezi tzv. Kemlerovým kódem a UN kódem?”

„Výjmenujte kombinaci devíti čísel nebezpečnosti bezpečnostních značek.”

10.35–10.40

Žáci + učitel: Vzájemné opakování a výměna poznatků včetně jejich korekce.

Učitel: Připomenutí domácího úkolu, pochvala spolupráce, ukončení hodiny.

Z výše uvedeného je patné, že **vyučující zařadil do výuky relativně mnoho aktivizujících prvků** (problémové učební úlohy, problémově orientovaná práce ve skupinách, sebehodnocení žáků). Navázal přitom na znalosti získané z předchozích vyučovacích jednotek.

Alternace

Z výše uvedeného se jeví, že učitel využil maximální potenciál k aktivizaci žáků, došlo k činnostem, které lze shledat jako činnosti podporující rozvoj klíčových kompetencí žáků. Naléhavost alternací je proto minimální. I přesto lze ve výukové situaci shledat určité rezervy a navrhnout alternaci k této výukové situaci. V úvodu učitel zahájil rozhovorem se žáky, kterým kladl otázky. První otázka byla vlastně trojotázkou, protože se ptal na tři věci:

„Podle Evropské dohody o mezinárodní silniční přepravě nebezpečných věcí ADR jsou nebezpečné předměty přepravované po silnici. Které? Jaké látky? Kde to zjistíme?“ V této situaci bylo vhodné rozdělit tuto otázku na tři a vždy od žáků vyžadovat odpověď. V další činnosti vyučující sděluje žákům informaci o označení nebezpečného nákladu a ukazuje příklad výstražné tabulky. Ukázka je opět spojena s dotazy na žáky, co vidí (problémově orientovaná demonstrace). Žákyně sděluje svůj odhad velikosti tabulky a uvádí barvu. Její odhad vyučující hodnotí jako správný. V této situaci by bylo možné žáky zapojit a navrhnout přeměření tabulky, což by byl další aktivizující prvek.

Další činnosti ve výuce lze shledávat jako odpovídající a celá výuková situace se jeví jako rozvíjející. Pozitivně lze hodnotit i závěr hodiny, kdy učitel žáky vyzval ke zhodnocení hodiny. Ve vyučovací jednotce bylo možné také využít např. multimediální materiál (výukové video). Je otázkou, zda je schůdné takové vhodné video získat nebo vytvořit (přeprava nebezpečných látek). Mohla být zařazena například i práce s chybou apod. Na závěr hodiny chyběla informace o tom, co bude řešeno v další vyučovací jednotce.

4.5 DISKUSE

Výše popsaná **výuková situace** nás mile překvapila a hodnotíme ji jako **rozvíjející**. Z dosavadních výzkumných zjištění o práci učitelů odborných předmětů víme, že podle vyjádření učitelů jsou konstruktivistické výukové metody ve výuce odborných technických předmětů na středních školách využívány relativně málo (Pecina & Svoboda, 2015; Pecina, 2017; Pecina, 2020). Případová studie ukázala, že v tomto případě byla heuristická metoda do systému výuky odpovídajícím způsobem aplikována. Dovolujeme si předpokládat, že tento postup aplikují i další učitelé. Bude proto zajímavé komparovat toto zjištění s dalšími kazuistikami ve výuce odborných technických předmětů, které máme v plánu realizovat v další práci.

4.6 ZÁVĚR

Předložený text představil přístup ke zkoumání kvality výuky odborných technických předmětů na středních školách s využitím didaktických kazuistik. V první části jsme ujasnili teoretická východiska a zhodnotili aktuální stav poznání v dané

oblasti. V následující části jsou prezentována hlavní zjištění v rámci jedné kazuistiky s využitím metodiky 3A. Výsledek obohacuje tuto oblast o druhou kazuistiku, která umožňuje nahlédnout do procesu výuky technických předmětů a její kvality z hlediska výukových situací. Využít ji mohou jak oboroví didaktici, tak učitelé technických i jiných předmětů. Sdílení zkušeností mezi učiteli napříč obory je hlavní myšlenka transdidaktického přístupu, který dlouhodobě systematicky rozvíjí výzkumný tým Institutu výzkumu školního vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (Výzkum, 2020). V další práci máme v plánu realizovat další kazuistiky, představující výukové situace ve výuce těch předmětů, které reprezentují další základní technická odvětví (elektrotechnika, informatika, stavebnictví, dřevozpracující průmysl, chemický průmysl). V případě úspěchu se otvírá prostor pro komparaci výzkumných zjištění a vyvození syntetizujících závěrů, které mohou obohatit i reálnou pedagogickou praxi na středních školách.

LITERATURA

- Beaty, L. (1999). Supporting learning from experience. In Fry, H., Ketteringe, S., & Marshall, S. (Eds.), *A Handbook for teaching and learning in higher education* (s. 134–147). Glasgow: Kogan Page.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723–733.
- Davis, C., & Wilcock, E. (2003). *Teaching materials using case studies*. Liverpool: The UK Centre for Materials Education.
- Helmke, A. et al. (2007). *Der Ratingbogen der DESI-Videostudie*. Dostupné z http://www.uni-landau.de/helmke/download/index_buch.php
- Hrmo, R., & Krpálková, K. (2010). *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. Bratislava: Slovenská technická univerzita.
- Výzkum vyučování a učení (2020). Dostupné z: <https://ivsv.ped.muni.cz/vyzkum/vyzkum-vyucovani-a-uceni>
- Janík, T. et al. (2016). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: PdF MU.
- Kácovský, P. (2017). Archimedovo nadlehčování: sekvence jednoduchých experimentů. In Slavík, J. et al. (2017), *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Muni Press.
- Pecina, P., & Svoboda, I. (2015). Aspekty učení v didaktice odborných předmětů a praktického vyučování v kontextu výukových metod. In *Lifelong learning – celoživotní vzdělávání*, 2015, 2(5), 172–200.
- Pecina, P. (2017). *Fenomén odborného technického vzdělávání na středních školách*. Brno: MU.
- Pecina, P. (2020). *Kvalita výuky a aktivita žáků v odborném technickém vzdělávání: teorie a výzkum*. Habilitační práce.
- Slavík, J. et al. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.

Trna, J. (2016). Fyzika: záhadná setrvačnost těles v jednoduchých experimentech. In Janík, T. et al. (2016). *Kvalita (ve) vzdělávání obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: PdF MU.

5

KRITÉRIA KVALITY VÝUKY SPOLEČENSKOVĚDNÍCH PŘEDMĚTŮ NA TECHNICKÉ UNIVERZITĚ VE VAZBĚ NA PŘÍNOS PRO STUDENTY

JAROSLAV LINDR

ÚVOD

Všestranný rozvoj absolventů představuje aktuální pedagogicko-didaktickou otázku koncepce vzdělávání na školách. V současné době se ukazuje stále víc, že odbornost nestačí. Pro úspěšné začlenění absolventů do praxe je zapotřebí nejen dostatečná odborná erudice, ale také osvojení všech klíčových kompetencí, které napomohou úspěšnějšímu vstupu absolventů do praxe a působení v ní.

Již samotné vysoké školy by měly ve svých akademických studijních plánech a kurikulumním obsahu vzdělávání pamatovat na všestranný rozvoj studentů. Jinými slovy to znamená dát určitý proporční prostor též těm předmětům, které se všestrannému rozvoji a osvojení klíčových kompetencí náležitě věnují.

Kapitola se v teoretickém vhledu do problematiky zabývá zdůvodněním potřeby všestranného vzdělávání na technické univerzitě. Těžiště je však zaměřeno především prakticky. Formou průzkumné empirické studie se zabývá zhodnocením přínosu výuky vybraného společenskovedního předmětu na technické univerzitě očima studentů. Klade si za cíl zhodnotit přínos samotný a poté navrhnout, vysledovat, zhodnotit a vybrat ta kritéria kvality výuky, která přínos ovlivňují nejvíce.

Proto je koncepce celé kapitoly postavena jako představení výsledků dílčí průzkumné studie, která se zabývá vyhodnocením kritérií kvality výuky. Používá vhodné matematicko-statistické metody a další nástroje k tomu, aby se vyjevil význam jednotlivých kritérií kvality výuky ve vazbě na přínos předmětu a aby se podařilo odhalit ta nejvýznamnější z nich. To může vést nejen k retrospektivnímu pohledu na již realizovanou výuku, ale uvědoměním si významu těchto kritérií kvality výuky lze poukázat na možnosti dalšího zkvalitnění, zefektivnění a modernizace výuky tak, aby odpovídala současným trendům a potřebám moderního vzdělávání.

5.1 CÍL KAPITOLY A JEJÍ CHARAKTERISTIKA

Teoretická část se zaměřuje na zdůvodnění potřeby zastoupení společenskovedních předmětů v akademických plánech na technické univerzitě. Praktická část se formou empirické studie snaží zjistit přínos výuky sledovaného společenskovedního předmětu pro studenty. Děje se tak skrze zpětnovazební retrospektivní dotazník, ve kterém se studenti vyjadřují ke kvalitě výuky. Jsou navržena kritéria kvality výuky, která studenti hodnotí.

Z takto koncipovaného postupu vyplývají další otázky, které se snaží text řešit, a to: *Jaký význam přisuzují studenti jednotlivým kritériím kvality výuky? Jaká kritéria kvality výuky nejvíce ovlivňují přínos, resp. zda je vůbec možné stanovit nějaké pořadí*

těch nejvýznamnějších kritérií ve vazbě na přínos? Existuje nějaká relevantní korelace mezi takto nalezenými kritérii a přínosem?

Stanovení priority kritérií, příp. počtu těch kritérií, která ovlivňují přínos v pozitivním či negativním smyslu nebo ovlivňují přínos jen málo, je cenným pohledem do edukační reality. Uvědomění si významu kritérií kvality výuky ve vnímání studentů může pomoci pedagogovi lépe metodicky pojímat výuku tak, aby byla pro studenty přitažlivá, zajímavá a v konečném důsledku také efektivní.

Obtížnost vyhodnocení údajů spočívá především v samotné formulaci kritérií kvality výuky a ve výběru těch, která jsou určující pro kvalitu výuky. Z toho plyne nutnost redukce původního většího počtu kritérií na ta nejdůležitější z nich. Nelze se spoléhat pouze na intuitivní výběr, ale s pomocí zvolené statistické metody dospět k přesnějšímu stanovení korelace mezi kritériem s přínosem. Pro potřeby analýzy byl vybrán společenskovědní předmět Prezentační dovednosti na technické univerzitě. Jeho charakteristika bude uvedena dále v kapitole 5.3.

Průzkum byl proveden kvantitativně skrze dotazník. Studenti se na škále sémantického diferenciálu zpětnovazebně vyjadřovali k jednotlivým kritériím kvality výuky. Návrh kritérií se popisem dalšího zacházení s nimi je detailněji popsán v kapitole 4. Nutno již nyní předeslat, že návrh kritérií obsahoval celkově 24 kritérií, která byla následně redukována na 8–10 nejvýznamnějších. Bylo nutné kritéria zpřehlednit. Právě tato redukce byla velmi pracná a tvoří jeden z hlavních pilířů průzkumu. Za tímto účelem jsou v textu představeny výsledky těchto statistických postupů:

- popisná statistická charakteristika kritérií;
- metoda analýzy hlavních komponent jako vícerozměrná průzkumná technika;
- kroková metoda, varianta dopředná jako vícerozměrná regresní analýza;
- další statistická charakteristika, t -test závislých proměnných, p -hodnota a Cohenův koeficient věcného účinku d v relaci přínos – kritérium.

Na základě toho bylo možné zjistit, jaký význam studenti jednotlivým kritériím přisuzují a jak se to projevuje v celkovém vnímání přínosu předmětu. Je třeba stanovit významnost jednotlivých kritérií zvlášť a poté zhodnotit vazbu na přínos výuky. Cenné jsou rovněž korelace jednotlivých kritérií s přínosem.

Přestože použité statistické metody poskytují poněkud rozdílné výsledky, obecně se ukazuje, že lze těmito nástroji rozpoznat významná kritéria kvality výuky, která přínos předmětu ovlivňují. Toto retrospektivní poznání je užitečné pro sebereflexi učitelského pojetí výuky a pro zvýšení kvality, efektivity a modernizace vyučovacího procesu obecně.

5.2 TEORETICKÝ POHLED NA KVALITU VE VZDĚLÁVÁNÍ

Text představuje výsledky empirické studie, explicitně nevychází z žádných přímo souvisejících teoretických zdrojů nebo podobně orientovaných výzkumů, jež jsou v tomto směru skoupé. Proto pouze stručně shrňme pohledy teoretiků na to, jak by měla vypadat optimální podoba vzdělávání na školách.

„Požadavky na dnešní školu odkazují na školu v pohybu, školu rozvíjející se ke smysluplné představě (vizi)...“ (Pol, 2009, s. 40–41), přičemž zdůrazňuje zejména akontabilitu, tj. odpovědnost školy za výsledky své práce, a to směrem k veřejnosti i všem, kteří jsou do procesu spolupráce se školou nejrůznějším způsobem zapojeni.

S tím souvisí inovace ve školství. Rýdl (2003) reflektuje koncept „dobré školy“, přičemž se zevrubně snaží popsat její znaky. Vyzdvihneme zejména ideu tohoto přístupu, neboť samotný pojem se při prvotním pohledu zdá být samozřejmý, ve skutečnosti se však jedná o souhrn mnoha faktorů personálních, vnitřoškolních i těch, které reprezentují školu navenek a přispívají k formulaci jednotné vize a koncepce odpovídající představě všech, kteří školu zvnějšku i zevnitř tvoří a ovlivňují.

Škola reflektuje vzdělanostní úroveň společnosti. „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. V tomto směru jde často o modernizaci nebo též o inovaci obsahu.“ (Maňák *et al.*, 2008, s. 30)

Nad kvalitou českého a evropského odborného školství se zamýšlí zpráva IRDAC (1998, s. 39), která hovoří o multidisciplinaritě jako faktoru kvality škol. Varuje, aby „odborné vzdělání nebylo pojmáno jako uzavřená vzdělávací cesta... To vyžaduje zdůraznění a rozvoj přitažlivých rysů, což je chápáno jako vícezdrojové vzdělávání s větším důrazem na kvalitu.“ Zpráva sice reflektuje především ekonomické a výkonnostní charakteristiky posuzování odborných škol, nicméně koncepčně sleduje ideu podpory odborného školství, ve kterém má své místo také multidisciplinární zastoupení všeobecně rozvíjejících předmětů.

Nutnost navrhnout vzdělávací projekt tak, aby odrážel moderní vývoj společnosti a zároveň respektoval individuální potřeby jednotlivce, lze doložit např. tvrzením, že „školní prostředí by se mělo stát místem pro realizaci osobnosti, pro kultivaci myšlení, pro praktické aktivity a zážitky, pro získání nových zkušeností“ (Maňák, 2009, s. 18). Škola by měla být otevřena všemu, co obohacuje a kultivuje. Znamená to překonání tradičního pojetí směrem k vyšší úrovni osvojení kompetencí ak systémovému myšlení.

„Kurikulum se zabývá tím, co vložit do rámce zkušeností, které má mladý člověk získávat ve škole. Nepracuje se zde s přesnými daty, ale s obecnými pojmy, jako je např. „zkušenost“, „setkání“ (žáka s učivem či vůbec se školním prostředím). Často se kritizuje příliš racionální pojetí dosavadních kurikul a poukazuje se na nutnost humanizovat kurikulum.“ (Průcha, 1997, s. 236)

Přesně o to jde. Rozvoj všech klíčových kompetencí, nejen odborných, by měl být zastoupen též ve vzdělávání na technicky zaměřených školách. Znamená to zastoupení takových předmětů v akademickém studijním plánu, které rozvíjejí ty všeobecné kompetence, na něž není dostatečný prostor v předmětech odborných (např. kompetence komunikativní, sociální, personální atp.).

Obdobně Rýdl *et al.* (1998) shledávají nutnou potřebu autoevaluace škol obecně, kterou vidí jako kombinaci tvorby nástrojů k vlastnímu rozvoji společně se sebekontrolou, skládáním účtů, tvorbou evaluačních nástrojů a pracovní kulturou pedagogů, včetně spolupodílení se na rozhodovacích procesech. I když tento pohled reflektuje hodnocení školy „skládající účty ze své práce“ z globálního pohledu managementu a řízení školy, včetně role vnějších subjektů, bez sebereflexe kvality výuky se toto hodnocení neobejde. Rýdl se však návrhy konkrétních kritérií kvality výuky přímo nezabývá.

Nástroji na vyhodnocení kvality výuky se zabývá Pöschl (2011), který k tomuto účelu pracuje např. s kritérii typu, že výuka je „užitečná – neužitečná, slabá – silná, jednotvárná – pestrá, stará – mladá, pomalá – rychlá“ aj., přičemž navržená kritéria jsou někdy až poeticky či psychologicky orientovaná, ale výstižně zaměřená na zhodnocení pocitů jedince ve vztahu ke škole. Takto lze postupovat i v navrhování kritérií kvality výuky.

Možnostem vyhodnocení kvality výuky se věnuje také Michek (2009), který navrhuje užití metody rozšířené v marketingu – benchmarkingu – jako nástroje kritériálního hodnocení či srovnávání jevů, vyhledávání nejlepších praktik a jejich následné zavedení. Ideově tento pohled odpovídá hledání kvalitativních nástrojů, které maximalizují zisk, resp. přínos.

Helmke (2008, s. 10) formuluje deset faktorů ovlivňujících kvalitu výuky, jako je účinnost vedení třídy a využití času, strukturovanost a jasnost, konsolidace a upevnování, aktivizace, motivace, klima ve výuce podporující učení, orientace na žáka, zacházení s heterogenitou, různorodost nabídky a orientace na kompetence. Tyto faktory blíže charakterizuje, avšak neuvádí konkrétní kritéria, která by tyto faktory saturovala či umožňovala kvantitativně uchopit.

Obdobně postupuje Meyer (2009, s. 23–27), který formuluje rovněž deset faktorů ovlivňujících kvalitu výuky, jako je jasné strukturování výuky, vysoký podíl doby

učení, klima podporující učení, obsahová jasnost, smysl podporující komunikace, rozmanitost metod, individuální podpora, inteligentní cvičení, transparentní očekávání výkonu a připravené prostředí.

Při vzájemném porovnání Helmkeho a Meyera se kritéria v mnohém shodují. Rozdíl se projevuje zejména v Meyerově důrazu na komunikativnost (dialogičnost) ve výuce a v transparentním očekávání výkonu, tj. v důrazu zejména na zpětnou vazbu v pokroku a učení. Naproti tomu Helmke více vyzývá k orientaci na kompetence obecně, přičemž usiluje o pravidelnou diagnostiku výkonu žáků a postupnou změnu jejich myšlení.

Zlatníček a kol. (2010, s. 23) zase soudí, že zkoumání různých aspektů kvality výuky je „doménou především matematického, přírodovědného a cizojazyčného vzdělávání a oblast společenskovedního či uměleckého vzdělávání je zastoupena méně“. To může být chápáno jednak jako výzva k provedení výzkumného šetření kvality společenskovedního předmětu právě na technické univerzitě, aby bylo takových šetření více, jednak jako možnost provést zhodnocení přínosu společenskovedního předmětu v repertoáru ostatních odborných předmětů na univerzitě s ohledem na jejich význam a potřebnost.

5.3 METODOLOGICKÉ NÁSTROJE HODNOCENÍ KRITÉRIÍ KVALITY VÝUKY

Na vybrané fakultě technické univerzity jsou vyučovány společenskovední předměty. Lze tedy zhodnotit přínos výuky pro studenty, jak ho sami vidí, a jeden z nich k tomuto účelu vybrat. K empirické studii byl zvolen předmět Prezentační dovednosti.

Cíl, smysl a poslání tohoto předmětu spočívá především ve zlepšení rétorických a sociálně-psychologických prezentačních kvalit studentů, a to zejména u těch, kteří sami cítí, že mají s prezentováním na veřejnosti problémy. Obzvláště u technicky zaměřených studentů může být důraz kladený na soft-skills neznámý, neprocvičený, neosvojený, což vyvolává nutnost tyto dovednosti zlepšit. Předmět rozvíjí především komunikativní, sociální a jazykové kompetence. Stranou nezůstává ani zlepšení sociálně-komunikativních dovedností studentů obecně s důrazem na vypracování, přípravu, realizaci a přednesení kvalitního ústního projevu na zvolené téma za pomoci ppt-prezentace.

Značná pozornost je posléze věnována rozboru předvedeného výkonu, diskusi a zhodnocení v parametrech, jako jsou kvalitní úvod do tématu a jeho zdůvodnění, strukturace obsahu, orientace, zvládnutí tématu po stránce věcné a prezentační, jazyková kultura, použité vizuální prostředky, přednes, neverbální komunikace a zvládnutí závěru obsahujícího závěrečné poselství. V aplikační rovině jsou probírána též specifika firemních prezentací s ohledem na příslušnou specializaci odbornosti studentů.

5.3.1 Realizace průzkumu, volba kritérií

Průzkum kvality výuky se uskutečnil formou anonymního zpětnovazebního dotazníku v letech 2018–2019. Dotazník vyplnilo $n = 62$ studentů ve věku 23–25 let. Cílem bylo zpětnovazební zhodnocení kvality výuky prostřednictvím nabízených kritérií a zjištění, která kritéria nejvíce ovlivňují přínos předmětu očima studentů. Zpracování prohlubuje... (údaj smazán kvůli anonymitě autora).

Vyhodnocení se však tentokrát zaměřuje na předvýběr kritérií. Základní problém spočívá v tom, že čím lépe, více a výstižněji chceme výuku charakterizovat, tj. čím více kritérií pro zpětnovazební hodnocení kvality výuky zvolíme, tím obtížněji budou tato kritéria následně zpracovatelná. Nejde pouze o kvantitu – to by bylo možné s použitím softwaru zvládnout, byť s větší pracností, ale jde zejména o další operacionalizaci výsledků a finální výběr těch kritérií, která jsou z hlediska kvality výuky vnímána jako nejzásadnější. Prakticky to znamená zredukovat počet kritérií z původních 24 na 8–10 klíčových. Výzkumný záměr se proto vydal směrem exaktního vyhledání nejvýznamnějších kritérií, a to vybranými statistickými metodami a popisnou charakteristikou. Cíl spočívá zejména v matematickém zpracování údajů a jejich vyhodnocení.

V předešlých textech byla tato redukce kritérií provedena do určité míry intuitivně. Proto vznikla otázka, jestli je možné zvolit nějakou exaktní výpočetní metodu, jak kritéria redukovat, tzn. učinit řekněme „předvýzkum“, jehož výsledkem bude relevantní, o matematicko-statistické zpracování opřený výběr kritérií. Nesnadnost řešení problému by se ještě více projevila, pokud bychom sestavili řádově další desítky kritérií, příp. je začali dále třídit (a porovnávat) podle dalších hledisek, např. podle pohlaví, studijního prospěchu aj.

Jak vyhodnocení probíhalo? Studenti se v anonymním dotazníku na škále sémantického diferenciálu 1–7 vyjadřovali k tomu, jak hodnotí jednotlivá kritéria. Příkladem kritérií kvality výuky je konstatování, že výuka je:

- 1 = potřebná pro můj osobní rozvoj – 7 = nepotřebná pro můj osobní rozvoj,
- 1 = rozumím probíraným tématům – 7 = nerozumím probíraným tématům,
- 1 = intelektuálně obohacující – 7 = není intelektuálně obohacující.

Co se týče volby kritérií, jedná se především o vlastní autorovu invenci. K samotnému sestavení sice jako vodítko posloužila kritéria např. dle Michka či Pöschla, ale z velké části je sestavení tvůrčím způsobem rozšířeno samotným autorem o nová kritéria, která více a lépe vystihují zhodnocení kvality výuky.

Snahou je charakterizovat kvalitu výuky co nejvýstižněji, tudíž návrh kritérií se dotýká různých faktorů výuky, jako je např. strukturovanost a jasnost výkladu,

prostor pro upevňování a konsolidaci učiva, aktivizaci a motivaci studentů, klima ve výuce podporující učení, různost nabídky témat, orientace na kompetence apod.

Formulace řady kritérií je zcela významově jasná, např.:

- intelektuální obohacení,
- přínos pro osobní rozvoj,
- přínos pro budoucí práci,
- musím se hodně učit aj.

Některá kritéria bylo třeba studentům blíže dovysvětlit, aby nedošlo k nepochopení. Např.:

- modernost = modernost témat, obsahu, nikoliv technická vybavenost;
- smysluplnost = smysl výuky pro mě osobně, nikoliv dosažení míry shody mezi zamýšlenou, realizovanou a osvojenou výukou;
- působí formativně na můj charakter = zda mě osobně předmět někam pozitivně posunuje; cítím, že tomu tak skutečně je;
- inspirativní = rozvíjí můj zájem o předmět, nadchl mě, chci se v něm dále vzdělávat.

Na druhé straně je třeba znovu zdůraznit – a to je nemalé úskalí zvolené metodologické cesty – že kvalitativně pestřejší a zároveň kvantitativně obsažnější počet kritérií způsobuje náročnost následného statistického zpracování výsledků. Jinými slovy, snaha o přesnost, zachycení širokého spektra kritérií charakterizujících kvalitu výuky, může narážet a také naráží na složitost dalšího matematického zpracování, které do značné míry následně komplikuje to, co je zapotřebí zjistit.

Po této stránce by ideální stav znamenal nalezení 8–10 klíčových, nejzásadnějších kritérií kvality výuky a jejich vyhodnocení. Empirická studie představená v další části si proto neklade za cíl kvalitativně popsat význam jednotlivých kritérií, příp. bazírovat na přesné sémantické charakteristice každého z nich. Cílem je soustředit se na nalezení klíčových kritérií, která se vážou na přínos výuky nejvíce – jednoduše řečeno, najít je. To není jednoduchý proces ani z matematického, ani z věcného či pedagogicko-didaktického hlediska. Nelze se zde spolehnout na pedagogickou intuici a významnost kritérií zkrátka pouze „odhadnout“.

5.3.2 Cesta ke zpracování a vyhodnocení výsledků

Empirická studie se zaměřuje na exaktnější pohled na význam jednotlivých kritérií, zpřesnění a vystižení jejich významu pro přínos výuky pro studenty, což se v konečné fázi jeví jako pedagogicky významné. Pedagog, který exaktně na základně zjištěných dat pozná, co je pro studenty přínosem, může následně s touto informací zacházet tak, aby zefektivnil a modernizoval svou výuku, a hlavně přispěl k dosažení smysluplnosti výuky svého společenskovědního předmětu (nejen) na technické univerzitě.

Zpřesnění významu kritérií, jejich redukce z původních 24 na ta nejzásadnější, představuje náročný proces, který vychází z exaktních způsobů vyhodnocení a statistického zpracování dat relativně velkého obsahu a rozsahu. Zdůrazněme, že přínos empirické studie je spatřován především v odhalení těch kritérií, která jsou (v závislosti na použitém statistickém vyhodnocení) shledávána jako významná. Zdánlivě jednoduchý úkol nabývá při podrobnějším pohledu složitější vln do problematiky, než by se mohlo zdát.

Přehled všech základních výsledků je uveden v tabulce I. V navazující závěrečné diskusi nad zjištěnými výsledky je provedeno v tabulce V zatřídění kritérií kvality výuky do faktorů. Ty uvádějí charakteristiky vyučovacího procesu, jako je např. struktura výuky, vysoký podíl doby učení, klima podporující učení, obsahová jasnost, rozmanitost metod a forem, individuální podpora ad. V této části se jedná o přiřazení kritérií k faktorům.

Ke snížení počtu kritérií, resp. rozpoznání těch nejvýznamnějších, ovlivňujících přínos, byla použita kroková metoda, varianta dopředná, jako vícerozměrná regresní analýza. Cílem je opět snížení počtu kritérií. Výsledkem jsou vybrané regresní koeficienty, které vykazují výrazný vliv na přínos při $p \leq 0,05$, resp. vyvracejí hypotézu, že dané kritérium nemá vliv na přínos. Získané údaje shrnuje tabulka II.

Jako další metodologický postup zpracování byla použita analýza hlavních komponent jako vícerozměrná průzkumná technika. Spočívá v tom, že na základě vyhodnocení vlastních čísel sestavíme tzv. hlavní komponentu, kterou můžeme chápat jako lineární kombinaci jednotlivých faktorů (komponent), a to takových, u kterých je vlastní vektor $\lambda \geq 1,0$. Dále je vybráno z těchto faktorů tolik kritérií, kolik uznáme za vhodné. Získané údaje shrnuje přehledně tabulka III. Hlavním cílem tohoto postupu je snížení počtu kritérií a zároveň nalezení těch, která hrají ve vnímání přínosu největší roli.

Abychom se nespolehali pouze na vizuální posouzení dle aritmetického průměru m nebo na absolutní hodnotu rozdílu aritmetických průměrů $|m_1 - m_2|$, byl použit párový t -test závislých proměnných. Testovány byly vždy dvojice přínos–kritérium. Výsledky jsou uvedeny v tabulce IV. V této části se jedná o kvantitativní vyhledání těch kritérií, která s přínosem předmětu nejvíce souvisejí.

Dále byl v tabulce IV vypočítán Cohenův koeficient věcného účinku d , který sleduje, do jaké míry je věcně významný rozdíl mezi středními hodnotami dvou kritérií jednodušším zpracováním (bez použití testů). V případě $d > 0,8$ se jedná o velký věcný účinek, v případě $d < 0,2$ o zanedbatelný účinek. Od výpočtu Cohenova koeficientu d si slibujeme větší vln do posouzení blízkosti aritmetických průměrů,

neboť p -hodnota zamítá či nezamítá hypotézu o shodě středních hodnot, aniž blízkost sleduje. Ke zkoumání míry souvislosti mezi přínosem a jednotlivými kritérii byl použit koeficient korelace r . Ke statistickému zpravování byl použit software STATISTICA 12.

Podotkněme závěrem, že v prostředí technické univerzity nebývá předmětům společenskovedního charakteru připisován zásadní význam. I proto je prospěšné, když se vyučující s kritérii kvality výuky obeznámí natolik dobře, aby mohl potřebnost výuky společenskovedních předmětů nejen teoreticky obhájit, ale zejména prakticky realizovat.

5.4 PŘEHLED ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ – ANALÝZA KRITÉRIÍ KVALITY VÝUKY

Jak bylo výše naznačeno a zdůvodněno, studie se zabývá zejména „předvýměrem“ klíčových kritérií kvalit výuky, která hrají zásadní roli pro přínos. Abychom se nespolehali pouze na intuitivní výběr, příp. zkušenost pedagoga, k vyhodnocení byly použity tyto postupy:

1. Vyhodnocení dle základních popisných statistických charakteristik souboru.
2. Vyhodnocení dle krokové metody dopředné.
3. Vyhodnocení dle metody hlavních komponent.
4. Vyhodnocení dle dalšího statistického zpracování (t -test závislých proměnných, p -hodnota, Cohenův koeficient věcného účinku aj.).

Přistupme nyní k přehledu výsledků, které použité metody vydaly.

5.4.1 Přehled zjištěných výsledků dle základních popisných statistických charakteristik souboru

Nyní přejdeme k podrobnějšímu rozboru výsledků. V tabulce I je zachycen přehled vybraných kritérií ovlivňujících přínos předmětu, ke kterému se studenti vyjadřovali na škále 1–7 sémantického diferenciálu v dotazníku. Vyjádření studentů reprezentuje aritmetický průměr m a směrodatná odchylka σ .

Tabulka I pro přehlednost zachycuje všechna použitá kritéria, tj. 24. Z pohledu na aritmetické průměry je intuitivně patrné, která kritéria výuky studenti nejvíce oceňují a která naopak nejméně. Pro snazší orientaci jsou pod tabulkou uvedena ta nejvýznamnější, resp. nápadněji se vymykající kritéria, která mohou mít s přínosem větší souvislost.

Tabulka I: *Přehled vybraných kritérií kvality výuky – popisná statistika*

Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)	AP m, SO σ
1	1 = přínosná 7 = nepřínosná	$m = 2,387$ $\sigma = 1,585$
2	1 = zajímavá 7 = nezajímavá	$m = 2,290$ $\sigma = 1,160$
3	1 = inspirativní 7 = neinspirativní	$m = 2,677$ $\sigma = 1,492$
4	1 = moderní 7 = zastaralá	$m = 2,710$ $\sigma = 1,575$
5	1 = pro mě příjemná 7 = není pro mě příjemná	$m = 2,710$ $\sigma = 1,596$
6	1 = intelektuálně obohacující 7 = není intelektuálně obohacující	$m = 2,419$ $\sigma = 1,858$
7	1 = potřebná pro osobní rozvoj 7 = nepotřebná pro osobní rozvoj	$m = 2,032$ $\sigma = 1,278$
8	1 = potřebná pro budoucí práci 7 = nepotřebná pro budoucí práci	$m = 2,677$ $\sigma = 2,072$
9	1 = výuka mě baví 7 = výuka mě nebaví	$m = 2,742$ $\sigma = 1,548$
10	1 = vyučující mě pozitivně ovlivnili 7 = vyučující mě pozitivně neovlivnili	$m = 2,548$ $\sigma = 1,480$
11	1 = vede ke komunikativnosti 7 = nevede ke komunikativnosti	$m = 2,419$ $\sigma = 1,285$
12	1 = může mi pomoci 7 = nemůže mi pomoci	$m = 1,806$ $\sigma = 1,400$
13	1 = praktická 7 = příliš teoretická	$m = 2,290$ $\sigma = 1,160$
14	1 = rozumím probíraným tématům 7 = nerozumím probíraným tématům	$m = 2,130$ $\sigma = 1,088$
15	1 = nezatěžuje mě 7 = zatěžuje mě	$m = 2,871$ $\sigma = 2,094$
16	1 = mám možnost říci svůj názor 7 = nemám možnost říci svůj názor	$m = 1,677$ $\sigma = 1,194$
17	1 = působí formativně na můj charakter 7 = nepůsobí formativně na můj charakter	$m = 2,387$ $\sigma = 0,955$
18	1 = celkově kvalitní 7 = celkově nekvalitní	$m = 2,483$ $\sigma = 1,151$
19	1 = musím se hodně učit 7 = nemusím se hodně učit	$m = 4,742$ $\sigma = 1,713$
20	1 = témata jsou logická 7 = témata nejsou logická	$m = 2,323$ $\sigma = 1,107$
21	1 = smysluplná 7 = nesmysluplná	$m = 2,451$ $\sigma = 1,567$

Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)	AP m, SO σ
22	1 = uvítám rozšíření výuky 7 = neuvítám rozšíření výuky	m = 3,451 σ = 1,981
23	1 = mám rád SPV předměty 7 = nemám rád SPV předměty	m = 2,742 σ = 1,591
24	1 = aktuální 7 = neaktuální	m = 2,484 σ = 1,338

Počet respondentů: $n = 62$

Z pohledu na aritmetické průměry kritérií je patrné, že studenti nejvíce oceňují, když výuka je:

- zajímavá ($m = 2,290$),
- přínosná ($m = 2,387$),
- rozumí probíraným tématům ($m = 2,130$),
- potřebná pro osobní rozvoj ($m = 2,032$),
- témata jsou logická ($m = 2,323$),
- může studentům pomoci ($m = 1,806$),
- praktická ($m = 2,290$),
- mohou říci svůj názor ($m = 1,677$).

Studenti vnímají méně příznivě, když výuka předmětu:

- studenty nebaví ($m = 2,742$),
- je (vnímána) jako zatěžující ($m = 2,871$),
- (ne)uvítají rozšíření výuky ($m = 3,451$),
- není moderní ($m = 2,710$),
- je méně příjemná ($m = 2,710$),
- když obecně nemají rádi SPV předměty ($m = 2,742$).

5.4.2 Přehled zjištěných výsledků dle krokové metody dopředné

Jak již bylo naznačeno výše, dalším cílem zpracování, zejména statistického, je redukce původního počtu 24 kritérií na ta nejdůležitější z nich. Tento krok není snadný, neboť vyžaduje (kromě mechanické pracnosti zachycení dat) také nutnost promyslet metody, kterými lze tuto kvantitativní bohatost zredukovat.

V tabulce III jsou představena kritéria, která vzešla jako významná z krokové metody dopředné. Ta vyhledává všechna kritéria, která ovlivňují přínos ($p \leq 0,05$) nejvýrazněji. Technicky jsou všechna ostatní kritéria volena jako nezávislá, zatímco přínos je nastaven jako kritérium závislé. Hledá se největší shoda mezi přínosem a kritérii tak, aby bylo patrné, která kritéria mají na přínos největší vliv. Připomeňme, že se jedná o metodu vícenásobné lineární regrese.

Tabulka II: Vybraná kritéria dle krokové metody dopředné

Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)	Koeficienty b
1	1 = inspirativní 7 = neinspirativní	0,6999
2	1 = vyučující mě ovlivnili 7 = vyučující mě neovlivnili	0,3309
3	1 = rozumím probíraným tématům 7 = nerozumím probíraným tématům	–0,3631
4	1 = musím se hodně učit 7 = nemusím se hodně učit	–0,3245
5	1 = celkově kvalitní 7 = celkově nekvalitní	–0,4470
6	1 = zajímavá 7 = nezajímavá	0,3078

Počet respondentů: $n = 62$

5.4.3 Přehled zjištěných výsledků dle metody hlavních komponent

V tabulce IV jsou představena nejdůležitější kritéria ovlivňující přínos, jež poskytla analýza hlavních komponent. Seskupila kritéria do faktorů (komponent), z čehož se jako významných jeví pět faktorů (dle vlastních čísel $\lambda > 1$), tj. faktory 1–5. V rámci faktorů jsou uvedena kritéria, která mají v daném faktoru největší významnost. Připomeňme opět, že v tabulce III jsou již uvedena pouze kritéria, která analýza vybrala jako důležitá.

Matematicky to můžeme vyjádřit tak, že hlavní komponenta je lineární kombinací jednotlivých faktorů. Konkrétně tedy:

hlavní komponenta = $0,471 \times \text{faktor 1 (1. komponenta)} + 0,082 \times \text{faktor 2 (2. komponenta)} + 0,073 \times \text{faktor 3 (3. komponenta)} + 0,065 \times \text{faktor 4 (4. komponenta)} + 0,058 \times \text{faktor 5 (5. komponenta)} + \text{další}$

Obdobně lze uvažovat o jednotlivých faktorech, které jsou utvářeny jako lineární kombinace jednotlivých kritérií, přičemž koeficienty u nich představují jejich významnost v dané komponentě:

$\text{faktor 1 (1. komponenta)} = |-0,8815| \times \text{výuka mě baví} + |-0,8308| \times \text{celkově kvalitní} + |-0,8156| \times \text{výuka je pro mě příjemná} + |-0,8088| \times \text{potřebná pro budoucí práci} + |-0,8035| \times \text{intelektuálně obohacující}$

Tabulka V: Faktorové souřadnice dle metody hlavních komponent

Č.	Kritéria (na škále 1–7)	0,471 × faktor 1 koeficienty kritérií ($\lambda = 10,844$)	0,082 × faktor 2 koeficienty kritérií ($\lambda = 1,877$)	0,073 × faktor 3 koeficienty kritérií ($\lambda = 1,677$)	0,065 × faktor 4 koeficienty kritérií ($\lambda = 1,502$)	0,058 × faktor 5 koeficienty kritérií ($\lambda = 1,334$)
1	1 = výuka mě baví 7 = výuka mě nebaví	-0,6899				
2	1 = celkově kvalitní 7 = celkově nekvalitní	-0,8308				
3	1 = pro mě příjemná 7 = Není pro mě příjemná	-0,8156				
4	1 = potřebná pro budoucí práci 7 = nepotřebná pro budoucí práci	-0,8088				
5	1 = intelektuálně obohacující 7 = není intelektuálně obohacující	-0,8035				
6	1 = rozumím probíraným tématům 7 = nerozumím probíraným tématům		-0,5328			
7	1 = musím se hodně učit 7 = nemusím se hodně učit		0,5476			
8	1 = může mi pomoci 7 = nemůže mi pomoci			-0,5007		
9	1 = vede ke komunikativnosti 7 = nevede ke komunikativnosti				-0,5752	
10	1 = uvítám rozšíření výuky 7 = neuvítám rozšíření výuky				-0,3885	
11	1 = mám rád SPV předměty 7 = nemám rád SPV předměty					0,4977

Počet respondentů: $n = 62$

*faktor 2 (2. komponenta) = $|-0,5328| \times \text{rozumím probíraným tématům} + |-0,5476| \times$
 $\times \text{musím se hodně učit} + \text{další}$*

faktor 3 (3. komponenta) = $|-0,5007| \times \text{může mi pomoci} + \text{další}$

*faktor 4 (4. komponenta) = $|-0,5752| \times \text{vede ke komunikativnosti} + |-0,3885| \times$
 $\times \text{uvítám rozšíření výuky} + \text{další}$*

faktor 5 (5. komponenta) = $|-0,4977| \times \text{mám rád SPV předměty} + \text{další}$

Za poněkud paradoxní lze považovat záporné koeficienty u některých kritérií. Hledáme především významnost kritérií, tj. korelační závislost, nikoliv znaménko korelace (je odstraněno absolutní hodnotou koeficientu). Záporné znaménko ukazuje na to, že studenti vysoce hodnotí např. intelektuální obohacení, (pozitivní) vliv osobnosti vyučujícího, to, že výuka „je baví“, je pro ně „příjemná“ apod., ale přesto vidí celkový přínos předmětu hůře. To ale nic nemění na faktu, že vybraná kritéria významně ovlivňují přínos. Významná kritéria uskupená do faktoru 1, resp. faktoru 2, lze znázornit i graficky – viz graf 1.

Jak názorně ukazuje projekce v grafu 1, klíč k odpovědi na nejvýznamnější kritéria najdeme v pohledu na faktor 1, resp. faktor 2. Čím větší je vzdálenost od středu, tím významnější je dané kritérium. Významnost faktoru 1 je 0,471, což ukazuje, že kritéria náležející do tohoto faktoru je možné považovat za stěžejní. Mezi takto nalezená kritéria ve faktoru 1 patří:

- výuka mě baví ($x_{11} = 0,8815$),
- celkově kvalitní ($x_{12} = 0,8308$),
- je pro mě příjemná ($x_{13} = 0,8156$),
- potřebná pro budoucí práci ($x_{14} = 0,8088$),
- intelektuálně obohacující ($x_{15} = 0,8035$) ad.

Obdobně kritéria zahrnutá ve faktoru 2 jsou shledána jako významná, avšak s koeficientem 0,082. Mezi takto nalezená kritéria ve faktoru 2 patří:

- rozumím probíraným tématům ($x_{21} = 0,5328$),
- musím se hodně učit ($x_{22} = 0,5476$) ad.

Tabulka III: Kombinace kritérií ovlivňujících přínos předmětu

Kritérium 1	Kritérium 2	Rozdíl $ m_1 - m_2 $	P-hodnota	Nulová hypotéza $H_0: \mu_1 = \mu_2$	Cohenův koeficient d	Korelační koeficient r
Přínos $m_1 = 2,387$	výuka mě baví $m_2 = 2,742$	0,355	0,133	nezamítáme	0,278	0,667
Přínos $m_1 = 2,387$	celkové kvalitní $m_2 = 2,484$	0,097	0,655	nezamítáme	0,081	0,661
Přínos $m_1 = 2,387$	pro mě příjemná $m_2 = 2,710$	0,323	0,193	nezamítáme	0,239	0,639
Přínos $m_1 = 2,387$	potřebná pro budoucí práci $m_2 = 2,677$	0,290	0,293	nezamítáme	0,192	0,689
Přínos $m_1 = 2,387$	intelektuálně obohacující $m_2 = 2,419$	0,032	0,905	nezamítáme	0,021	0,636
Přínos $m_1 = 2,387$	rozumím probíraným tématům $m_2 = 2,129$	0,258	0,423	nezamítáme	0,146	0,163
Přínos $m_1 = 2,387$	musím se hodně učit $m_2 = 4,742$	2,355	0,001	zamítáme	1,087	0,136
Přínos $m_1 = 2,387$	může mi pomoci $m_2 = 1,806$	0,581	0,059	nezamítáme	0,352	0,395
Přínos $m_1 = 2,387$	vede ke komunikativnosti $m_2 = 2,419$	0,032	0,922	nezamítáme	0,017	0,212
Přínos $m_1 = 2,387$	uvítám rozšíření výuky $m_2 = 3,452$	1,065	0,004	zamítáme	0,556	0,441
Přínos $m_1 = 2,387$	inspirativní $m_2 = 2,677$	0,290	0,230	nezamítáme	0,219	0,632
Přínos $m_1 = 2,387$	vyučující mě (pozitivně) ovlivnili $m_2 = 2,549$	0,162	0,407	nezamítáme	0,150	0,759
Přínos $m_1 = 2,387$	zajímavá výuka $m_2 = 2,291$	0,096	0,676	nezamítáme	0,076	0,607

Počet respondentů: $n = 62$

Z výsledků skupiny studentů jako celku vyplývá, že přínos předmětu vidí studenti lehce nadprůměrně ($m = 2,387$). Velmi blízké aritmetické průměry (tj. $|m_1 - m_2| \leq 0,300$, zpravidla velká p -hodnota, malý až zanedbatelný Cohenův koeficient věcného účinku $d < 0,5$) vycházejí zejména u těchto dvojic kritérií:

- přínos – intelektuálně obohacující ($|m_1 - m_2| = 0,032$; $p = 0,905$; $d = 0,021$),
- přínos – zajímavá výuka ($|m_1 - m_2| = 0,096$; $p = 0,676$; $d = 0,607$),
- přínos – celkově kvalitní ($|m_1 - m_2| = 0,097$; $p = 0,655$; $d = 0,081$),
- přínos – vede ke komunikativnosti ($|m_1 - m_2| = 0,032$; $p = 0,921$; $d = 0,017$),
- přínos – vyučující mě (pozitivně) ovlivnili ($|m_1 - m_2| = 0,162$; $p = 0,407$; $d = 0,150$),
- přínos – rozumím probíraným tématům ($|m_1 - m_2| = 0,258$; $p = 0,423$; $d = 0,163$).

Za pozornost stojí kritéria, kde se zamítá hypotéza o shodě středních hodnot. U těchto kritérií nejsou blízké aritmetické průměry (tj. $|m_1 - m_2| \leq 1,000$, p -hodnota je $p \leq 0,05$, velká věcná významnost u Cohenova koeficientu věcného účinku $d > 0,5$, resp. $d > 0,8$) vycházejí u těchto dvojic kritérií:

- přínos – musím se hodně učit ($|m_1 - m_2| = 2,355$; $p = 0,001$; $d = 1,087$),
- přínos – uvítám rozšíření výuky ($|m_1 - m_2| = 1,065$; $p = 0,040$; $d = 0,556$).

Jak dále potvrdilo statistické vyhodnocení, dle velikosti korelačního koeficientu r můžeme míru vzájemné vazby mezi přínosem a kritérii rozdělit na dvojice kritérií s velmi těsnou souvislostí (koeficient korelace $r > 0,600$, zpravidla vyšší p -hodnota), kam patří:

- přínos – vyučující mě (pozitivně) ovlivnili ($r = 0,759$).
- přínos – výuka mě baví ($r = 0,667$),
- přínos – celkově kvalitní ($r = 0,661$),
- přínos – potřebnost pro budoucí práci ($r = 0,688$),
- přínos – pro mě příjemná ($r = 0,639$),
- přínos – intelektuálně obohacující ($r = 0,636$),
- přínos – inspirativnost výuky ($r = 0,632$),
- přínos – zajímavost výuky ($r = 0,607$).

U těchto kritérií lze předpokládat, že změna těchto faktorů může vést výraznějším způsobem ke změně vnímání přínosu.

Dle velikosti korelačního koeficientu r můžeme dále vysledovat dvojice kritérií s malou korelační souvislostí (koeficient korelace $r < 0,400$ a zpravidla menší p -hodnota), kam patří:

- přínos – rozumím probíraným tématům ($r = 0,163$),
- přínos – musím se hodně učit ($r = 0,136$),
- přínos – vede ke komunikativnosti ($r = 0,212$),
- přínos – může mi pomoci ($r = 0,395$).

U těchto kritérií lze v souladu s teorií korelace předpokládat, že změna těchto faktorů nepovede výrazným způsobem ke změně vnímání přínosu.

5.5 DISKUSE NAD ZJIŠTĚNÝMI VÝSLEDKY SOUHRNNĚ, PŘEHLEDNĚ A INTERPRETAČNĚ

Ukazuje se, že studenti vidí přínos společenskovedního předmětu Prezentační dovednosti v akademickém plánu technické univerzity lehce nadprůměrně. Zjistilo se však, že čím více kritérií kvality výuky sledujeme, tím obtížnější je následné vyhodnocení. Použité statistické metody, příp. výpočty statistických údajů, vykazují shody a rozdíly. Jinými slovy, existují kritéria, která obě metody vyhodnotily jako významná, na druhé straně však existují kritéria, která vyhodnotila jako významná pouze jedna z metod, příp. koeficient apod. Co toto vyhodnocení znamená pro další zpracování dat?

Podrobné výsledky jednotlivých metod byly uvedeny již přímo v tabulkách II–IV a komentářích pod nimi. Zkusme to nyní zjednodušit. Srovnáme-li krokovou metodu dopřednou a analýzu hlavních komponent, vycházejí jako nejdůležitější tato kritéria:

- výuka je celkově kvalitní,
- rozumím probíraným tématům,
- (ne)musím se hodně učit.

Co se týče vyhodnocení krokové metody a vypočtených korelačních koeficientů, lze konstatovat, že jsou pro studenty důležitá tato kritéria výuky:

- inspirativnost výuky,
- zajímavá výuka,
- vyučující mě (pozitivně) ovlivnili.

Co se týče vyhodnocení metody hlavních komponent a korelačních koeficientů, lze konstatovat, že pro studenty jsou důležitá takto kritéria výuky:

- výuka mě baví,
- je pro mě příjemná,
- potřebná pro budoucí práci,
- intelektuálně obohacující.

Další interpretaci provedme již kvalitativní diskusí. Předně se zamysleme nad tím, do jaké skupiny faktorů ovlivňující kvalitu výuky můžeme dané kritérium zařadit. K tomu slouží tabulka VI, která řadí kritéria do tomu odpovídajících obecnějších faktorů. Z toho vyplývá, že v předmětu Prezentační dovednosti je velmi dobře zvládnuta strukturace výuky, tj. jasnost procesu a cíle předmětu. Studenti nadprůměrně hodnotí praktičnost výuky a logičnost témat, což koresponduje s teoretickým cílem předmětu, promyšleně zvládnutou koncepcí výuky a výslednou realizací. Zároveň nevzniká vysoký podíl doby (teoretického) učení, což vede k tomu, že výuka studenty nezatěžuje. Zřejmě tedy vnímají předmět jako ryze prakticky zaměřený s důrazem na procvičení.

Z hlediska klimatu výuky se jeví výuka pro studenty příznivá, neboť mohou vyjádřit svůj názor, což oceňují. Zároveň přiznávají, že vyučující je pozitivně ovlivnil, což celkově působí formativně na charakter studentů. Z tohoto plyne jak zvládnutá pedagogicko-didaktická funkce učitele, tak naplnění realizace výuky, která dává studentům co nejvíce dovedností a zkušeností. Probíhá-li navíc v příznivém klimatu, je pro studenty o to přínosnější.

Rovněž obsahová jasnost výuky je hodnocena nadprůměrně. Znamená to, že studenti vnímají předmět jako celkově kvalitní a zajímavý, přičemž rozumějí probíraným tématům. To opět potvrzuje, že předmět je koncipován prakticky, přičemž teorie velmi vhodně uvádí studenty do problematiky a zaciluje jejich pozornost žadaným směrem. Nemají dojem, že se učí věci přehnaně teoretické, nedůležité, případně zbytečné.

Na druhé straně je v hodnocení poněkud méně příznivě vnímána individuální podpora. Výuka je pro studenty méně inspirativní, méně příjemná. Shledávají ji jako méně potřebnou pro osobní rozvoj, což vede k i mínění, že neuvítají rozšíření výuky. Tato vyjádření poněkud překvapují, neboť klima výuky je nastaveno dobře. Studenti by tedy zřejmě uvítali větší individuální diagnostiku, trpělivost a čas na vnitřní diferenciaci. Je to možné, neboť v časové dotaci chybí více prostoru na další aktivity studentů, individuální procvičování či diskusi.

Tabulka IV: *Zatřídění kritérií kvality výuky do faktorů a jejich charakteristika*

Faktor ovlivňující kvalitu výuky	Stručná charakteristika faktoru	Kritérium náležející faktoru aneb jaká je výuka?
Strukturace výuky	• jasnost procesu, cíle a obsahu	• praktická • témata jsou logická
Vysoký podíl doby učení	• dobrý časový management, přesnost, rytmičnost	• musím se hodně učit • nezatěžuje mě
Klima podporující učení	• vzájemný respekt • spolehlivě dodržovaná pravidla • převzetí odpovědnosti a starostlivosti	• výuka „mě baví“ • vyučující mě pozitivně ovlivnili • mám možnost říci svůj názor • působí formativně na můj charakter
Obsahová jasnost	• srozumitelnost výuky a úkolů • monitoring průběhu učení	• rozumím probíraným tématům • celkově kvalitní • zajímavá

Rozmanitost metod a forem	• rozmanitost toku výuky • variabilita průběhu výuky	• vede ke komunikativnosti
Individuální podpora	• trpělivost, čas, • vnitřní diferenciací a integrace • individuální diagnostika žáků	• inspirativní • pro mě příjemná • potřebná pro osobní rozvoj • může mi pomoci • uvítám rozšíření výuky
Inteligentní cvičení	• přiměřenost cvičebních úloh metodická variace • orientace na aplikace	• moderní • intelektuálně obohacující • aktuální
Transparentní očekávání výkonu	• učební nabídka odpovídající možnostem • zpětná vazba pokroku a učení	• potřebná pro budoucí práci • smysluplná • nemám rád SPV předměty

Obdobně je méně příznivě vnímáno inteligentní procvičování proto, že studenti vidí výuku jako méně moderní či méně aktuální, což vnímají jako méně intelektuálně obohacující. Tady zřejmě sehrává roli technické prostředí fakulty a převaha odborných předmětů, ve kterých jsou studenti zvyklí na větší zastoupení techniky, výpočetní techniky, experimentů, výpočtů, projektů apod. Tato náplň ve společenskovědním předmětu není, tudíž se takový předmět může jevit jako méně moderní.

To koresponduje i s transparentním očekáváním výkonu, neboť výuku vidí jako méně potřebnou pro budoucí práci a méně smysluplnou. Co však ostřeji kontrastuje s ostatními kritérii, je konstatování, že studenti nemají rádi společenskovědní předměty obecně. Z toho potom patrně vyplývá a priori celkový pohled na tento předmět, který i přes veškerou snahu o didaktické zvládnutí výuky je zatížen tímto míněním studentů.

5.6 ZÁVĚR

Společenskovědní předměty napomáhají ke kultivaci studentů technické univerzity. Analyzovaný předmět Prezentační dovednosti rozvíjí klíčové kompetence, vede ke komunikativnosti, ke zlepšení rétorických dovedností a přispívá k všestrannému rozvoji studentů.

Výsledky potvrdily očekávané. Studenti na technické univerzitě chápou společenskovědní předměty, resp. předmět Prezentační dovednosti, jako celkově kvalitní, což je potěšující. Oceňují, když je výuka zajímavá a inspirativní, jsou rádi, když je výuka baví, je pro ně příjemná, intelektuálně obohacující a potřebná pro budoucí

práci. S jistou dávkou autorské licence přiznejme, že se jim líbí, když se studenti nemusí mnoho učit, a přesto rozumějí probíraným tématům, avšak rozšíření výuky si nepřejí.

Z hlediska hodnocení přínosu výuky předmětu pro studenty se ukazuje, že předmět je studenty vnímán jako „celkově kvalitní“ a plní svoji funkci. Z koncepčního, teoretického, kurikulárního, organizačního, vědecko-metodického a pedagogicko-didaktického hlediska je potěšující, že studenti smysl předmětu takto vnímají a oceňují jeho přínos. Znamená to, že se úspěšně potkal teoretický rámec s praktickou realizací.

Zrekapitulujme, že studenti nejvíce oceňují, když výuka je kvalitní, rozumí probíraným tématům, je zajímavá a inspirativní, baví je, je pro ně příjemná, intelektuálně obohacující a potřebná pro budoucí práci. To může být dáno také osobností učitele, což studenti dokážou intelektuálně, odborně i lidsky ocenit.

Naopak může poněkud překvapovat, že studenti nekladou důraz na to, jestli je potřebná pro osobní rozvoj, moderní, vede ke komunikativnosti, může jim pomoci, je praktická, smysluplná, aktuální. Na jedné straně studenti i v těchto kritériích vyjadřují s výukou spokojenost, i tato kritéria hodnotí nadprůměrně, avšak použité statistické metody neshledaly tato kritéria jako významná. Může to být výsledek použitých statistických metod, snaha zredukovat počet kritérií kvantitativně, aniž bychom za tím viděli nějaký konkrétní záměr význam kritérií snižovat. Interpretace zjištěných výsledků není tedy jednoznačná.

I přes obtížnost vyhodnocení kritérií kvalit výuky ze statistického hlediska a přes různorodost výsledků plynoucích z použitých statistických postupů lze konstatovat, že rozpoznaná kritéria kvality výuky nesporně vedou k zefektivnění výuky, k její modernizaci a retrospektivnímu pohledu na její průběh, a zejména pak k zamyšlení, jak a v čem výuku zlepšit. Věnovat pozornost kritériím kvality výuky může pomoci vyučujícím i studentům k lepšímu vnímání předmětu jako celku. Zlepšení prezentačních dovedností studentů je potřebné. Zkvalitnění výuky předmětu na univerzitě může tomuto zlepšení pomoci.

LITERATURA

- Helmke, A. (2008). *Qualität im Unterricht der Sekundarstufe*. Dostupné z: http://www.heuber.de/sixcms/media.php/36/sympl_4_qualitaet.pdf
- Maňák, J. (2009). Vzdělávání ve společnosti vědění. In Janík, T. et al (ed.), *K perspektivám školního vzdělávání* (s. 11–20). Brno: Paido.
- Maňák, J. et al. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Meyer, H. (2009). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.

- Michek, S. (2009). Možné výzkumné strategie při hledání vazeb mezi autoevaluací a kolegiální evaluací škol. In Fuglík, V., *Kvalita vzdělávání v reflexi pedagogických teorií a výzkumů* (s. 1–11). Praha: Pierot.
- Pol, M. (2009). *Škola v proměnách*. Brno: MU.
- Pöschl, R. (2011). *Postoje žáků ke škole*. Praha: NUOV. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/25_Postoje_zaku_ke_skole.pdf
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV.
- Rýdl, K. et al. (1998). *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Strom.
- Zlatníček, P. et al. (2010). Kvalita ve vzdělávání: vymezení a systematizace pojmů. In Janík, T., & Knecht, P. et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 13–32). Brno: Paido.
- Zpráva IRDAC (1998). *Kvalita vzdělání – odpověď na výzvy budoucnosti*. Praha: ÚIV.

6

OKOLNOSTI MOTIVACE KE STUDIU A PRÁCI UČITELE V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

PETR ADAMEC

ÚVOD

Učitelská profese patří mezi tzv. regulovaná povolání a podmínky pro její výkon včetně požadavků na odbornou kvalifikaci, vzdělání či praxi definuje v České republice zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Konkrétně § 9 upravuje podmínky pro získání kvalifikace učitele střední školy. Současně ve svých devíti odstavcích rozděluje učitele střední školy na učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů, odborných předmětů (odst. 2), praktického vyučování, praktického vyučování zdravotnických oborů, odborného výcviku, odborného výcviku zdravotnických oborů, vzdělávající ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, předmětů uměleckého zaměření (Adamec, 2019).

Typickými předměty z odborně-vzdělávací složky jsou například technické kreslení, strojnictví, elektrotechnika, strojírenská technologie, účetnictví, podniková ekonomika a další podle charakteru a odbornosti střední školy (ekonomické, zemědělské, veterinární, strojní, stavební, chemické, zdravotnické, textilní atd.). Do odborné vzdělávací složky byly dříve zahrnovány předměty s obsahem týkajícím se základů informačních a komunikačních technologií (výpočetní technika), v současné době jsou však již považovány za součást všeobecného vzdělávání každého člověka (Adamec, 2014). Cílem této kapitoly je sdělit výsledky průzkumů zaměřených na zjištění postojů ke světu práce se zaměřením na motivaci pro studium oboru zaměřeného na učitelství odborných předmětů pro střední školy.

6.1 PROFES E UČITELE ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ A LEGISLATIVA

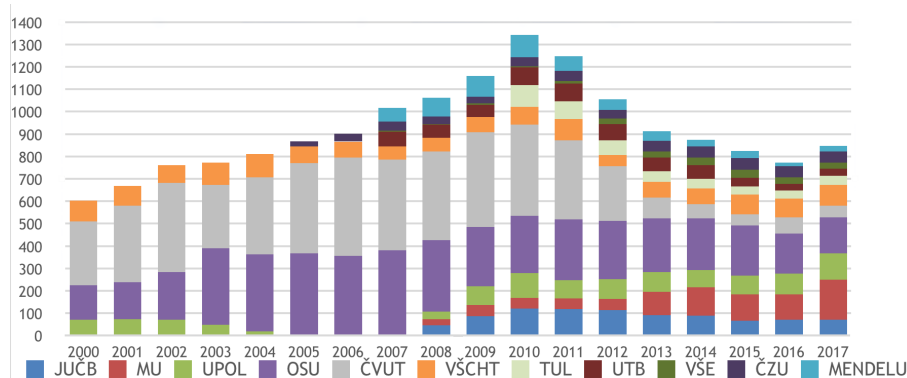
V současné době lze v ČR získat kvalifikaci učitele odborných předmětů na střední škole většinou absolvováním oborového magisterského programu (např. strojní, stavební, ekonomický, zemědělský apod.), na který navazuje studium tzv. učitelské způsobilosti (pedagogicko-psychologická příprava, oborové didaktiky, pedagogická praxe). Podmínku pro získání této způsobilosti lze splnit studiem bakalářského programu nebo programu celoživotního vzdělávání, známého obvykle jako tzv. doplňující pedagogické studium. Kvalifikaci pro učitelství odborných předmětů na střední škole lze získat na řadě vysokých škol. V rámcových požadavcích na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků – metodickém materiálu k procesu posuzování vysokoškolských studijních programů, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka – se uvádí, že lze vystudovat v současné době dva druhy studijních programů (MŠMT, 2017).

Bakalářský studijní program s názvem *Učitelství praktického vyučování* je určen pro absolventy středních odborných škol, kteří vzděláním získají odbornou kvalifikaci učitele praktického vyučování a učitele odborného výcviku, a to těch předmětů, jejichž charakter odpovídá zaměření oboru středního vzdělání s maturitní zkouš-

kou, případně oboru středního vzdělání s výučním listem. Absolvent magisterského programu může tímto vzděláním získat kvalifikaci učitele odborných, popř. všeobecně-vzdělávacích předmětů, jejichž charakter odpovídá zaměření magisterského programu. Studijní plán bakalářského programu učitelství praktického vyučování obsahuje učitelskou propedeutiku, oborové didaktiky, praxi a přípravu závěrečné práce v počtu kreditů, které jsou součtem bakalářského a navazujícího magisterského programu Učitelství pro střední školy. Podíl 30–40 % je určen pro složku oboru a oborové didaktiky s ohledem na zaměření předchozího vzdělání studujících.

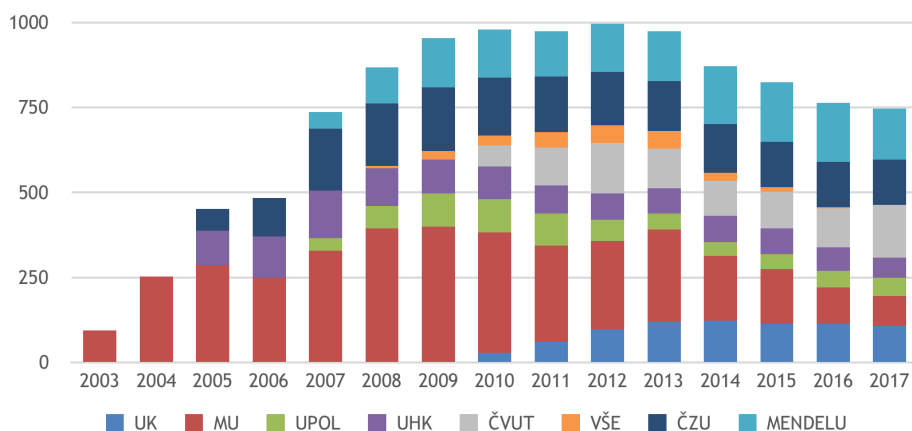
Navazující magisterský studijní program s názvem *Učitelství odborných předmětů* je určen pro absolventy neučitelských magisterských programů. Vzděláním v programu učitelství odborných předmětů jeho absolventi získávají odbornou kvalifikaci učitele odborných předmětů, popř. učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů, pokud předcházející magisterský obor bude svým zaměřením odpovídat charakteru všeobecně-vzdělávacího předmětu. Zaměření programu by mělo být zřejmé z názvu programu – např. učitelství odborných strojírenských předmětů, učitelství odborných zdravotnických předmětů (srov. MŠMT, 2017).

Studijní programy, ať už bakalářské, či navazující magisterské, zaměřené na výchovu učitelů v odborném vzdělání, nabízela a nabízí v uplynulých dvaceti letech více než desítka veřejných vysokých škol, a to nejen na pedagogických fakultách, ale zejména na fakultách odborných vysokých škol (technických, zemědělských apod.). Nabídka těchto programů se od roku 2000 postupně rozšiřovala a největší počet uchazečů o studium v nich byl zaznamenán kolem roku 2010. Vývoj počtu uchazečů o studium lze vidět v grafech na obrázcích 1 a 2. Zkratky názvů veřejných vysokých škol v ČR považuje autor za obecně známé.



Obrázek 1: Počty uchazečů o studium učitelství odborných předmětů na českých vysokých školách

Zdroj: MŠMT (2018)



Obrázek 2: Počty uchazečů o studium učitelství praktického vyučování na vysokých školách

Zdroj: MŠMT (2018)

6.2 UČITELSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ NA MENDELově UNIVERZITĚ V BRNĚ

Je velmi zajímavé zabývat se historií a vývojem některých pracovišť na vysokých školách, které se kromě svého odborného zaměření věnují také výchově učitelů. Pro účely zpracování této kapitoly byla vybrána právě jedna z nich. Učitelské vzdělávání zaměřené na přípravu učitelů středních škol, jejichž odborné zaměření souvisí s portfoliem oborů Mendelovy univerzity v Brně, má na této instituci již bezmála padesátiletou tradici (zhruba od roku 1964). Při zpracování záměru rozvoje aktuálního studijního programu a přípravě nových akreditačních spisů do jisté míry byly východiskem i tyto historické zkušenosti. Tento druh vzdělávání je v současné době realizován na vysokoškolském ústavu Institutu celoživotního vzdělávání (viz níže).

Z dostupných archivních, historických pramenů a výpovědí pamětníků se lze dovědět, že v roce 1970 uložilo Ministerstvo školství katedrám pedagogiky na Vysoké škole zemědělské v Praze a Vysoké škole zemědělské v Brně (dále VŠZ) zajistit pedagogické školení učitelů a mistrů odborného výcviku pro odborná učiliště a učňovské školy dálkovou formou. Do roku 1964/1965 se toto školení konalo na pedagogických fakultách v Brně, Olomouci, Hradci Králové, Plzni a v Praze. Brněnská katedra pedagogiky zahájila tuto výuku od školního roku 1972/1973. Ministerstvo školství ČR vydalo 20. 6. 1980 směrnici č. 6, která sjednotila postup pro přípravu učitelů odborných předmětů i učitelů odborné výchovy na katedrách pedagogiky všech vysokých škol zemědělských i technických v ČSSR. Z rozhodnutí rektora VŠZ byla katedra pedagogiky vyčleněna s účinností od 1.10. 1980 z Agronomické fakulty a přešla na rektorát jako celoškolská katedra.

Jako taková byla podřízena rektorovi prostřednictvím prorektora pro výchovně-vzdělávací činnost. Organizační řád VŠZ zakotvil její působnost. Nadále se měla starat o přípravu posluchačů i absolventů Vysoké školy zemědělské v Brně, Vysoké školy veterinární v Brně a absolventy středních odborných škol pro jejich pedagogickou činnost na všech typech středních zemědělských, lesnických a veterinárních škol v ČSSR. Ve školním roce 1983/1984 byla katedra pověřena zabezpečením základního studia vysokoškolské pedagogiky na VŠZ v Brně, které bylo určeno pro asistenty všech fakult školy. Ve školním roce 1983/1984, kdy slavila dvacáté jubileum, bylo zapsáno v jednotlivých formách pedagogického studia celkem 255 posluchačů, které vyučovalo 6 interních učitelů. Katedra zajišťovala kombinované souběžné studium posluchačů všech fakult VŠZ Brno, kombinované doplňkové studium učitelů odborných předmětů, doplňkové pedagogické studium mistrů odborné výchovy a základní kurz vysokoškolské pedagogiky (zpracováno podle Mikovcová, 2014).

Institut celoživotního vzdělávání vznikl v roce 2003 a od roku 2006 je vysokoškolským ústavem Mendelovy univerzity v Brně. Zajišťuje výuku akreditovaných studijních programů v oblasti pedagogiky a ekonomicko-technických disciplín a věnuje se vědecko-výzkumné činnosti. Bakalářský studijní program s názvem Specializace v pedagogice se dvěma obory – Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku – je na vysokoškolském ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně poskytován od roku 2008. Jsou určeny pro uchazeče zejména zemědělského, technického, potravinářského, ekologického, lesnického, dřevařského, ekonomického, zahradnického, případně veterinárního zaměření, aby pak mohli působit jako učitelé praktického vyučování a odborného výcviku nebo jako učitelé odborných předmětů na středních školách (MENDELU, 2020). V roce 2020 byly Národním akreditačním úřadem pro vysoké školství akreditovány 2 nové bakalářské studijní programy - Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a Aplikovaná pedagogická studia.

6.3 MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ

Na motivaci se můžeme dívat z různých pohledů, avšak jednotně přijímanou definici či teorii bychom hledali velmi dlouho. *Psychologický slovník* (Hartl & Hartlová, 2004, s. 328) nabízí následující definici: „... motivace je nejčastěji chápána jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu a projevuje se napětím, neklidem, činnostmi směřující k porušení rovnováhy. V motivačním zaměření se pak zrcadlí osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti.“ Nakonečný (2003, s. 195) zároveň uvádí, že motivace je proces, „... který člověka posiluje, řídí a udržuje jeho chování; tento proces nakonec vyústuje v subjektivně účelné zaměření chování jedince, které má vést k vytyčenému cíli.“

Motivace bývá také používána jako souhrnné označení pro motivy a jejich působení. Říčan (2007) si pod pojmem „motiv“ představuje cokoli, co vede k aktivitě, která počíná potřebou potavy a končí touhou obětavého idealisty spasit celé lidstvo. Motivy determinují a regulují zaměřenost lidské činnosti. Pro Hartla (1999, s. 129) je motiv „... pohnutka, příčina činnosti či jednání člověka zaměřená na uspokojení určité potřeby. Motiv je charakterizován svým cílem a směrem, intenzitou a trvalostí. Pramení z podnětů vnitřních, ať již vědomých, bezděčných či podvědomých, anebo vnějších.

Abychom mohli pochopit problematiku motivace lidského chování, je podstatné vysvětlit, z čeho motivace pramení a co je zdrojem motivace. Podle Bedrnové, Nového a Jarošové (2012) jsou za zdroje motivace považovány ty skutečnosti, které motivaci vytvářejí, tj. skutečnosti, které zakládají dynamické tendence i zaměření lidské činnosti a které významným způsobem ovlivňují přetrvávání těchto tendencí. Mezi základní zdroje motivace patří podle Provazníka a Komárkové (1996) také hodnoty a hodnotové orientace, ideály, potřeby, návyky nebo zájmy.

Abychom byli schopni vysvětlit motivaci ke vzdělávání, je důležité vědět, co od něho očekávají, a zároveň, jakou mu připisují hodnotu. Motivace pro vzdělávání je u dospělých osob, a učitelé nejsou výjimkou, převážně utilitární. To podle Starého (2008) znamená, že dospělý jedinec musí získat konkrétní užitek, např. rekvalifikaci, kvalifikaci, nebo poznatky či informace potřebné pro lepší výkon profese. Dospělí se od žáků odlišují zejména tím, že mají silnější vnitřní motivaci a dlouhodobé vnitřní cíle.

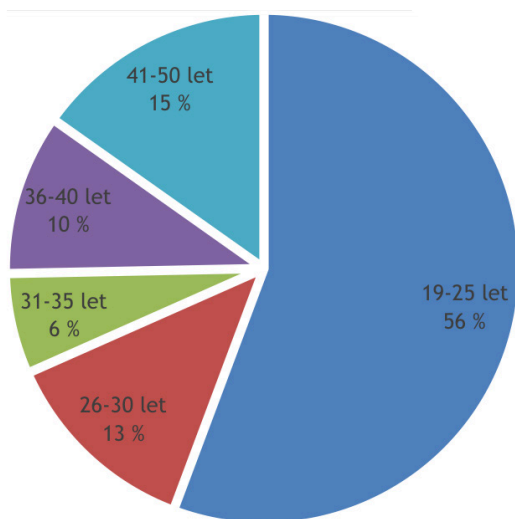
V souvislosti s dalším vzděláváním uvádí např. Adamec (2014), že lidé mohou studovat proto, že chtějí zvýšit svoji kvalifikaci, příjem či pozici, nebo pouze reagují na požadavek zaměstnavatele. Mohou však také studovat pro pocit vlastního uspokojení nebo jenom proto, že chtějí poznat něco nového, rozšířit své obzory v oboru, který je nejvíc zajímavý, či si vyplnit volný čas. Současně Beneš (2008) uvádí, že problematiku motivace ke vzdělávání dospělých ovlivňuje mnoho faktorů. Prakticky nikdy není člověk motivován pouze jediným motivem, ale vždy komplexem různých motivů, které jsou navzájem propojeny, vyvíjejí se a mění.

Autorský tým Rabušicová, Rabušic a Šedová (2008) uvádí v rámci výsledků svého výzkumu, že profesně orientovaná motivace k účasti na vzdělávání dospělých je spojována především s pracovním uplatněním nebo udržení si pozice na pracovišti, případně s pracovním postupem nebo obecně s rozšířením pracovního uplatnění. Tyto výsledky pak rozšiřují na formální a neformální vzdělávání, kde se podle nich tato motivace zásadně liší. Rozdíl vidí v míře přímého vlivu a požadavků zaměstnavatele. Ekonomicky aktivní osoby jsou k formálnímu vzdělávání motivovány snahou zlepšit si možnosti pracovního uplatnění, případně snahou o osobní rozvoj, a požadavek zaměstnavatele v tom případě nemá takový vliv.

6.4 SHRNTÍ REALIZOVANÝCH PRŮZKUMŮ

Následující text popisuje a shrnuje výsledky dvou průzkumů zaměřených na motivaci ke studiu a práci učitele v odborném vzdělávání. První z nich byl uskutečněn v květnu 2018 a druhý v květnu 2020 mezi studenty učitelských oborů na Mendelově univerzitě v Brně prostřednictvím dotazníku a písemných rozhovorů.

V prvním případě bylo osloveno celkem 124 studentů bakalářských studijních programů Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a Učitelství odborných předmětů v kombinované i prezenční formě. Na dotazník odpovědělo celkem 79 respondentů, návratnost tedy činila téměř 64 %. Mezi studenty bylo 27 % mužů a 73 % žen. Prezenční studenti byli zastoupeni 41 % respondentů a 59 % respondentů tvořili studenti z kombinované formy. Dvě pětiny respondentů byly z 1. ročníků, jedna pětina z 2. ročníků a 40 % respondentů ze 3. ročníků. Největší podíl respondentů z hlediska věku byl tvořen studenty ve věku 19–25 let, kterých bylo 56 %. Celková struktura respondentů podle věku je vidět v grafu na obrázku 3.

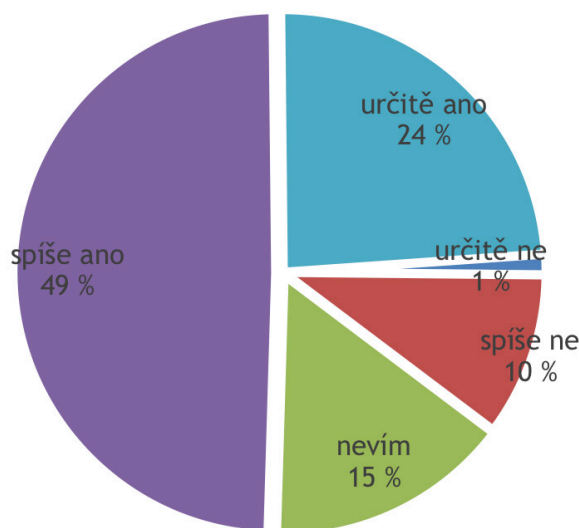


Obrázek 3: *Struktura respondentů průzkumu v roce 2018*

Studentům byly položeno několik otázek, z nichž relevantní pro tuto kapitolu jsou zejména následující tři:

- Pokud jste uvažoval/a o tomto oboru studia (pedagogika, učitelství), která škola byla z toho pohledu pro vás nejlepší?
- Uvažoval/a jste vždy o studiu na vysoké škole se zaměřením na pedagogiku nebo učitelství?
- Chcete se v budoucnu živit oborem, který na ICV MENDELU vystudujete?

Respondenti preferovali Mendelovu univerzitu v Brně pouze ve 4 % případech. Nejvíce, tedy v 59 %, preferovali Masarykovu univerzitu, ve 27 % Univerzitu Palackého v Olomouci a následně jen v jednotkách procent Univerzitu Karlovu v Praze (2 %), Západočeskou univerzitu v Plzni (3 %), Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích (1 %), Ostravskou univerzitu v Ostravě (1 %), 3 % respondentů neuvažovala o studiu učitelství vůbec. Na otázku, zda uvažovali vždy o studiu na vysoké škole se zaměřením na učitelství, odpovědělo 48 % respondentů „ano“ a 52 % „ne“. Odpovědi respondentů na otázku, zda se chtějí v budoucnu živit jako učitelé, jsou vidět v grafu na obrázku 4.



Obrázek 4: *Chcete se v budoucnu živit oborem, který na ICV MENDELU vystudujete?*

Cílem druhého průzkumu realizovaného v květnu 2020 bylo zjistit postoje a zkušenosti studentů učitelství s takzvaným „světem práce“. Respondenty tohoto průzkumu byli studenti oboru Učitelství odborných předmětů pro střední školy, kteří jsou již absolventy vysokých škol s určitým odborným zaměřením (většinou zemědělství, lesnictví, zahradnictví, ekonomika nebo mezinárodní vztahy) a rozšiřují si vzdělání v bakalářském studijním programu. Tito lidé již mají kromě vysokoškolského studia různé zkušenosti z pracovního života. Průzkum byl realizován prostřednictvím řízeného strukturovaného písemného rozhovoru a odpovědi byly následně analyzovány metodou otevřeného kódování.

Průzkumu se účastnilo celkem 24 respondentů, studentů předmětu Svět práce, který je vyučován v prvním ročníku studia. Mezi respondenty bylo 5 mužů a 19 žen. Průměrný věk respondentů činil 34 let. Nejmladšímu účastníkovi bylo 23 let

a nejstaršímu 49 let. Přesně polovina respondentů byla mladší než 30 let a druhá polovina starší než 30 let. Průměrná délka praxe ve světě práce byla mezi účastníky 15,5 roku. Respondenti odpovídali na elektronický písemný dotazník, který obsahoval několik otázek, avšak nejzajímavější byly v souvislosti se zaměřením této kapitoly tyto dvě:

- Měli jste v dětství nějaké vysněné povolání, které jste chtěli v životě vykonávat?
- Chcete se v budoucnu živit jako učitel odborných předmětů?

Bylo evidentní, že touto otázkou směřující k vysněnému povolání nebyli respondenti vůbec zaskočení a každý z nich měl v dětství své vysněné povolání. Většinou bylo spojeno s péčí o zvířata nebo lidi – zdravotní sestra, učitelka, herečka, policista, prodavačka, lékařka nebo letuška. Respondenti deklarovali velmi kladný vztah ke zvířatům, což se později projevilo např. snahou vystudovat veterinární lékařství apod. Většinou se to však nepodařilo a respondenti absolvovali „alespoň“ obor zootechnika a příbuzné obory na zemědělské vysoké škole. Některým se tento sen rozplynul při zjištění, kolik finančních prostředků povolání veterinárního lékaře na začátku spolkně. Nicméně společným jmenovatelem u všech respondentů je kladný vztah k lidem, zvířatům a přírodě. Pouze jeden respondent toužil být hercem nebo zpěvákem, ale tyto sny se mu nesplnily. Někteří respondenti zmínili, že ve svých učitelích jak na základní, tak i na střední škole viděli kladné vzory. Obecně lze říci, že sen o vytouženém povolání se splnil pouze jednomu respondentovi, který se chtěl stát lesníkem.

V souvislosti s druhou otázkou je možné konstatovat, že velmi často byli pro respondenty inspirací jejich středoškolští učitelé. Za důležitý benefit v práci učitele považují prázdniny, které poskytují určitý volný čas např. pro děti, rodinu apod. Z obecného hlediska považují respondenti povolání učitele spíš za určitou pojistku ve svém pracovním životě než za vysněné povolání, tedy se k této práci uchýlí v případě, že jim stávající povolání nebude vyhovovat, a přitom by rádi vykonávali práci, která je bude bavit a těšit. Většina z nich si není jista, zda by je práce učitele vůbec uživila, a proto by preferovali např. práci učitele na částečný úvazek ke svému současnému zaměstnání. Většině odpovědí bylo společné, že by rádi předávali žákům informace o nových trendech a inovacích v jejich oboru, což jim samotným např. při středoškolském studiu chybělo. Podotýkám, že většina respondentů již nějakou dobu působí v praxi.

Za velmi zajímavé zjištění lze považovat, že někteří respondenti považují za „holý nesmysl“ jít učit přímo po vystudování vysoké školy. Případá jim komické, pokud učitel nedokáže na praktických cvičeních např. nastartovat motorovou pilu anebo předvést jakoukoliv jinou činnost (hovoříme zde hlavně o zemědělských a lesnických oborech). Takový učitel pak ztrácí autoritu a jeho přítomnost na hodině vlastně není potřebná. Učit by měl ten, kdo načerpal zkušenosti z praxe, který si to takzvaně osahal. Upřednostňují tedy praktické zkušenosti a schopnost aplikovat či umět

vysvětlit problém nebo o něm diskutovat před rozsáhlými znalostmi. Jak uvedl jeden z respondentů: „Dnes to jde vidět i na univerzitách, že je tam spousta pedagogů, pro které je snazší říct ‚naučte se má skripta‘ než se snažit, aby studenti věděli, o čem hovoří, a dokázali o daném tématu diskutovat.“

Respondenti tak ve svých odpovědích akcentují náročnost a morální zodpovědnost učitelské profese, jejímž výkonem mohou ovlivnit život svých studentů, jejich další rozhodování v životě, zejména v tom pracovním (volba povolání apod.). Jako příklad bych zde uvedl výrok jednoho z respondentů:

„Řekla bych, že na středoškolského pedagoga jsou kladeny mnohem vyšší nároky a musí splňovat více kompetencí než pedagog vysokoškolský. Děti na středních školách volí mezi tím, zda a v jakém studiu budou dále pokračovat, a tím, co a jak budou v budoucnu dělat. Na základě vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že studium na gymnáziu podstatně ovlivnilo směr, jakým jsem se dále ubírala nejen ve studiu, ale i v životě – změnila jsem úhel pohledu na mnoho věcí a upevnila své vnitřní hodnoty. Pedagogické vedení mělo na toto utváření zásadní vliv. Na vysoké škole se oproti tomu předpokládá, že studenti přece jen vědí, co by chtěli dělat, a je jen na nich, jak se k tomu postaví a zda to zvládnou. Z hlediska odpovědnosti se proto přikláním spíše k profesi vysokoškolského pedagoga, což s sebou může nést další bonusy, jakými jsou například práce na výzkumech a podobně.“

Respondenti si uvědomují určité rozdíly mezi středními a vysokými školami v souvislosti s tím, kde by chtěli v budoucnu působit. Nelze však určit, ke kterému stupni škol respondenti tendují. Někteří preferují střední a někteří vysokou školu. Obecně je však pro ně práce na střední škole náročnější, protože učitel musí žáky mnohem více vychovávat než na vysoké škole. Na druhé straně vysoká škola umožňuje prostor pro větší specializaci nebo bádání v oboru.

Vybral jsem tři výroky respondentů, které vyjadřují jejich vztah k povolání učitele a jsou také velmi pozitivním ukončením této kapitoly.

„Profese učitele mě láká. Není to nic statického, ale jedná se o dynamickou práci, která se denně rozvíjí, proměňuje a člověk tak nabývá nové znalosti a zkušenosti. Líbí se mi předávat dál to, co vím a znám, více na střední než vysoké škole. Doporučila bych mít pedagogické minimum pro každého vysokoškolsky vzdělaného jedince, protože některé pedagogické metody a přístupy lze aplikovat na vedení kolegů a management firmy.“

„Myšlenka předávat něco druhým, a to zvláště dětem, se mi líbí od střední školy. Měla jsem tehdy výbornou třídní učitelku. Dokázala nám propojit různé obory, nadchnout nás pro učivo a zajímat se i dál než jen dle osnov, které nám byly stanoveny. Kdybych jí mohla poděkovat, udělala bych to. Právě ona je můj vzor, jak by měl učitel na střední škole učit a vypadat.“

„Je jedno, jaký předmět učíte, ale musíte mít přesah do života, do studentovy duše, a tím se vepíšete do dějin. Ne jako velký vynálezce, ale jako ten, který třeba právě budoucímu vynálezci pomohl najít směr nebo alespoň kousek cesty s ním ušel.“

6.5 ZÁVĚR

Profese učitele není snadná a motivace ke studiu tohoto oboru může být různá. Pro někoho to může být vidina každoročních letních prázdnin, pro druhého zase touha vychovávat a vzdělávat budoucí generace. Nezpochybnitelným faktem však zůstává, že učitel bývá nositelem základních myšlenek ve vyučování a pro mnohé může být i vzorem pro další studium nebo volbu životního povolání. Učitel by měl žáky vést k pozitivnímu vztahu k práci a k odpovědnosti za kvalitu výsledků práce svých i společných. Zejména v odborném vzdělávání by si díky učiteli měli žáci osvojit základní pracovní dovednosti a návyky, vytrvalost a soustavnost při plnění úkolů, uplatňovat tvořivost a vlastní nápady. Důležité je v žácích také budovat správné postoje k hodnotě práce anebo k životnímu prostředí. V neposlední řadě by učitel v odborném vzdělávání měl být schopen přimět žáky k tomu, aby chápali práci jako příležitost k seberealizaci, a rozvíjet u nich, pokud je to možné, i podnikatelské myšlení.

Výsledky průzkumů ukázaly, že byť jen polovina respondentů uvažovala o studiu učitelství, až tři čtvrtiny z nich uvažují o tom, že se tímto povoláním budou živit – pokud se jím tedy uživit lze, ale to už je spíše námět na další průzkum. Většina respondentů, zejména z druhého průzkumu, má velmi kladný vztah k lidem i zvířatům, což je nakonec motivovalo i ke studiu učitelství. Stejně tak byl pro ně silným motivem vzor učitele na střední škole, kterému by se rádi vyrovnali. Respondenty ke studiu učitelství a výkonu tohoto povolání motivuje kromě jiného také touha předávat své znalosti a dovednosti, které jsou aktuální, odpovídají současným poznatkům i praxi, a zároveň by také rádi studenty vychovávali – ukazovali jim v životě správný směr. Samotné výroky respondentů, které jsou výše uvedeny, pak mluví samy za sebe, a lze tak usuzovat, že profesi učitelů odborných předmětů budou v blízké budoucnosti vykonávat zodpovědní a svědomití lidé.

LITERATURA

- Adamec, P. (2014). *Determinanty dalšího vzdělávání učitelů středních škol se zřetelem na marketing vzdělávacích institucí*. Disertační práce. Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Adamec, P. (2019). Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. In *Pedagogika*, 69(2), 165–184. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Bedrnová, E., Nový, I., & Jarošová, E. (2012). *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press.

- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Hartl, P. (1993). *Psychologický slovník*. Praha: Nakladatelství Budka.
- Hartl, P. (1999). *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- MENDELU (2020). Studium učitelství odborných předmětů na Mendelově univerzitě v Brně. Dostupné z: www.icv.mendelu.cz
- Mikovcová, A. (2014). Historický vývoj katedry pedagogiky na VŠZ v Brně. Brno: MENDELU.
- MŠMT (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků: metodický materiál k procesu posuzování vysokoškolských studijních programů, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka*. Praha: MŠMT ČR.
- MŠMT (2018). Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie – oddělení statistických výstupů a analýz.
- Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha: Academia.
- Provazník, V., & Komárková, R. (1996). *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická.
- Rabušicová, M., Rabušic, L. & Šedová, K. (2008). Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.), *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice* (s. 97–112). Brno: Masarykova univerzita.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Starý, K. (2008). *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z www.msmt.cz

7

KOMPARACE ODBORNÝCH KOMPETENCÍ UČITELŮ ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ VYBRANÝCH ZEMÍ EU

HELENA ZELNÍČKOVÁ
DAVID VOREL
PETER MARINIČ

ÚVOD

Odborné kompetence učitelů odborných předmětů lze považovat za jeden z nejdůležitějších prvků ovlivňujících kvalitu odborného vzdělávání. Kvalita odborného vzdělávání je v současnosti velkou výzvou pro vzdělávací politiky všech členských zemí Evropské unie. Zároveň s otázkou efektivnosti středního odborného vzdělávání se objevila i otázka rozsahu odborných kompetencí učitelů odborných předmětů. Vzhledem ke snaze zvýšit kvalitu odborného vzdělávání v rámci členských zemí Evropské unie byly v roce 2016 členskými zeměmi v rámci Evropského střediska pro rozvoj odborné přípravy (CEDEFOP) vytvořeny dokumenty, které popisují podporu učitelů odborných předmětů a školitelů či instruktorů.

V rámci členských zemí má na rozsah odborných kompetencí přímý vliv zvolený systém středního odborného vzdělávání a způsob motivace učitelů odborných předmětů k celoživotnímu učení. Provázanost prostředí školy a reálného pracovního prostředí je klíčovým faktorem kvality odborného vzdělávání. Na této provázanosti staví duální systém vzdělávání, který poskytuje žákům středních odborných škol jedinečnou možnost kombinace předávání odborných teoretických znalostí v prostředí střední školy a adekvátních odborných praktických dovedností v podmínkách reálných provozů. Možnosti případného využívání duálního systému vzdělávání jako standardního přístupu k odbornému vzdělávání v České republice by bylo rovněž v souladu s motivací žáků při výběru střední školy. To by mohlo vést k opětovnému zvýšení zájmu o středoškolské odborné vzdělávání, jelikož v posledních letech dochází k poklesu počtu žáků v odborném vzdělávání (Marinič, 2018).

7.1 CÍLE

Hlavním cílem této kapitoly je porovnat požadavky na odborné kompetence u učitelů odborných předmětů ve vybraných členských státech Evropské unie. Dalším dílčím cílem je popsat aktuální trendy ve vzdělávání žáků v rámci středního odborného vzdělávání. Ke komparaci bude využito dat získaných z CEDEFOP. Vzhledem k tomu, že problematika středního odborného vzdělávání je velmi obsáhlá, nelze se v rámci analýzy dat z dokumentu CEDEFOP soustředit pouze na problematiku vzdělávání učitelů. Odborné vzdělávání je nutné zasadit do kontextu celého vzdělávacího systému konkrétní členské země Evropské unie. Proto byla hlavní výzkumná otázka obohacena o další dílčí výzkumné otázky, blíže specifikující podmínky vzdělávací strategie sledované členské země. K analýze dokumentů CEDEFOP byla využita obsahová analýza dokumentů z vybraných členských zemí.

Výzkum tedy přináší odpověď na otázku: *Které odborné kompetence jsou vyžadovány od učitelů ve všech zkoumaných zemích Evropské unie?*, a to prostřednictvím dílčích výzkumných otázek: *Jakým způsobem se přistupuje ve vybraných zemích Evrop-*

ské unie ke vzdělávání učitelů? Jaké je minimální požadované vzdělání u instruktorů v rámci duálního vzdělávání ve vybraných zemích Evropské unie?

7.2 ODBORNÉ KOMPETENCE U UČITELŮ ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ

Moderní školství klade na učitele všech stupňů vysoké nároky. Školy vyžadují, aby v nich vyučovali odborníci, kteří se orientují v pedagogice, didaktice a psychologii. Hlavním trendem ve školství je snaha o profesionalizaci učitelského sboru. Střední odborné školy mají své specifické postavení ve vzdělávacím systému všech zemí Evropské unie. Vzhledem k tomu, že střední odborné školy připravují své žáky na výkon budoucího povolání, je nutné, aby podstatnou část učitelského sboru tvořila skupina učitelů odborných předmětů, vštěpujících žákům odborné dovednosti a návyky, které pak žáci uplatní přímo při přípravě na výkon budoucího povolání.

Kromě odborného vysokoškolského vzdělání by měl učitel odborných předmětů navíc ovládat odbornost v předmětu, který vyučuje, a sledovat nové trendy jak v pedagogice, tak u vyučovaného odborného předmětu. Učitelé odborných předmětů se dostávají pod velký tlak. Je velmi důležité, aby se již od prvopočátku své kariéry naučili pracovat s informacemi, které musí žákům předávat (Asztalos, 2007, s. 5). K hlavním dovednostem učitele odborných předmětů patří dle Peciny (2017, s. 59–60) analýza vzdělávacích obsahů a jeho následná syntéza v podobě poznatků, které jsou žákům vštěpovány v rámci výuky. Informace, které učitel zprostředkuje svým žákům, jsou hlavním nosným prvkem celé výuky. Proto Syslová (2013, s. 124) popisuje odborné kompetence učitele jako schopnost evaluovat a realizovat výchovně-vzdělávací proces.

Schopnost efektivně didakticky transformovat učivo je důkazem profesionality učitelů odborných předmětů. Kompetence v rámci oborových didaktik by měli učitelé získávat již při svém vzdělávání na vysokých školách. Samozřejmostí by měla být stimulace učitelů odborných předmětů k celoživotnímu vzdělávání a zvyšování jejich klíčových kompetencí, protože jen tak jsou schopni si udržet svou odbornost ve vyučovaném odborném předmětu.

Hrmo a Kučerka (2012, s. 7) upozorňují na fakt, že v návaznosti na lisabonský proces definuje Evropská unie klíčové kompetence jako soubor vědomostí a dovedností, které každý profesionál aktivně uplatňuje ve svém pracovním životě a zároveň je využívá ve prospěch společnosti.

Následné odborné vzdělávání učitelů odborných předmětů je vhodné třídit dle fáze profesního vývoje učitele. Richardson a Placier (2001) dělí profesní rozvoj do tří základních etap. První etapou je přežívání, ve které se učitel poprvé setkává se žáky a prožívá fázi pochyb, zda může vyhovět ve svém oboru a zda má dostatečné odborné kompetence jako jeho zkušenější kolegové. Druhou fází je etapa zamě-

ření se na výukové situace. V této fázi už mají učitelé zkušenosti a začínají si ve své učitelské roli věřit. Díky praxi se už umějí vyrovnat s běžnými výukovými situacemi a dokážou řešit problematické situace ve třídě. Ve třetí fázi je učitel zralým profesionálem a zaměřuje se na psychosociální potřeby svých žáků.

Asztalos (2007) rozděluje odborné kompetence učitelů do několika základních skupin. První skupinou jsou občanské kompetence, které se týkají morálních aspektů učitelova působení na žáky. Předpokládá se, že učitel odborných předmětů je bezúhonný občan, který vychovává žáky k ekologii. Další skupinou kompetencí jsou klíčové kompetence, které zahrnují komunikativní, personální a sociální kompetence definující učitele jako profesionála – je schopen komunikovat se žáky, hledat nové informace z oboru a efektivně je začleňovat do pedagogické praxe. Neméně ceněnou skupinou kompetencí z druhé skupiny je i umění pracovat se žákovskými kolektivy a ovládat různé matematické postupy. Třetí, velmi důležitou skupinou jsou odborné kompetence. Lze je chápat jako odbornost učitele nejen v rovině pedagogické, didaktické a psychologické, ale pojímají zároveň i odborné kompetence z vyučovaného oboru, které musí učitel průběžně aktualizovat a v rámci zásady vědeckosti aplikovat ve výuce.

V rámci Evropské unie se praktikují různé přístupy ke vzdělávání učitelů odborných předmětů. Systém vzdělávání těchto učitelů je přímo závislý na typologii systému odborného vzdělávání (Duální systémy..., 2015).

7.2.1 Moderní trendy ve středním odborném vzdělávání

Ve středním odborném školství převládá trend duálního vzdělávání, který spojuje školní vzdělávání a vzdělávání žáků v praxi ve firmách (Duální systémy..., 2015; Průcha, 2019, s. 219). Většina zemí Evropské unie začlenila duální vzdělávání do svého vzdělávacího systému. Česká republika zatím na celorepublikové úrovni duální vzdělávání nerealizuje jako pevnou a integrální součást vzdělávacího systému.

Hlavní myšlenkou duálního vzdělávání je zlepšovat odborné dovednosti u absolventů, vést žáky k podnikavosti a podporovat živnostenské podnikání (Pintsuk-Christof & Moritsch, 2019). Dalším, velmi vítaným efektem je snižování míry nezaměstnanosti u absolventů středních odborných škol. CEDEFOP (2017) definuje hlavní myšlenku duálního vzdělávání jako reakci na neustálé změny na trhu práce a na zrychlující se technologický pokrok. V rámci Evropy pokračuje pozitivní trend nárůstu vzdělanosti a zároveň klesá podíl žáků, kteří musí předčasně svou docházku ukončit.

Díky duálnímu vzdělávání získávají žáci od svých školitelů v odborných firmách odborné dovednosti, které jim po ukončení studia přinášejí mnoho nabídek práce

od zaměstnavatelů. Díky duálnímu systému tak dochází k eliminaci absolventů, kteří bez duálního systému sice výborně ovládají svůj obor po teoretické stránce, ale chybí jim praktické odborné dovednosti. Zaměstnavatelé tak musí investovat nemalé částky do následného zapracování absolventů. Systém duálního vzdělávání je velmi výhodný i pro absolventy. Díky získané odbornosti dosáhnou dříve na vyšší mzdu a rychleji přichází kariérní postup u firmy (Analýza systémů..., 2015, s. 19–24).

Duální vzdělávání je svým pojetím též preventivním nástrojem, jak začlenit absolventy na trhu práce. Aktivně se tak předchází především dlouhodobé nezaměstnanosti u absolventů (Gerbery, 2016).

S realizací duálního vzdělávání přišla i nutnost vzdělávat odborné instruktory, kteří žáky vedou ve firmách. Instruktoři nemají pedagogické vzdělání, ale působí na své žáky silným formativním vlivem. U instruktorů je hlavním benefitem jejich vysoká odbornost, proto je ve většině zemí po instruktorech vyžadována jen základní znalost pedagogických kompetencí, které získají v odborných kurzech.

Grollman (2008, s. 536) dělí učitele odborných předmětů a instruktory do skupin dle rozsahu a místa jejich působnosti, konkrétně na školitele a instruktory, kteří působí ve firmách a školí zaměstnance, dále na učitele, kteří vyvíjejí pedagogickou činnost na středních a vysokých školách, a na instruktory, kteří poskytují odborné vzdělávání pro státní orgány a organizace podporující státní politiku zaměstnanosti, či na školitele a instruktory, kteří působí na žáky v rámci duálního vzdělávání. Nezanebatelnou skupinu tvoří i odborní asistenti či laboranti, kteří působí na středních či vysokých školách a vyučují v odborných kurzech.

Pro duální vzdělávání je stěžejní aktivní spolupráce učitelů odborných předmětů a instruktorů ve firmách. Tato spolupráce je hlavním nosným prvkem kvalitního odborného vzdělávání. Instruktoři tak společně s učiteli odborných předmětů tvoří jeden z nejdůležitějších článků celého odborného vzdělávání. Proto dle fóra, které proběhlo v roce 2017 v Soluni, je nutné posílit jejich status v rámci odborného vzdělávání (CEDEFOP, 2016).

Vzhledem k důležitému postavení instruktorů v procesu odborného vzdělávání je nutné změnit pohled na jejich působení při vzdělávání žáků, a to i z důvodu, že instruktor není pedagogickým pracovníkem (Kaňáková, 2015, s. 15). Učitelé odborných předmětů by proto s nimi měli posilovat vzájemné vazby. Instruktoři, kteří pracují ve firmách, naprosto přirozeným způsobem získávají novinky v oboru a dokážou je aplikovat v praxi. Učitelé odborných předmětů musí sledovat nové trendy v oboru a musí je umět implementovat do osnov středních odborných škol (Asztalos, 2007, s. 5). V rámci odborného vzdělávání upozorňuje Grollman (2008, s. 537) i na fakt, že učitelé odborných předmětů a instruktoři vzdělávají v rámci celoživotního vzdělávání i dospělé.

Z výše uvedeného by bylo možno usoudit, že střední odborné vzdělávání patří mezi důležité objekty vědeckých výzkumů. Opak je však pravdou. Průcha (2019a, s. 109) vyzývá k vytvoření komplexního výzkumu, který by se zaměřil na střední odborné vzdělávání, a to jak v České republice, tak v zahraničí. Pišová a kol. (2011) navrhuje tři základní pojetí pedagogického výzkumu dalšího vzdělávání učitelů odborných předmětů. Jedná se o přístup pedagogicko-didaktický, socio-pedagogický a socio-pedagogicko-didaktický.

V rámci mezinárodní spolupráce jsou patrné snahy o nápravu situace. Jednou z organizací, která přímo podněcuje spolupráci mezi státy Evropské unie a snaží se o provádění výzkumů, je Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy – CEDEFOP.

7.2.2 Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy

Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy (CEDEFOP) bylo založeno v roce 1975. Je neziskovou organizací a snaží se o podporu a rozvoj odborného vzdělávání v rámci Evropské unie. Aktivně spolupracuje s Evropskou unií a Evropskou nadací odborného vzdělávání. V rámci své činnosti provádí výzkumy a analýzy, které sledují stav odborného vzdělávání. K hlavním prioritním oblastem CEDEFOP patří zvyšování kompetencí a podpora celoživotního vzdělávání, sledování vývoje odborného vzdělávání v Evropské unii a provádění podpory studentských výměn a mobility v rámci Evropy (Kotasová, 2017).

Středisko klade důraz na kvalitu a cílenost odborného vzdělávání, protože populace v Evropské unii stárne a v budoucnosti se předpokládá, že podstatná část odborných pracovních sil bude v důchodovém věku. V této souvislosti je nutné, aby si pracovní síla průběžně doplňovala své znalosti v rámci celoživotního učení. Klade tak důraz na cílenost odborného vzdělávání a tím vyvíjí i tlak na tvorbu politik odborného vzdělávání v členských zemích Evropské unie (CEDEFOP, 2020).

Středisko také podporuje spolupráci při tvorbě vzdělávacích politik členských zemí a prostřednictvím různých setkání iniciuje diskusi mezi odborníky a předáváním tvůrčích myšlenek v rámci odborného vzdělávání (CEDEFOP, 2019).

Díky statistikám a analýzám, které CEDEFOP a další organizace vytvářejí, je možné specifikovat požadavky konkrétních skupin odborných učitelů a školitelů a provést komparaci mezi konkrétními členskými zeměmi v rámci Evropské unie.

7.3 METODOLOGIE

Vzdělávání učitelů odborných předmětů není v současnosti častým předmětem výzkumů. Vzhledem k jejich dvojí odbornosti je v praxi velmi obtížné realizovat komplexní model vzdělávání. Na jeho pojetí se podílí mnoho faktorů, včetně kultury

a vzdělávací strategie. I přes snahy sjednotit standardy vzdělávání v rámci EU je pohled na vzdělávání učitelů odborných předmětů v rámci Unie nejednotný (Henning Loeb & Gustavsson, 2018). Je velmi důležité provést obsahovou analýzu údajů, které byly pro CEDEFOP z konkrétních zemí zveřejněny. Obsahová analýza umožňuje dle Baňasové a Slaměníka (2019, s. 331–332) zpětný detailní vhled do řešené problematiky a díky možnosti statistického zpracování dat větších celků je značně flexibilní. Na základě údajů CEDEFOP lze provést obsahovou analýzu dokumentů vybraných zemí EU a zdokumentovat tak přístup ke vzdělávání v různých částech Evropy.

Vzhledem k velkému množství zveřejněných dokumentů byly vybrány konkrétní země Evropské unie, které vždy zastupují velkou skupinu příbuzných zemí apodobných vzdělávacích strategií. V rámci obsahové analýzy se k nim přistupovalo s ohledem na jejich kulturní a vzdělávací strategii. K obsahové analýze bylo využito dokumentů CEDEFOP, konkrétně *Supporting teachers and trainers* (2016). V textu jsou analyzována data Kypru, Německa, Finska, Bulharska, Slovenska a Maďarska. Ke každé zemi jsou zveřejněna souhrnná data jejich vzdělávací strategie, včetně základních problémů, které vzdělávací strategie ve vybraných zemích v současnosti řeší.

Obsahová analýza probíhala v několika krocích. V prvním kroku byly vybrány země Evropské unie, které zveřejnily data v rámci CEDEFOP, a jejich data byla analyzována v rámci obsahové analýzy dokumentů. Druhým krokem byla detailní analýza zveřejněných dat a následné stanovení výzkumných otázek. V souvislosti s řešenou problematikou byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Je zvoleno v rámci vzdělávací politiky ve středním odborném školství duální vzdělávání ve vybrané zemi EU?
2. Jakým způsobem se přistupuje ve vybraných zemích EU ke vzdělávání učitelů?
3. Jaké je minimální požadované vzdělání u instruktorů v rámci duálního vzdělávání ve vybraných zemích EU?
4. Kterým výzvám a problémům čelí aktuálně vzdělávací systémy vybraných zemí EU?

Poslední, třetí fázi byla syntéza získaných dat a jejich vyhodnocení v kapitole Výsledky a diskuse.

V první fázi byly vybrány země Evropské unie dle jejich vzdělávacího systému na středních školách podle Eurydice (2020). Vybrány byly takové země, které jsou buď svou strategií vzdělávání jedinečné, nebo takové země, které jsou nejvýraznějšími zástupci podobného systému vzdělávání. Bylo tak vybráno celkem 6 zástupců zemí Evropské unie z celkem 29 zemí.

7.4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V rámci analýzy získaných dat jsou v následujícím textu uvedena klíčová data, která byla vybrána v návaznosti na výzkumné otázky.

Na **Kypru** funguje systém duálního vzdělávání. Základní učňovské vzdělání je tříleté a probíhá kombinovaně ve škole a v podnicích. Učitelé odborných předmětů musí mít minimálně bakalářské vzdělání. Na Kypru je rozpracován kariérní řád, který má sedm stupňů. Součástí odborného rozvoje učitelů je mentoring, každý učitel se účastní odborných školení v rozsahu 50 hodin a následně si tvoří vlastní portfolio. Učitelé si povinně vytvářejí portfolio v návaznosti na své profesionální učení, a to jak v rámci školy, tak i v individuální rovině.

Školitelé a instruktoři, kteří pracují se žáky ve firmách, nemusí mít žádné pedagogické vzdělání. Na Kypru je většina podniků malých nebo rodinných a zaměstnávají maximálně pět zaměstnanců. Hlavní vzdělávací výzvou pro Kypr je zvýšení kvality vzdělávání dospělých (Korelli & Mourouzides, 2016).

V **Německu** je praktikován v rámci středního odborného vzdělávání duální systém. V jeho rámci se na vzdělávání žáků středních škol podílejí učitelé odborných škol a instruktoři (*Werklehrers*). Učitelé odborných škol se navíc dělí na dvě kategorie – učitele odborných předmětů a učitele praktického vyučování. Učitelé odborných předmětů musí mít vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni. Jejich vzdělávání probíhá ve dvou fázích. V první fázi jsou vzděláváni na univerzitě, kde získávají teoretické pedagogické znalosti a dovednosti. Druhá fáze je odborná, při které si zvyšují odborné dovednosti v praxi. Probíhá částečně na odborné škole a částečně v praxi, kde se čerství učitelé setkávají s pedagogickou realitou.

Instruktoři ve firmách musí být odborně způsobilí a mít i pedagogické znalosti. Minimální věk instruktorů je 24 let a musí absolvovat kurz odborného výcviku nebo disponovat dostatečnými profesionálními zkušenostmi. Instruktoři skládají zkoušky, kterými doloží dostatečné znalosti na funkci trenéra. Odbornou způsobilost instruktorů zaručuje příslušná komora, která vede i evidenci školitelů. Hlavní výzvou pro odborné vzdělávání je zvyšování odborných kompetencí u všech subjektů, které se na odborném vzdělávání podílejí (Hensen & Hippach-Schneider, 2016).

Ve **Finsku** je střední odborné vzdělání postaveno na principu duálního vzdělávání. V rámci odborných praxí je přesně definován rozsah činnosti učitelů odborných předmětů a instruktorů, kteří pracují se žáky na pracovišti v podniku. Instruktoři jsou velmi zkušení mistři svého oboru, přes 75 % z nich má více než desetiletou praxi v oboru. Nemusí mít žádné pedagogické vzdělání. Instruktoři na pracovištích hodnotí žáky především ústně. Musí však projít školeními, která jsou zaměřena na kvalifikační potřeby instruktora. Školení se mění v závislosti na druhu stupně vzdělávání žáků, které instruktoři na odborných pracovištích vedou.

Pro učitelskou profesi neexistuje ve Finsku žádná akreditace. Vzdělávání učitelů odborných předmětů se liší od vzdělávání učitelů všeobecných předmětů. Učitelé

odborných předmětů musí napřed získat vzdělání ve svém oboru a poté si musí doplnit pedagogické vzdělání v rozsahu 60 kreditů ECTS. Učitel odborných předmětů musí mít minimálně magisterský titul ve své oboru. Ekvivalentem magisterského titulu je nejméně tříletá praxe v oboru. Učitelé odborných předmětů jsou motivováni k celoživotnímu vzdělávání. Učitelé odborných předmětů tak mohou zvolit další formu vysokoškolského studia nebo doplňková kvalifikační školení. Celoživotní vzdělávání je zaměřeno na rozvoj odbornosti učitele. Učitelé odborných předmětů absolvují v rámci dalšího profesního rozvoje praxe v podnicích, kde získají příležitost k aktualizaci svých odborných kompetencí.

Vzhledem k tomu, že systém vzdělávání učitelů je decentralizovaný, může každý poskytovatel odborného vzdělání rozhodovat o rozsahu následných školení instruktorů a učitelů odborných předmětů.

K hlavním výzvám finského odborného školství patří propojení světa školy s reálným pracovištěm. Další výzvou je získat a udržet si dostatek kvalifikovaných školicíků, kteří pracují se žáky na odborných pracovištích. Dílčí problém představuje i stárnoucí generace učitelů odborných předmětů. V tomto případě je velkou výzvou zajistit příliv mladých odborníků z praxe, kteří budou ochotni předávat své znalosti další generaci žáků středních škol (Koukku & Paronen, 2016).

I **Bulharsko** využívá ve středním odborném školství duální systém vzdělávání. Jako podpora učitelů byl zaveden mentoring. Učitelé odborných předmětů musí mít minimálně bakalářské, ideálně však magisterské vzdělání specializovaného studia. Vzhledem k nutnosti získat pro výuku odborných předmětů odborníky z praxe školy často využívají odborné konzultace odborníků z praxe.

Učitelé odborných předmětů získávají svou pedagogickou praxi ve dvou fázích. V první fázi docházejí do škol na náslechy, v druhé fázi absolvují průběžnou učitelskou praxi a ve třetí fázi jsou na odborné stáži ve školách. Pedagogická praxe probíhá pod dohledem zkušených vedoucích učitelů, kteří poskytují budoucím učitelům i mentoring. V rámci celoživotního vzdělávání učitelů a zvyšování jejich odborných kompetencí navštěvují učitelé kurzy. V zemi funguje kreditový systém pro učitele. Musí dle zákona absolvovat povinné školení v minimální délce 48 hodin.

V rámci duálního systému je žákům na praxi přidělen mentor, který má zkušenosti v oboru minimálně tři roky a prošel zvláštním školením, které mu poskytl jeho zaměstnavatel. Mentoři se přímo podílejí na zpracování či aktualizaci učebních plánů a dále na tvorbě didaktických materiálů, které jsou nutné pro výcvik. Hlavní výzvou bulharského odborného vzdělávání je získat mladé učitele; Bulharsko se v současnosti potýká se stárnutím populace učitelů středního odborného vzdělávání (Kovachev & Ganova, 2016).

Na **Slovensku** existují tři základní proudy ve středoškolském vzdělávání. První možností je praktická příprava ve školních workshopech, druhou variantou je praktické školení na základě institucionální smlouvy mezi školou a podnikem a třetí variantou je možnost duálního vzdělávání. Praktickou výuku zajišťují ve školách školitelé, kteří jsou považováni za pedagogické pracovníky. Učitelé odborných předmětů musí mít magisterské vzdělání v oboru učitelství a dále odborné vzdělání, které upravuje vyhláška Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu o kvalifikačních předpokladech pedagogických zaměstnanců a odborných zaměstnanců. Učitelé jsou motivováni k dalšímu vzdělávání a díky kvalifikačnímu vzdělávání si rozšiřují aprobaci o další předměty. Na Slovensku funguje kariérní řád a kreditový systém.

Instruktoři ve firmách nejsou pedagogickými pracovníky. Musí mít minimálně učňovské vzdělání v příslušném oboru a tříletou praxi v oboru. Dále musí absolvovat instruktorský výcvik. Probíhá ve čtyřech modulech v celkové časové dotaci 40 hodin.

V současnosti se střední odborné školství potýká se stárnutím populace učitelů odborných předmětů. Dalším velkým problémem je genderové složení učitelského sboru u učitelů odborných předmětů. V současnosti jsou dominantní skupinou u učitelů odborných předmětů ženy, proto je hlavním cílem zatraktivnit prostředí škol pro mladou generaci učitelů a získat více mužů do řad učitelů odborných předmětů (Vantuch & Jelínková, 2016).

V **Maďarsku** jsou zákonem upraveny požadavky na vzdělání učitelů. Vzhledem k akutnímu nedostatku učitelů odborných předmětů je široké rozpětí mezi požadavky na jejich vzdělání. Učitelé, kteří vyučují odborné předměty, musí mít vysokoškolský diplom z pedagogiky nebo ekvivalent vysokoškolského vzdělání v jiném oboru. Zákon umožňuje zaměstnávat i učitele, kteří mají odbornost, ale mají pouze maturitu. Přednost však mají učitelé s pedagogickou kvalifikací. V Maďarsku funguje kariérní řád, který je šestistupňový. Jako podpora pro učitele je zaveden mentoring.

Instruktoři ve firmách musí mít minimálně pětiletou praxi a nesmí mít záznam v trestním rejstříku. Instruktoři musí mít mistrovské řemeslné osvědčení. Osvědčení nemusí mít instruktoři, kteří mají vysokoškolský titul nebo jsou starší šedesáti let. Mistrovské zkoušky pořádá Maďarská obchodní komora. Hlavní výzvou pro maďarské školství je zvyšování platů učitelů a tím celkové zatraktivnění prostředí pro mladé nebo schopné učitele (Bükki *et al.*, 2016).

7.5 DISKUSE VÝSLEDKŮ

V souvislosti s řešenou problematikou byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Je zvoleno v rámci vzdělávací politiky ve středním odborném školství duální vzdělávání ve vybrané zemi EU?

2. Jakým způsobem se přistupuje ve vybraných zemích EU ke vzdělávání učitelů?
3. Jaké je minimální požadované vzdělání u instruktorů v rámci duálního vzdělávání ve vybraných zemích EU?
4. Kterým výzvám a problémům čelí aktuálně vzdělávací systémy vybraných zemí EU?

V rámci výzkumné otázky 1, zaměřené na využívání duálního vzdělávání v jednotlivých analyzovaných členských státech, bylo po obsahové analýze zjištěno, že v současnosti v rámci odborné přípravy převládá v Evropě trend propojení světa práce se školním světem. Jedná se o preventivní opatření, kdy je vyvíjena maximální snaha o přípravu žáků na reálné pracovní pozice, čímž dochází ke snižování nezaměstnanosti.

Hlavním trendem ve středním odborném vzdělávání je v současnosti duální systém, kdy vzdělávání žáků probíhá částečně ve školním prostředí a částečně v prostředí reálné firmy. Všechny sledované země aplikují ve svém školství prvky duálního systému. Žáci tak získávají nové zkušenosti a díky dvojímu statusu žáka a zaměstnance ve firmě se aktivně připravují na svou budoucí pracovní roli (Duální systém vzdělávání, 2015). V rámci výzkumné otázky 2, zaměřené na přístup ke vzdělávání učitelů ve vybraných zemích, bylo zjištěno, že duální systém klade na učitele odborných předmětů vysoké požadavky, protože učitelé musí neustále sledovat technologické změny ve svém oboru. V případě duálního vzdělávání je velmi důležité perfektní propojení teorie a praxe.

Jako výjimečný se jeví systém vzdělávání učitelů ve Finsku, kde je po učitelích odborných předmětů požadován vysokoškolský titul z vyučovaného oboru a poté si učitel doplňuje pedagogické vzdělání. Unikátní je i požadavek na vzdělání učitele v Bulharsku, kde v případě, že škola nemůže zaměstnat učitele aprobovaného na odborné vzdělávání, volí učitele, kteří mají maturitu z daného oboru.

Vzhledem k náročnosti povolání učitele odborných předmětů se objevuje nový trend mentoringu ve školách. Mentoring aktivně podporuje rozvoj pedagogických dovedností u učitelů. Mentor učitele podporuje a pomáhá mu hledat východiska z náročných pedagogických situací. Tím, jak se učitelé zdokonalují ve svých pedagogických dovednostech, stoupá i kvalita ve školství (Pohl, 2014).

Zvyšování kvality je hlavní výzvou školství v rámci Evropské unie a je zakotveno v Komuniké z Brugg (2010), které reaguje i na výzvy v odborném vzdělávání. Jako strategický dokument byl ministry všech členských zemí přijat *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě* (2009), kde je kvalita vzdělávání rovněž zakotvena jako jeden z dílčích cílů (NÚV, 2012). V oblasti zvyšování kvality odborného školství vyvíjejí všechny sledované země zvýšenou aktivitu.

Učitelé musí být stimulováni k celoživotnímu vzdělávání, proto členské země přistupují ke kariérnímu řádu jako motivačnímu faktoru dalšího vzdělávání učitelů. Ke kariérnímu řádu přistoupily ze sledovaných zemí Kypr, Slovensko a Maďarsko. Unikátní systém následného vzdělávání byl zvolen ve Finsku, kde učitelé odborných předmětů procházejí sériemi následných školení v reálných firmách, kde si prohlubují své odborné znalosti z vyučovaného odborného předmětu. Tím se zamezí ztrátě odbornosti u učitelů odborných předmětů a je zachována aktuálnost jejich dovedností a vědomostí.

U učitelů by měl převládat zmíněný trend celoživotního vzdělávání s nutností sledovat aktuální trendy ve svém oboru. Učitelé ve všech sledovaných členských zemích jsou podporováni ke zvyšování své kvalifikace, a to jak pomocí vysokoškolského studia, tak dílčími kurzy, které po celou dobu své kariéry absolvují.

Zvláštní kategorii středního odborného školství tvoří instruktoři, kteří ve všech sledovaných členských zemích nemají status pedagogických pracovníků, avšak silně ovlivňují výsledky vzdělávání. V souvislosti s jejich vzdělávací činností byla stanovena výzkumná otázka 3, zaměřená na minimální požadované vzdělání u instruktorů v rámci duálního vzdělávání ve vybraných zemích EU. U školitelů nebo instruktorů je vyžadována vysoká řemeslná zručnost a zkušenost v oboru. Kromě Kypru a Finska, kde u instruktorů není vyžadováno žádné doplňkové školení k doplnění pedagogických kompetencí, je ve všech zemích povinný kurz, na jehož základě instruktoři složí zkoušky, opravňující je pro práci se žáky. Vzhledem k tomu, že pedagogické pravomoci u instruktorů nejsou rovnocenné s učiteli odborných předmětů, je nutné, aby byly posíleny – aby mohli zasahovat do pedagogického procesu a hodnotit žáky stejně jako učitelé.

Odborné vzdělávání v členských zemích EU stojí před velkými výzvami. Jako zásadní se v současnosti objevuje nutnost udržet si odborníky v rámci odborných předmětů. Vzhledem k výši platu v sektoru školství a v odborných firmách je čím dál obtížnější přesvědčit odborníky, aby opouštěli své pozice v podnicích a odcházeli do škol. Prostředí škol je nutné atraktivnit a finančně ocenit tak, aby školství získalo svůj ztracený status. Tím, že nejsou pracovní síly z trhu práce v odborném vzdělávání průběžně doplňovány, dochází k stárnutí učitelského sboru. Dalším dílčím problémem je i nerovnoměrné genderové rozložení učitelského sboru.

Z výše uvedeného lze usoudit, že i přes odlišné kulturní i materiální podmínky sledovaných zemí je standardem vysokoškolské vzdělání u učitelů odborných předmětů s nutností doplnit si odborné znalosti z oboru v rámci celoživotního vzdělávání.

Moderní pojetí vzdělávání na středních odborných školách je založeno na získávání jak teoretických znalostí, tak praktických dovedností v rámci duálního vzdělávání.

Na koncept duálního vzdělávání lze nahlížet jako na vzdělávací koncepci budoucnosti. I když je duální vzdělávání trendem ve většině států EU, Česká republika nejde bohužel tímto směrem.

Trend duálního vzdělávání však není na našem území neznámým pojmem. Před rokem 1989 probíhalo vzdělávání žáků na cvičných pracovištích při jejich odborném vzdělávání. V současnosti je znát, že absolventi i přes velkou snahu učitelů odborných předmětů a odborného výcviku nemají dostatečný kontakt s reálným prostředím a vstupují do světa práce nepřipraveni a s nereálnými očekáváními. Zaměstnavatelům následně vznikají nemalé náklady na zaškolení absolventů v jejich podnicích.

Nastal čas ke zvážení, zda neimplementovat duální systém do škol v České republice, a to systematicky a komplexně. S tím by však musely přijít hluboké systémové změny v pojetí celého středního odborného vzdělávání a vzdělávání učitelů odborných předmětů. Jelikož se většina států Evropské unie potýká s fatálním nedostatkem učitelů odborných předmětů, je nutné vytvořit silné stimuly pro odborníky z praxe a zvýšit tak jejich ochotu vstoupit do školství.

Je však nutné udržet si rovněž učitele, kteří přišli z praxe a již vyučují. Řešením by mohlo být poskytnutí mentoringu a vytvoření kariérního řádu u učitelů tak, jak je to ve většině států EU naprostým standardem. Cílem středního odborného školství by mělo být, aby žáky vzdělávali erudovaní odborníci, s odbornou praxí a pedagogickým vzděláním. Tím, jak by se změnil celý pohled na odborné vzdělávání v České republice, by mělo dojít i ke změně vzdělávání budoucích učitelů odborných předmětů. Cestu jasně ukazuje Finsko, které přijímá odborníky z praxe, dále je vzdělává a zvyšuje jejich odbornost pro školní prostředí.

Učitelé odborných předmětů plní naprosto nezastupitelnou roli v celém systému vzdělávání. Měla by jim být po právu věnována zvýšená pozornost. Na práci učitelů odborných předmětů by navazovala práce instruktorů ve firmách. I pro ty musí být připraven ucelený systém vzdělávání. Velmi žádoucím benefitem by byly posílené kompetence při vzdělávání žáků. Instruktor by neměl být jen průvodcem žáka, ale měl by být i hodnotitelem jeho práce.

Systém duálního vzdělávání tak otevírá celou řadu otázek, na které by měly být nalezeny odpovědi. Objevují se totiž nové a nové generace absolventů středních odborných škol, kteří získávají odbornost bez kontaktu s reálným prostředím světa práce.

7.6 ZÁVĚR

Hlavním cílem této kapitoly bylo porovnat požadavky na odborné kompetence učitelů odborných předmětů vybraných států Evropské unie. Přináší přehled

přístupů těchto zemí k požadavkům na odborné kompetence učitelů středních odborných škol a současně identifikuje přístup jednotlivých zemí k poskytovaným možnostem celoživotního vzdělávání učitelů odborných předmětů, školitelů nebo instruktorů. Jako rozsáhle využívaný se jeví duální systém vzdělávání, který představuje aktuální trend v propojování teorie a praxe na úrovni odborného vzdělávání na středních školách.

I když na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že hlavní cíl i dílčí cíle byly naplněny, je zřejmé, že jsme identifikovali jenom některé prvky ovlivňující odborné vzdělávání a kompetence učitelů v odborném vzdělávání. Je potřeba najít vhodnou kombinaci využití jednotlivých prvků praktikovaných v jiných členských státech, které by bylo možné i v podmínkách České republiky.

Učitelé odborných předmětů jsou vyhledávanými odborníky ve středním školství. Jejich dvojí odbornost z nich dělá naprostý unikát mezi učiteli. Sami učitelé musí za svou kariéru vynaložit nemalé úsilí, aby si udrželi svou odbornost, orientovali se v technologických změnách, které podniky průběžně aplikují. S tím souvisí i jejich specifika při vzdělávání.

Proto je nutné, aby byli v rámci EU podporováni a aby jim bylo umožněno prohlubovat si své znalosti v oboru. Vzhledem k tomu, že přístup ke vzdělávání učitelů v rámci EU je nejednotný, je nutné, aby přístupy k odbornému vzdělávání a ke vzdělávání učitelů byly porovnávány a aby byly v Evropské unii vyvíjeny snahy o sjednocení systému. Z hlediska zvyšování kvality školství v rámci EU je nutné nahlížet na klíčové kompetence učitelů odborných předmětů jako na hlavní nosný vzdělávací prvek celé odborné výuky. Je však nezbytné jasně a konkrétně formulovat klíčové kompetence učitelů odborných předmětů a porovnat je v rámci Evropské unie. Pohled na vzdělávání učitelů odborných předmětů je stále nejednotný.

V rámci České republiky navrhujeme provést velký výzkum, který by zjistil skutečné požadavky zaměstnavatelů na budoucí absolventy a jejich zkušenosti s nimi. V návaznosti na podnikatelskou sféru by mělo být zjištěno, jaké procento učitelů odborných předmětů má reálné zkušenosti z praxe, jak vysoké procento učitelů odborných předmětů čerpá pouze z teoretických znalostí získaných na vysokých školách. Aby byl výzkum komplexní, je nutné, aby byl proveden výzkum i mezi absolventy škol. Zde by byly zjišťovány jejich faktické zkušenosti pro vstup na trh práce. Získaná data by byla komparována a na základě jejich vyhodnocení by se mělo přistoupit ke změně celého vzdělávacího systému středních odborných škol.

Učitelům odborných předmětů musí být v České republice vytvořen dostatečný prostor pro celoživotní vzdělávání s návazností na praxi v oboru. Jen tak lze vytvořit funkční systém odborného vzdělávání a tím zvýšit šanci na uplatnitelnost absolventů středních odborných škol na trhu práce v Evropské unii.

LITERATURA

- Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě (2015). *Pospolu* [online], 1–71. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie_dualni_systemy_FIN.pdf
- Asztalos, O. (2007). Kompetence učitele odborných předmětů a jejich zajištění ve studijním programu vysokoškolského vzdělávání. In Čiháková, H., *Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku?* (4–6). Kostelec nad Černými lesy: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Baňasová, K., & Slaměník, I. (2019). Analýza produktů v sociální psychologii. In *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace* (pp. 329–340). Praha: Psyché.
- Bükki, E. et al. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Hungary*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Dostupné z: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_HU_TT.pdf
- CEDEFOP. (2020). *O středisku Cedefop*. [Online]. [cit. 7. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.cedefop.europa.eu/cs/about-cedefop>
- CEDEFOP. (2019). *Nařízení o středisku Cedefop* (nařízení (EU) 2019/128). [Online]. [cit. 7. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop/what-we-do/cedefop-regulation>
- CEDEFOP (2017). *Briefing Notes CEDEFOP* [online], [cit. 7. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.cedefop.europa.eu/cs/about-cedefop>
- CEDEFOP (2016). *Fórum zaměřené na profesní rozvoj učitelů a instruktorů/školitelů v Soluni* [online], [cit. 7. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.cedefop.europa.eu/cs/about-cedefop>
- CEDEFOP. (2016). *Supporting teachers and trainers*. [Online]. [cit. 7. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/teachers-and-trainers?fbclid=IwAR3Fvb4AE9UpQPBaEflP1Ql3HTtCBWuNtPRBa3uqykoPTLOkW40qL36MNas>
- Duální systémy vzdělávání (2015), [cit. 6. 8. 2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/pospolu/dualni-systemy-vzdelavani>
- Eurydice (2020). *Eurydice* [online], [cit. 14. 8. 2020]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en
- Gerbery, D. (2016). Implementation of dual vocational education and training in Slovakia: first assessments [online]. *European Sources Online*, 1–2.
- Grollmann, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles and Professional Reality. *European Educational Research Journal*, 7(4). Dostupné z: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.4.535>
- Henning Loeb, I., & Gustavsson, S. (2018). Editorial: Challenges and development in and of vocational teacher education. *Nordic Journal Of Vocational Education And Training*, 8(3), iii–x. Dostupné z: <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.18v8i2>
- Hensen, K. A., & Hippach-Schneider, U. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping*

- their professional development in the EU – Germany. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Dostupné z: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_DE_TT.pdf
- Hrmo, R., & Kučerka, D. (2012). Rozvoj informačnej kompetencie prostredníctvom e-learningu. *Journal of Technology and Information Education*, 4(3), 6–14. DOI: 10.5507/jtie.2012.042
- Kaňáková, M. (2015). *Podpora učiteľů, inštruktorů a lektorů pro úspěšné reformy a kvalitu odborného vzdělávání a přípravy: mapování jejich profesního rozvoje v EU*. Národní ústav pro vzdělávání: Národní vzdělávací fond, 1–21.
- Korelli, Y., & Mourouzides, Y. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Cyprus*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Dostupné z: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_CY_TT.pdf
- Koukku, A., & Paronen, P. (2016). *Finnish National Board of Education. Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Finland*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Dostupné z: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_FI_TT.pdf
- Kovachev, L., & Ganova, P. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Bulgaria*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Dostupné z: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_BG_TT.pdf
- Kotasová, M. (2017). *Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy: CEDEFOP* [online], [cit. 17. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/cedefop-evropske-stredisko-pro-rozvoj-odborne-pripravy>
- Marinič, P. (2018). Odborné vzdělávání v oblasti ekonomických předmětů. In Gabrhelová, G., & Lengyelalussy, T. (Eds.), *12. didaktická konferencia s mezinárodnou účasťou* (s. 102–111). Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.
- Národní ústav pro vzdělávání. (2012). *Vzdělávací politika a priority EU*. [Online]. [cit. 17. 8. 2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/vzdelavaci-politika-a-priority-eu>
- Odborné vzdělávání a příprava pomáhají lidem osvojovat si dovednosti (2020) [online], [cit. 17. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/cedefop-evropske-stredisko-pro-rozvoj-odborne-pripravy>
- Pecina, P. (2017). *Fenomén odborného technického vzdělávání na středních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pintsuk-Christof, J., & Moritsch, S. (2019). *Innovative Training Programmes for Dual Education in the Alpine Space*. Sankt Pölten (chybí vydavatel).
- Píšová, M. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pohl, O. (2014). *Mentor nepoučuje, ale podporuje* [online], [cit. 21. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/mentor-nepoucuje-ale-podporuje/>

- Průcha, J. (2019). Systémy odborného vzdělávání v zahraničí. *Pedagogika*, 69(2), 213–225.
- Průcha, J. (2019a). Výzva pro pedagogický výzkum – odborné školství a odborné vzdělávání. *Pedagogika*, 69(2), 109–111.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 905–947). Washington: AERA.
- Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě. *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*. (2009). [Online]. [cit. 17. 8. 2020]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020*. (2010). [Online]. [cit. 17. 8. 2020]. Dostupné z: https://www.cedefop.europa.eu/files/bruges_en.pdf
- Vantuch, J., & Jelínková, D. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Slovakia. Cedefop ReferNet thematic perspectives series*. Dostupné z: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_SK_TT.pdf
- Vzdělávání v EU (2012). *Vzdělávání v EU* [online], [cit. 21. 8. 2020]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/vzdelavani-v-eu>
- What are we doing (2019). *What are we doing* [online], [cit. 17. 8. 2020]. Dostupné z: https://www.google.com/search?q=inicuje&rlz=1C1GCEU_csCZ899CZ899&oq=inicuje&aqs=chrome..69i5z7.2436j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8

8

TRIEDNY UČITEĽ AKO SÚČASŤ INKLUZÍVNEHO ODBORNÉHO VZDELÁVANIA

ZUZANA GERŠICOVÁ
SILVIA BARNOVÁ
SLÁVKA ČEPELOVÁ
DANIEL LAJČIN

ÚVOD

Kompetencie učiteľa obsahujú súbor vedomostí, poznatkov, schopností, zručností a skúseností ako aj fyzickej a psychickej pripravenosti tieto kvality využiť na efektívne vykonávanie určitých úloh, funkcií alebo rolí v súlade s pridelenou právomocou a všeobecným očakávaním tak je, podľa nášho názoru, dôležité, aby absolventi stredoškolskej edukácie (budúci učitelia v materských školách alebo vychovávatelia v školských kluboch detí) a vysokoškolského vzdelávania (učitelia primárneho vzdelávania a stupňov vyššie), ktorí získali kvalifikáciu učiteľa boli vybavení kľúčovými kompetenciami pre priamu edukačnú prax. Oblasť, ktorej sa, podľa nášho názoru, nevenuje náležitá pozornosť nielen v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov, ale aj ako súčasť celoživotného profesijného vzdelávania učiteľov v praxi, je triednictvo. V celosvetovo plánovanom koncepte inkluzívnej edukácie zaujímajú špeciálnu pozíciu triedni učitelia v inkluzívnom odbornom vzdelávaní aj preto, lebo budú pracovať s cieľovou skupinou dospelievajúcich, u ktorej sa predpokladajú – v rámci špecifik tejto vekovej skupiny – náročné edukačné (výchovno-vzdelávacie) situácie.

8.1 CÍLE

Autorský kolektív tejto kapitoly si stanovil dva východiskové ciele: prvým je sumarizácia teoretických východísk a druhým je – vo vzťahu k prvému cieľu – opis konkrétnych edukačných hier, realizovaných metódou tvorivej dramatiky ako jednu z možných súčastí triednických hodín v inkluzívnej škole na všetkých stupňoch škôl.

8.2 TEORETICKÝ RÁMEC

8.2.1 Triedny učiteľ

Významnú časť práce učiteľa predstavuje práca s triednym kolektívom – triednictvo. Triedny učiteľ je dôležitým sprievodcom žiaka počas jeho dochádzky do základnej a strednej školy. Je prvou kontaktnou osobou v prípade otázok, nejasností a problémov, ktorú vyhľadávajú sami žiaci, kolegovia, či rodičia. Triedny učiteľ zodpovedá za činnosť školskej triedy a organizuje jej pracovný režim, dbá o to, aby mali všetci jej členovia rovnako dobré podmienky pre učenie a sebarozvoj v rámci triedneho kolektívu. Pomáha svojim zverencom plniť si všetky povinnosti a zároveň toto plnenie kontroluje, zodpovedá za disciplínu a plnenie školského poriadku. Rola triedneho učiteľa ho nabáda k vciťovaniu sa do problémov žiakov, spolupatričnosti a úcty k jednotlivcom a zároveň k úcte v rámci kolektívu a vytváraní jedného kooperujúceho celku.

Z nášho hľadiska je triednictvo skôr tou príjemnejšou stránkou práce učiteľa, i keď sme si vedomí, že nie každý učiteľ s nami bude súhlasiť. Náplňou jeho práce nie je známkovanie, didaktická presnosť vyučovania na hodinách, aby žiaci čo najlepšie

porozumeli učivu, ale majstrovstvo nadviazania a udržania pevnejších vzťahov so svojimi žiakmi, schopnosť viesť skupinové rozhovory zamerané na riešenie problémov. Práca triedneho učiteľa je veľkým prínosom prioritne pre výchovný proces žiakov.

Triedny učiteľ sa musí vcítiť do problémov žiakov, musí ich naučiť spolupatričnosti, či vzájomnej úcte. Schopnosti vzájomne si pomáhať a držať ako jeden kompatibilný celok. Triedny učiteľ je vo veľkej miere spätý s osobnostným, sociálnym a morálnym rozvojom žiakov, kde sa snaží formovať osobnosť a vlastnosti svojich žiakov. Celý tento proces je nevyhnutný vo výchove a vzdelávaní (Lajčin, Krásna a kol., 2020).

Byť dobrým triednym učiteľom, ktorý vie triedu pozitívne koordinovať, byť žiakom objektívnym radcom a pritom zvládať všetky ďalšie aktivity spojené s touto funkciou, vrátane účinnej spolupráce s učiteľmi pôsobiacimi v triede a samozrejme rodičmi, je iste jednou z najviac motivujúcich mét dosiahnuteľných v učiteľskom povolani.

V Pedagogickom slovníku je triedny učiteľ opísaný ako „osoba, ktorá organizačne riadi a výchovne vedie kolektív žiakov v danej triede. Súčasne koordinuje výchovnú a vzdelávaciu činnosť všetkých učiteľov, ktorí vyučujú v jeho triede a taktiež spolupracuje s rodičmi. Jeho povinnosťou je tiež viesť pedagogickú dokumentáciu avykonávať administratívne činnosti vo svojej triede.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, str. 253). Hlavným poslaním triedneho učiteľa, ako uvádza Čavajdová (2006) je, aby „triedny učiteľ predstavoval prístav, ale zároveň aj hnaciu silu, ktorá prostredníctvom motivácie a tvorivých predmetov poháňa dieťa na jeho ceste k úspechu. Pokiaľ triedny učiteľ pozná svoju triedu, tak vie, ako môže pomôcť.“ (Čavajdová, 2006, str. 56). Táto definícia podčiarkuje afektívnu stránku pôsobenia učiteľa na poste triedneho učiteľa. Myslíme si, že práve toto je jeho prioritná úloha a s tvrdením autorky plne súhlasíme. V porovnaní s touto charakteristikou je nasledujúca definícia triedneho učiteľa veľmi vecná, strohá a opisuje skôr organizačnú stránku práce triedneho učiteľa. Triedny učiteľ zhromažďuje informácie o žiakoch svojej triedy, vypracúva ich komplexnú agendu. Pozorne sleduje ich správanie, prospech, dochádzku do školy, oboznamuje sa s ich rodinným prostredím adomácou výchovou (Lajčin, Krásna a kol., 2020). Na základe vyššie uvedených definícií môžeme konštatovať, že triedny učiteľ potrebuje okrem všeobecných vedomostí z pedagogiky aj znalosti z psychológie, dôležité sú i komunikačné kompetencie, osobnostná výbava a organizačné schopnosti.

Na triedneho učiteľa sú v súčasnej dobe kladené vysoké nároky. Vyžaduje sa od neho, aby sa zameriaval na kladný vzťah so žiakmi na úrovni priateľskej a zároveň vysoko profesijnej. Medzi tie príjemnejšie okamihy jeho práce patrí to, keď jeho triedu učiteľa v nej pôsobiaci chvália, či keď dostane pochvalu od samotného riaditeľa školy. Triedny učiteľ má veľký vplyv aj na rodičov, na ich vzťah ku škole i učiteľskej profesii všeobecne. Musí byť pripravený kvalifikovane a adekvátne reagovať

vrôznych výchovných situáciách, ktoré prináša každodenná prax. Hlavný priestor na ich riešenie je vymedzený triednickou hodinou.

8.2.2 Inkluzívne vzdelávanie

Podľa svetovej konferencie UNESCO (1994) inkluzívne vzdelávanie vychádza zdvoch hlavných myšlienok - školy by mali uspokojiť potreby všetkých detí bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové alebo iné podmienky. A druhá myšlienka je, že bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejší prostriedok pre budovanie začleňujúcej spoločnosti (podobne aj Barnová, 2019a,b; Krásna, 2019a,b; Čepelová, 2020a,b; Gabrhelová a Čepelová, 2020a,b a iní autori).

Aktuálne platná legislatíva Slovenskej republiky v rezorte školstva nie je jednoznačne segregáčna vo vzťahu k národnostným menšinám, etnickým skupinám či znevýhodneným alebo mimoriadne nadaným žiakom, dlhodobo sa však, na základe relevantných zistení, nedarí v podmienkach Slovenskej republiky vytvárať inkluzívne prostredie v škole. Kľúčová zásada v súvislosti s prínosmi inkluzívneho vzdelávania je, že inkludovaný získa viac sociálnych zručností, naučí sa žiť spolu s rovesníkmi, byť silnejší a nezávislejší – a bojovať tak s diskrimináciou a stereotypmi, poradiť si v skutočnom svete a bude lepšie pripravený na hľadanie si zamestnania v budúcnosti. Je to prvý krok k tomu, aby ste sa inkludovaný stal plnohodnotným členom spoločnosti. Inkluzívne vzdelávanie prospieva všetkým – otvára sa nový svet a rozmanitosť je pozitívna (Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho vzdelávania a inklúzie, 2015).

Zatiaľ pojem inkluzívne vzdelávanie alebo inkluzívna škola nie je upravený v žiadnom súvisiacom zákone v SR. V príslušnej legislatíve je zavedený iba pojem integrácia. Školskej integrácií, ktorá je v súlade s požiadavkami orientovanými na inkluzívne vzdelávanie v medzinárodnom meradle, zodpovedá vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a to podľa Čl. 1§2 pís. s) Školského zákona.

Žiaci môžu byť vzdelávaní integrovanou formou na základe individuálneho vzdelávacieho plánu v bežných triedach základných a stredných škôl. Do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami patria:

- 1) žiaci so zdravotným znevýhodnením
 - b) žiaci so zdravotným handicapom (mentálny, sluchový, zrakový, telesný, narušená komunikačná schopnosť, autizmus a iné pervazívne vývinové poruchy)
 - c) žiaci chorí alebo zdravotne oslabení (ochorenie dlhodobého charakteru s možnosťou vzdelávania v zdravotníckych zariadeniach)

- d) žiaci s vývinovými poruchami (porucha aktivity, pozornosti, vývinové poruchy učenia)
 - e) žiaci s poruchami správania (porucha narušenia emocionálnej a sociálnej funkcie)
- 2) žiaci so sociálne znevýhodneného prostredia – sú žiaci žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, ekonomické, rodinné a kultúrne podmienky nedostatočne podnecujú ich rozvoj osobnosti
 - 3) žiaci s nadaním – ide o žiakov s nadpriemernými schopnosťami v intelektovej oblasti, v oblasti športu alebo umenia a v tejto oblasti podávajúci výnimočné výkony v porovnaní s rovesníkmi, úlohou je cieľený rozvoj týchto zručností a schopností (ŠŠI, 2012).

V Stanovisku Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (2015) sa uvádza, že sa všetky európske krajiny sa zaviazali spolupracovať pri zabezpečovaní inkluzívnejších vzdelávacích systémov. Postupujú rôznymi spôsobmi v závislosti od svojich predošlých a súčasných kontextov a minulosti. Inkluzívne vzdelávacie systémy sú vnímané ako kľúčová zložka v širšom úsilí vytvárať komunity s vyššou mierou spoločenskej inklúzie, ku ktorému sa eticky, ale aj politicky zaviazali všetky krajiny. Hlavnou víziou inkluzívnych vzdelávacích systémov je zabezpečiť, aby žiaci všetkých vekových kategórií mali prístup k zmysluplným a vysokokvalitným vzdelávacím príležitostiam vo svojej miestnej komunite spolu so svojimi priateľmi a rovesníkmi. Za týmto účelom je nutné podporiť legislatívu upravujúcu inkluzívne vzdelávacie systémy prostredníctvom základného záväzku zabezpečiť právo každého žiaka na inkluzívne a spravodlivé príležitosti na vzdelávanie. Politika týkajúca sa inkluzívnych vzdelávacích systémov musí mať vytvorenú jasnú víziu a koncepciu inkluzívneho vzdelávania na zlepšovanie príležitostí na vzdelávanie pre všetkých žiakov. Táto politika musí zreteľne uvádzať, že efektívne fungovanie inkluzívnych vzdelávacích systémov je spoločnou zodpovednosťou všetkých pedagógov, vedúcich pracovníkov ačiniteľov s rozhodovacími právomocami. Operačné princípy upravujúce zavádzanie štruktúr a postupov v rámci inkluzívnych vzdelávacích systémov musia byť spravodlivé, efektívne a účinné a musia viesť všetkých účastníkov – od žiakov, ich rodičov a rodín, vzdelávacích pracovníkov, zástupcov komunít až po činiteľov s rozhodovacími právomocami – k dosahovaniu lepších výsledkov prostredníctvom prístupných vysokokvalitných vzdelávacích príležitostí. S touto víziou sa agentúra vo svojej práci s členskými krajinami bude snažiť poskytovať usmernenie v súvislosti s vývojom inkluzívnych vzdelávacích systémov, ktorých cieľom je:

- zlepšiť výsledky žiakov prostredníctvom odhaľovania a rozvíjania ich talentu a účinného plnenia ich individuálnych učebných potrieb a záujmov. Agentúra za lepšie výsledky žiakov považuje všetky formy osobných, sociálnych a akademických úspechov, ktoré budú v krátkodobom horizonte podstatné pre konkrétneho žiaka a ktoré zároveň v dlhodobom horizonte zvýšia jeho šance lepšie sa uplatniť v živote;

- zabezpečiť, aby všetci účastníci pozitívne hodnotili rozmanitosť. Tento princíp musí byť založený na aktívnom zapájaní účastníkov do dialógu a ich podpore, aby individuálne a kolektívne prispievali k rozširovaniu prístupu k vzdelávaniu a zlepšovaniu spravodlivosti, čo umožní všetkým žiakom plne realizovať svoj potenciál;
- zabezpečiť dostupnosť pružného kontinua zdrojov a prostriedkov, ktoré pomáha vzdelávaniu všetkých účastníkov na individuálnej aj organizačnej úrovni;
- zabezpečiť efektívne kontinuum podpory inkluzívnych vzdelávacích systémov zahŕňajúce prispôbené študijné prístupy, ktoré zapájajú všetkých žiakov a podporujú ich aktívnu účasť v procese vzdelávania. To zahŕňa vývoj osnov a hodnotiacich rámcov zameraných na žiaka, pružné príležitosti na odbornú prípravu a sústavný odborný rast všetkých pedagógov, vedenia škôl a činiteľov s rozhodovacími právomocami a koherentné procesy správy na všetkých úrovniach systému;
- zvýšiť celkové úspechy, výsledky a výstupy systému pomocou efektívnej podpory všetkých účastníkov pri vytváraní vlastných postojov, názorov, vedomostí, schopností, zručností a správania sa (podrobnejšie aj Porubčanová, 2016) v súlade s cieľmi a zásadami inkluzívneho vzdelávacieho systému;
- fungovať ako študijné systémy, ktoré sa snažia o neustále zlepšovanie a zladovanie štruktúr a procesov prostredníctvom budovania schopností všetkých účastníkov tak, aby svoje úspechy systematicky hodnotili a toto hodnotenie následne pretavovali do zlepšovania a rozvíjania svojej kolektívnej snahy o dosiahnutie spoločných cieľov.

8.2.3 Tvorivá dramatika

S využívaním prvkov a metód tvorivej dramatiky sa v súčasnej pedagogickej praxi stretávame pomerne často a ich uplatnenie je veľmi široké. Vychádzajú zo základných divadelných metód a techník a uplatňujú sa vo výchovno-vzdelávacom procese. Ide predovšetkým o využitie jednoduchých improvizácií, improvizácií s dramatickým dejom, hier v role, hier s bábkou, dramatizácií alebo iných špecifických metód a techník (bližšie Valenta, 2008). Môžu slúžiť ako motivácia k ďalšej činnosti (napr. na predmetoch výchovného charakteru – výtvarná výchova, hudobná výchova, bližšie Gubricová a Pappová, 2014), v predmetoch prírodoveda, vlastiveda, bližšie Kováčová, 2007). Môžu predstavovať vhodnú formu fixácie (napr. na hodinách materinského alebo cudzieho jazyka), ale môžu predstavovať aj nosnú metódu v rámci hlavnej časti vyučovacej hodiny (napr. čítania Kollárová, 2005, slohu, bližšie, Pavlovská, 1996, 1998).

Avšak, ich uplatnenie je oveľa širšie. Metódy tvorivej dramatiky prispievajú k rozvoju osobnosti (napr. k rozvoju tvorivosti, porovnaj Gubricová, 2015) a majú svoje uplatnenie aj pri riešení rôznych konfliktov, ktoré môžu nastať v triede, alebo konfliktov/problémov, ktoré majú širší spoločenský rámec (bližšie Geršicová, 2015). Svoje uplatnenie nachádzajú aj pri práci s deťmi vyžadujúcimi si špecifickú starostlivosť (bližšie Kováčová, 2009). Okrem základných divadelných metód

a technik je možné v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu pracovať aj s menej známymi metódami, technikami a formami, ktoré majú taktiež pôvod v divadle. Jednou z nich je aj Divadlo fórum (bližšie napr. Schutzman, Cohen-Cruz, 1994).

Tvorivá dramatika je spôsob pedagogického pôsobenia, v ktorej je proces rovnako dôležitý ako výsledok. Podnecuje kladenie otázok, vyzýva k aktivite a núti premýšľať. Edukantovi ňou dávame možnosť na sebaopoznanie, sebarealizáciu, na pochopenie vlastného miesta a postavenia v živote. A to prirodzenou, preň zaujímavou cestou, cestou vlastného zážitku a spoznávania okolitého sveta, čo najväčším množstvom zmyslov (Pavlovská, 1998).

Táto metóda naučí vzájomnej efektívnej komunikácii. Dôležité je dať edukantom šancu, všetko dôkladne spoznať a pozorovať. A to všetkými zmyslami, ktoré možno zapojiť: hmatom, zrakom, sluchom, čuchom i chuťou. Čo je dôležité, naučia sa tak komunikovať, dôverovať sebe i ostatným a vzájomne spolupracovať.

8.3 METODOLÓGIA

V tomto texte, zameranom na triedneho učiteľa v inkluzívnom odbornom vzdelávaní, uvedieme konkrétne edukačné hry, realizované metódou tvorivej dramatiky ako jednu z možných súčastí triednických hodín. Výhodou je, že uvedené edukačné hry sa môžu realizovať s celým triednym kolektívom, bez ohľadu na to, či v ňom je alebo nie je znevýhodnený žiak a tiež v rôznych vekových kategóriách. Podporuje sa tak homogénnosť skupiny, vzájomný rešpekt a akceptácia a žiaci majú rovnaké podmienky na úspech. Citeľným prínosom nie je dosiahnutý výsledok, ale cesta, ktorou sa žiak k výsledku dopracoval, čo odlišuje klasické edukačné postupy v odbornom vzdelávaní od nami navrhovaných a realizovaných alternatívnymi didaktickými postupmi.

8.4 VÝSLEDKY

Zameriavame sa na konkrétne hry realizované metódou tvorivej dramatiky na základe obsahového členenia tvorivej dramatiky ako celku. Všetky hry sú vhodné na prácu s intaktnými, ale aj so znevýhodnenými žiakmi. Výhodou je, že hry sa môžu realizovať s celým triednym kolektívom, bez ohľadu na to, či v nej je alebo nie je znevýhodnený žiak. Podporuje sa tak homogénnosť skupiny, vzájomný rešpekt a akceptácia a žiaci majú rovnaké podmienky na úspech. Dôležitý nie je výsledok, ale cesta ako sme už niekoľkokrát zdôraznili. Veková kategorizácia jednotlivých hier je voľná. Hry sa dajú realizovať s najmladšími vekovými kategóriami žiakov v základných školách rovnako ako so žiakmi stredných škôl. Jednotlivé hry sú dobre využiteľné i v rámci interaktívnych kurzov v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov, či v rámci ďalšieho celoživotného vzdelávania učiteľov z praxe. Podobné aktivity už boli v minulosti niektorými členmi nášho autorského kolektívu reali-

zované v rámci riešenia projektov KEGA zameraných na osobnostnú a sociálnu výchovu a sociálno-pedagogický výcvik. Zamerané boli prioritne na žiakov stredných odborných škôl a ich triednych učiteľov a zároveň na celoživotné vzdelávanie učiteľov stredných škôl.

V štúdiu nižšie uvádzame tri kategórie edukačných hier, ktoré sa dajú využiť na triednických hodinách so žiakmi. Ich cieľom je odstrániť v triede napätie, komunikovať o vzájomných nezhodách, problémoch. Žiakov na ladiť na empatické vnímanie potrieb iných, na pochopenie a toleranciu niektorých prejavov správania a následne navodenie ovzdušia vzájomnej pomoci a spolupráce ako medzi žiakmi v triede, tak i učiteľom a žiakmi. Takto vytvorená a navodená klíma triedy je následne optimálnym prostredím na prijatie integrovaného/inkludovaného žiaka do tejto triedy. Žiaci si uvedomujú odlišnosť a inakosť, ale berú ju ako samozrejmú a ako prirodzený jav. Pri písaní tejto kapitoly sme zvolili formu, kde v úvode stručne charakterizujeme niekoľko hier pre danú oblasť rozvoja osobnostných a sociálnych kompetencií žiakov a následne v ich závere prinášame benefity pre znevýhodnených žiakov v ucelenejšom komplexnejšom pohľade vzhľadom na prostredie školskej triedy.

Edukačné hry na rozohratie, uvoľnenie a sústredenie

Názov hry: Hra na babu

Forma: frontálna, dá sa realizovať v interiéri aj exteriéri

Pomôcky: žiadne

Metodický postup: Jeden hráč má babu, naháňa ostatných a babu im odovzdáva vždy určeným spôsobom. Existuje veľké množstvo variant tejto hry, napr. anglická baba, kde sa musí hráč po zvyšok hry držať za tú časť tela, kam babu dostal. Ide o pohybovú hru s fyzickou námahou.

Názov hry: Sústredenie sa na čísla

Forma: frontálna, dá sa realizovať v interiéri aj exteriéri

Pomôcky: žiadne

Metodický postup: Hráči sedia v kruhu a postupne hovoria číselný rad od nuly po nekonečno. Vopred si zvolíme napríklad násobky čísla tri. Tieto hráči nevyslovia ale namiesto zvoleného násobku tlesknú. Hra sa môže obmieňať tak, že k násobkom pridáme aj všetky čísla, ktoré obsahujú číslicu tri. Úlohou hry je precvičiť pozornosť a sústredenie.

Benefity tohto druhu edukačných hier pre znevýhodnených žiakov

Edukačné hry tohto druhu majú špecifický charakter a využívajú sa na odpútanie pozornosti žiakov od diania v triede počas prestávok a zameriavajú sa na sústredenie pozornosti pred realizáciou vzdelávacích aktivít. Školský špeciálny pedagóg alebo bežný pedagóg zaradením tohto typu hier do svojho pedagogického pôsobenia dáva žiakovi priestor na odbúranie bariér spolupráce, na vytvorenie príjem-

nej a uvoľnenej atmosféry a v neposlednej miere na sústredenie jeho pozornosti na vzdelávaciu aktivitu, ktorá bude po tejto hre nasledovať. Veľa detí/žiacov s vývinovými poruchami učenia totiž trpí pridruženou poruchou pozornosti, prípadne poruchami ADD a ADHD. Upútanie ich pozornosti, sústredenosť a kreativita pri navodzovaní tohto stavu pred vyučovaním sa stáva efektívnym prvkom práce so žiakom. Hry dávajú možnosť odstránenia komunikačných bariér medzi žiakom a školským špeciálnym pedagógom, žiaci nadobúdajú sebadôveru a zameriavajú sa svojou pozornosťou na realizáciu hry. Nadobudnutie a udržanie pozornosti je pre ne formou hry ľahšie udržateľné ako klasickými metódami vyučovania. Výrazne sa zameriavajú na koncentráciu pozornosti žiaka.

Edukačné hry na objavovanie seba a okolitého sveta

Názov hry: Kimove hry

Forma: frontálna, skupinová, individuálna

Pomôcky: šatka, deka (na zakrytie), rôzne predmety podľa účelu hry (školské pomôcky, ovocie, zelenina atď.) Prípadne elektronická verzia napr. na tablete, dataprojektore.

Metodický postup: Hráčom sa predloží určitý počet predmetov na pozorovanie a vymedzí sa im časový priestor, počas ktorého môžu tieto predmety pozorovať. Potom sa predmety zakryjú a úlohou hráčov je vymenovať čo najväčší počet predmetov, ktoré si zapamätali. Variantov pre tento druh hry je niekoľko. Zameriavajú sa na zrakovú pamäť členov skupiny. Táto hra je využiteľná aj pre učiteľov cudzích jazykov na precvičovanie slovnej zásoby.

Názov hry: Zvukový príbeh

Forma: skupinová, práca vo dvojiciach

Pomôcky: žiadne, prípadne predmety vyskytujúce sa v okolí realizácie hry (papier, stôl, dvere, pohár, okno...)

Metodický postup: Jeden z hráčov vytvorí zo zvukov okolia určitý zvukový príbeh, ktorý má jeho spoluhráč tvorivo interpretovať ako súčasť filmového, prípadne rozhlasového príbehu. Má si k nemu primyslieť dej. (Machková, 2011).

Názov hry: Čínska reštaurácia

Forma: skupinová, frontálna

Pomôcky: žiadne

Metodický postup: Jeden hráč musí odísť za dvere, všetci ostatní sa postavia do kruhu. Spoločne vymyslia názov jedla, ktorý rozdelia na slabiky. V kruhu si následne rozdelia jednotlivé slabiky tak, aby každý mal jednu slabiku. Ak sa slabiky minú, pokračujú v rozdelení znovu od začiatku slova. Do miestnosti sa zavolá hráč, ktorý čakal za dverami. Všetci hráči v kruhu začnú opakovať svoju slabiku stále dookola všetci naraz. Úlohou hráča, ktorý vošiel do miestnosti, je identifikovať názov jedla.

Benefity tohto druhu edukačných hier pre žiakov so znevýhodnením

Táto skupina edukačných hier sa zameriava na spoznávanie sveta okolo nás čo najväčším počtom zmyslov a nadobúdaním skúseností hlavne praktickými činnosťami. Pri rozvoji zrakovej a sluchovej percepcie ponúka táto skupina hier školskému špeciálnemu pedagógovi alebo aj bežnému pedagógovi uplatnenie multizmyslovej formy učenia pri práci s deťmi s vývinovými poruchami učenia. Každá z hier sa sústreďuje na zameranie pozornosti prioritne na zrakovú a sluchovú percepciu v spolupráci so zapojením ďalších zmyslov, čo prináša deťom benefit komplexnosti pri vnímaní a spoznávaní určitých predmetov či javov. Žiak tak získava ucelenejší pohľad na daný predmet a dokáže sa lepšie sústrediť na následné vzdelávacie aktivity zamerané napríklad na sluchovú diferenciaciu reči, kde hlavnú úlohu hrá sluchová analýza a syntéza (napr. čínska reštaurácia). Pri zrakovej percepcii, okrem zrakovej pamäte, zároveň rozvíja i priestorovú orientáciu, sústredenie na špecifický predmet v kontexte iných predmetov za podpory a využitia ostatných zmyslov.

Pomocné cvičenia

Názov hry: Hra na upíra

Forma: frontálna, skupinová

Pomôcky: žiadne

Metodický postup: Hráči sa postavia do kruhu. Do stredu sa postaví jeden z hráčov, ktorý bude predstavovať upíra. Ten si vyberie z pomedzi hráčov v kruhu svoju obeť a pomaly sa k nej približuje. Vyhliadnutá obeť musí nadviazať očný kontakt s iným hráčom v kruhu a tento hráč ho môže zachrániť tak, že vysloví jeho krstné meno. Ak to nestihnú, pokiaľ sa upír priblíži, stane sa napadnutý hráč upírom a vymení doterajšieho upíra v strede kruhu.

Názov hry: Nemé zoznamovanie

Forma: frontálna, skupinová

Pomôcky: žiadne, prípadne stoličky poukladané do kruhu. Pre každého žiaka jedna stolička.

Metodický postup: Všetci hráči sedia v kruhu, vedúci hry povie vlastnosť, ktorá má vystihnúť niektorých členov skupiny. Všetci tí, ktorí túto vlastnosť majú sa musia postaviť (napr. postavia sa všetci tí, ktorí majú modré oči).

Názov hry: Voľba hráčov do skupín

Forma: skupinová

Pomôcky: žiadne

Metodický postup: Hra na molekuly, kedy sa hráči voľne pohybujú po miestnosti a na zvukový signál sa musia zoskupiť do skupín s určitým počtom členov. Vyťahovanie farebných guľôčok zo škatule – hráči s rovnakou farbou vytvoria skupinu.

Benefity tohto druhu edukačných hier pre znevýhodnených žiakov

Tak ako ich názov naznačuje tieto edukačné hry majú za účel skôr získanie pozornosti žiakov, keď začne stúpať ich únavová krivka, keď pri realizovaných aktivitách strácajú pozornosť a potrebujeme, aby sa odreagovali. Druhou úlohou je nekonfliktné začlenenie jednotlivcov do pracovných skupín. Teda žiak si relatívne volí partnera, s ktorým je ochotný spolupracovať, ale nevolí si ho úmyselne a prvoplánovo.

8.5 DISKUZE

Mnoho žiakov, najmä tých so špecifickými vzdelávacími potrebami, nedokáže pokojne sedieť, primerane sa prejavovať v škole, doma a ani pri vykonávaní voľnočasových aktivít. Tento problém sa zväčša spája so žiakmi s diagnostikovanou hyperaktivitou. Práve táto črta osobnosti býva sprievodnou diagnózou u väčšiny detí/žiakov s rôznymi typmi znevýhodnení. Ich problémom je hlavne v tom, že sa v určitom okamžiku nedokážu plne sústrediť na určitú činnosť, prípadne, že nedokážu eliminovať činnosť, ktorá ich pozornosť rozptyľuje. Dokáže ich zaujať čokoľvek z okolia a to práve v čase, keď by sa mali v plnej miere koncentrovať. Pre týchto žiakov je teda vhodné voliť pestré činnosti, ktoré sa pravidelne striedajú, aby sa znížila ich únavová krivka. Vo všeobecnosti je pomerne dobre známe, že ak sa sústredíme na činnosť, ktorú vykonávame v plnej miere a venujeme jej všetku svoju pozornosť, človek je schopný splniť ju presnejšie a rýchlejšie, než keď naša pozornosť reálne blúdi. Pripraviť budúcich učiteľov a preškoliť učiteľov v praxi v oblasti využívania nových efektívnych metód vhodných pre inkluzívne vzdelávanie nebude jednoduchá cesta. Dať učiteľom možnosť spoznať, vyskúšať a v praxi overiť iné aktivity ako vzdelávať napríklad žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci bežných tried, ale nie integrovanou formou, ale ako riadnych a plnohodnotných jedincov v kolektíve. Títo žiaci sú momentálne pomerne početnou skupinou žiakov v bežných triedach. Veľký význam nadobúda pripravenosť pre prácu s týmto typom žiakov práve u učiteľov stredných odborných škôl kde počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami výrazne v posledných rokoch vzrástol. Tieto skutočnosti nás viedli k zavedeniu interaktívnych kurzov do pregraduálnej prípravy učiteľov, kde študenti na vlastnej koži formou zážitku skúšajú rôzne výchovné situácie a učia sa ich efektívne riešiť a pripraviť sa tak i po tejto stránke na prácu v školskom prostredí.

8.6 ZÁVER

V závere kapitoly môžeme konštatovať, že zásobník edukačných hier, ktoré sme vyššie uviedli, nevyžaduje v podmienkach realizácie a ani v materiálnom vybavení žiadne špecifické požiadavky. Triedny učiteľ môže využiť priestor svojej pracovne, triedu, školský dvor, prípadne i prostredie mimo areál školy, väčšina hier si nevyžaduje využitie pomôcok pri realizácii a tie, ktoré sú uvedené sú ľahko dostupné bez akýchkoľvek finančných nákladov. Triedny učiteľ môže tieto hry využiť na individuálnu

edukačnú intervenciu, na skupinovú intervenciu, prípadne na párovú spoluprácu, kde jedným z partnerov môže byť on sám, prípadne iný žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Výhodou týchto hier je, že ich dokáže realizovať aj bežnej školskej triede, v ktorej je žiak integrovaný so skupinou intaktných žiakov a napomôcť tak k jeho socializácii v tejto triede inkluzívnym spôsobom výučby.

Text vznikol ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0142/19 Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl.

LITERATÚRA

- Barnová, S. (2019a). Inklúzia, inkluzívna edukácia a inkluzívna škola v aktuálnom ponímaní. In *Socialium actualis V*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Barnová, S. (2019b). Inkluzívna edukácia - východiská a ciele inkluzívnej edukácie v inkluzívnej škole. In *Socialium actualis VI*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Čavajdová, B. (2006). Výchovná práca triedneho učiteľa. *Mládež a spoločnosť*, 12(3), 54-58.
- Čepelová, S. (2020a). Psychologická dimenzia inklúzie vybraných skupín znevýhodnených žiakov stredných škôl. In D. Lajčin *et al.*, Školská pedagogika III. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.
- Čepelová, S. (2020b). *Inkluzívna edukácia z pohľadu sociálnej psychológie*. Týn nad Vltavou: Nová Forma s.r.o., Malá Strana.
- Gabrhelová, G., & Čepelová, S. (2020a). Sociálna psychológia v inkluzívnej edukačnej realite. In *Socialium actualis VII*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Gabrhelová, G., & Čepelová, S. (2020b). Socializácia osobnosti a sociálna inklúzia. In *Socialium actualis VII*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Geršicová, Z., & Gubricová, J. (2015). Vzdelávanie triednych učiteľov a profesionálny rozvoj v oblasti práce triedneho učiteľa s osobnostnou a sociálnou výchovou. In *Pedagogica Actualis VII*: Edukačné prostredie a kultúra. Trnava: UCM.
- Geršicová, Z. (2015). Osobnostná a sociálna výchova v práci triednych učiteľov. In *Kuchárska kniha pre život alebo Cesty edukácie pre život: II. ročník Festivalu vzdelávania*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Gubricová, J., & Pappová, O. (2014). *Hudobno-dramatické činnosti v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Gubricová, J. (2002). Vyučovacia hodina prírodovedy tvorivou dramatikou (lastovička domáca). In M. Pavlovská, *Cesta súčasnej školy ke škole tvorivej*. Brno: MSD.
- Gubricová, J. (2015). Tvorivá dramatika ako jedna z možností rozvoja tvorivosti žiakov mladšieho školského veku. In Z. Geršicová *et al.*, *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: Tribun EU.
- Kollárová, D. (2005). *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Bratislava: Renesans.
- Kováčová, B. (2007). Praktikum improvizácií na hodinách vlastivedy v 3. a 4. ročníku ZŠ. *Naša škola*, 10(8).

- Kováčková, B. (2009). *Pozícia bábk v umeleckom a terapeutickom priestore*. Komárno: Univerzita J. Seleyho v Komárne.
- Kováčková, B. (2019). *S inklúziou od ranného veku*. Hliník nad Hronom: REZILIENCIA s.r.o.
- Krásna, S. (2019a). Legislatívne východiská inklúzie a inkluzívnej edukácie. In *Socialium actualis V*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Krásna, S. (2019b). Východiská a ciele inkluzívnej edukácie. In *Socialium actualis VI*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Lajčin, D., Krásna, S. et al. (2020). Školská pedagogika III. – inkluzívna edukácia. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI.
- Machková, E. (2011). *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: NIPOS.
- Pavlovská, M. (1996). *Tvořivá dramatika ve výuce slohu*. Brno: CERM.
- Pavlovská, M. (1998). *Dramatická výchova*. Brno: Akademické nakladatelství.
- Porubčanová, D. (2016). Škola a emócie. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXIV*. Bratislava: ZF-LINGUA.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha : Portál
- Schutzman, M. & Cohen-Cruz, J. (1994). *Playing Boal – Theatre, Therapy, Activism*. London, New York: Routledge.
- Školský zákon č. 245/2008 Z.z.
- Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Bratislava: ŠŠI, (2012). Dostupné z: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Metod_mat_sk_integracia_12_13.pdf
- The European Agency for Development in Special Needs Education and Inclusion. (2015). Opatrenia pre inkluzívne vzdelávanie. Dostupné z WWW://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_SK.pdf

9

POSTOJE UČITEĽOV K INKLÚZII ZNEVÝHODNENÝCH ŽIAKOV V ODBORNOM VZDELÁVANÍ

SILVIA BARNOVÁ
GABRIELA GABRHELOVÁ
ZUZANA GERŠICOVÁ
DANIEL LAJČIN

ÚVOD

Najväčšou bariérou pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania je celková neinformativnosť a nepochopenie konceptu školskej inklúzie. Väčšina škôl ešte stále funguje v tradičnom modeli, ktorý stojí na vzdelávaní „bežných“ žiakov v hlavnom vzdelávacom prúde a oddelenom vzdelávaní všetkých, ktorí sa do kolónky „normálnosti“ z rôznych dôvodov nezmestia (sociálne a zdravotné znevýhodnenie, cudzinecký pôvod a mnohé iné). Bez akceptácie toho, že „norma“ je len sociálnym konštruktom s takmer vyprázdneným obsahom (čoraz menej detí /žiakov spĺňa predpoklady na zvládnutie „bežnej“ školy), je veľmi komplikované zmeniť štruktúru vzdelávacieho systému v prospech inkluzívneho vzdelávania (Šmídová *et al.*, 2019; Bagalová *et al.*, 2015).

Nielen samotné systémové zmeny, ale aj postoje učiteľov a celková zmena v nastavení škôl voči rozmanitosti sú nevyhnutným predpokladom pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania (podrobnejšie aj Gabrhelová & Čepelová, 2020a,b; Barnová, 2019a, b a Krásna, 2019a, b a iní autori). Súvisí to aj s tým, že školy väčšinou nie sú dostatočne materiálne vybavené ani priestorovo prispôsobené pre potreby vzdelávania sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov.

V súčasnosti, hoci na Slovensku aktuálne platná legislatíva v oblasti školstva pojem inklúzia nepozná, je vyvíjaná značná iniciatíva smerujúca k tomu, aby školy vytvárali čo najvhodnejšie podmienky pre všetkých žiakov, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, čiže aby vytvárali inkluzívne školské prostredie. Tieto snahy sú ale primárne zamerané na vzdelávanie v základných školách, kým stredné (nielen) odborné školy v rámci tejto problematiky ostávajú na periférii záujmu odborníkov, a to aj napriek tomu, že sú kľúčové z pohľadu uplatnenia sa žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími problémami na trhu práce. Uvedomujúc si závažnosť tejto situácie, Vysoká škola DTI svoje vedecko-výskumné aktivity v oblasti inklúzie zameriava práve na tento typ škôl.

9.1 CÍLE

Autorský kolektív tejto kapitoly si stanovil dva východiskové ciele: prvým je sumarizácia východísk tematiky edukačnej inklúzie, ktorá iba čaká na svoje podrobnejšie rozpracovanie v edukačných podmienkach Slovenskej republiky. Druhým cieľom je priniesť prvé výskumné zistenia postojov učiteľov stredných odborných škôl k inklúzii znevýhodnených žiakov v odbornom vzdelávaní.

9.2 TEORETICKÝ RÁMEC

9.2.1 Odborné vzdelávanie

Podľa citovaného zdroja Eurydice (2019), z hľadiska Stratégie 2018 – 2020 v rámci prioritnej osi (PO) 1 – Vzdelávanie je v súčasnosti problematika stredných odborných škôl implementovaná v troch národných programoch – Duálne vzdelávanie a zvýšenie atraktivity a kvality odborného vzdelávania a prípravy; Škola otvorená všetkým a IT akadémia – vzdelávanie pre 21. storočie. Výška kontrahovaných prostriedkov je 70 867 180 €, čo predstavuje 15,5 % z celkovej alokácie PO 1. V rámci 2 vyhlásených výziev (V základnej škole úspešnejší, NedisKVALIFIKUJ SA!) bolo k 16.02.2018 zazmluvnených 266 projektov v celkovej výške kontrahovaných finančných prostriedkov 23 337 962 €, čo predstavuje 5,09 % z celkovej alokácie PO 1. Čerpanie finančných prostriedkov začalo v roku 2018. Doterajšia implementácia, vrátane miery kontrahovania a čerpania, bola ovplyvnená zameraním sa na prípravu národných projektov, čo z časového hľadiska negatívnym spôsobom ovplyvnilo pokrok v implementácii a prípravu dopytovo-orientovaných výziev. Z celkového počtu 8 schválených zámerov národných projektov sa MŠVVaŠ SR rozhodlo ďalej 4 národné projekty nerealizovať, resp. témy projektov premietnuť do dopytovo-orientovaných výziev (napr. podpora prípravy budúcich pedagogických a odborných zamestnancov). Na základe skúseností a s cieľom maximalizovať benefity pre účastníkov vzdelávania v rámci jednotlivých prioritných oblastí sa MŠVVaŠ SR zameralo od roku 2018 na zvýšenú podporu vyhlasovania dopytovo-orientovaných výziev. Príprava a nastavenie výziev úzko súvisí aj s procesom prípravy a využívania zjednodušeného vykazovania výdavkov (ďalej len „SCO“) s cieľom zjednodušenia implementácie tak na strane prijímateľa, ako aj na strane MŠVVaŠ SR. MŠVVaŠ SR využíva SCO vo forme delegovaného aktu, t.j. schválenie štandardných stupníc jednotkových nákladov EP, pričom tento proces trvá v priemere približne 12 mesiacov a podmienky využívania SCO musia byť definované priamo vo výzve/vyzvaní. Na prelome januára a februára 2018 bol schválený Akčný plán na posilnenie transparentnosti implementácie PO1 Vzdelávanie OP I&Z, o ktorom sme písali v texte vyššie, ktorého cieľom je posilniť okrem transparentnosti aj efektívnosť implementácie PO1 (Eurydice, 2019).

9.2.2 Inkluzívna edukácia

Na základe myšlienok inklúzie disponuje každý človek rovnakou hodnotou, preto by mal byť individuálne podporovaný v optimálnej miere a pre každého žiaka by mala škola mať k dispozícii potrebné zdroje (Vítková, 2013, in Klein, Šilonová *et al.*, 2014). Dávame do pozornosti, že inklúzia má mať celoživotný rozmer a celospoločenský prierez.

Ako píše Porubský *et al.* (2014), inklúzia vo výchove a vzdelávaní je súčasnými odborníkmi charakterizovaná ako proces, ktorým škola reaguje na všetkých žiakov ako na

individuality. Odlišnosť jednotlivca nie je vnímaná ako negatívny, rušivý faktor pre vzdelávanie, ale má pozitívnu hodnotu. Tento princíp, na základe ktorého je každý žiak podporovaný vo svojom práve na sebaurčenie a prejavovanie sa spôsobom, ktorý je v súlade s jeho potrebami a individuálnymi možnosťami, patrí k základným indikátorom edukácie inkluzívne orientovaných škôl a školských zariadení. Ich úlohou je vytvárať podmienky na to, aby malo vzdelávanie zmysel pre všetkých žiakov, motivovalo ich kučeniu a prinášalo vhodné podnety pre podporu ich vývinu (Porubský *et al.*, 2014).

Podľa Matušku (2010) inkluzívna edukácia musí brať do úvahy rozsiahlu rozmanitosť vlastností a potrieb detí. Inklúzia a participácia sú, podľa citovaného autora, najefektívnejším prostriedkom potláčania diskriminačných postojov, formovania ústretočných komunít a inkluzívnej spoločnosti a sú nevyhnutné pre ľudskú dôstojnosť, radosť a výkon ľudských práv.

Inkluzívna filozofia a z nej vyplývajúca inkluzívna edukácia je charakteristická nielen akceptáciou detí s postihnutím a novým chápaním významu sociálneho začlenenia, v porovnaní s obdobím presadzovania integrácie, ale aj zmenou postojov. Potrebné je aj hlboké poznanie a špeciálne znalosti, ktoré umožnia jasné definovanie a obsahové vymedzenie problematiky v jednotlivých edukačných situáciách. Opísané skutočnosti sú predpokladom, aby sa vízia inklúzie a *inkluzívna realita* (Horňáková, 2006, cit. podľa Porubský *et al.*, 2014) stali v prostredí škôl zrejmejšie a reálnejšie. Kvalitatívna zmena je výsledkom postupných krokov. Výhodou je, že v súčasnosti môžeme čerpať z mnohých poznatkov a pozitívnych skúseností zo zahraničia.

Zelina *et al.* (2014) pomenovali princípy inklúzie a inkluzívnej školy. Inkluzívna škola je, podľa citovaného autora, škola, ktorá vytvára také podmienky, aby sa každý žiak v nej mohol rozvíjať v hlavnom prúde edukácie s rešpektovaním jeho individuálnych zvláštností. Pri integrácii sa žiak má prispôsobiť škole; pri inklúzii sa škola viac prispôsobuje žiakovi, jeho osobitostiam, jeho individualite a kultúre. Cez inklúziu je možné dosiahnuť pozitívnu integráciu do všeľudskej kultúry definovanej cez ľudské práva a Práva dieťaťa. Do inkluzívnej školy chodia spolu všetci žiaci bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky, bez rozdielu farby pleti, náboženstva, postihnutia, poruchy, sociálneho zázemia, nadania, pohlavia. V praxi to znamená, že inkluzívna škola vytvára podmienky pre edukáciu žiakov aj telesne, zdravotne, zmyslovo postihnutých, pre žiakov nadaných, pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pre žiakov prisťahovalcov, pre žiakov s problémami a poruchami správania, pre žiakov s komunikačnými problémami, ale súčasťou inkluzívnej školy sú prirodzene aj žiaci bez problémov, postihnutí, či iných zvláštností. Ako ďalej konštatuje citovaný autor, inklúzia ako politicko-pedagogický koncept sa vzťahuje na všetky inakosti žiakov.

Podľa Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho vzdelávania a inklúzie (2015) kľúčová zásada v súvislosti s prínosmi inkluzívneho vzdelávania je, že inkludovaný získa viac

sociálnych zručností, naučí sa žiť spolu s rovesníkmi, byť silnejší a nezávislejší – a bojovať tak s diskrimináciou a stereotypmi – poradiť si v skutočnom svete a bude lepšie pripravený na hľadanie si zamestnania v budúcnosti. Je to prvý krok k tomu, aby sa inkludovaný jedinec stal plnohodnotným členom spoločnosti. Inkluzívne vzdelávanie prospieva všetkým – otvára sa nový svet a rozmanitosť je pozitívna.

9.3 METODOLOGIE

V tomto texte uvidíme výsledky predvýskumu, získané prostredníctvom štandardizovaného dotazníka, zameraného na postoje učiteľov stredných odborných škôl k inklúzii znevýhodnených žiakov do bežných tried. V texte použijeme metódu literárnej rešerše z vedeckej a odbornej literatúry, kvantitatívno-kvalitatívne metódy pri plnení navrhnutých cieľov, analýzu ako ďalšiu metódu vedeckej práce na rozčlenenie myšlienkového podstaty oboch kľúčových tém – postoje učiteľov a inkluzívna edukácia. Syntézu uplatníme pri spájaní získaných poznatkov prostredníctvom analytických myšlienkových postupov a súčasne aplikujeme induktívno-deduktívne postupy na generalizáciu (čiže zovšeobecnenie) poznatkov, ako aj v procese vyhodnocovania záverov na základe predchádzajúcich zistení. V empirickej časti kapitoly použijeme metódu dopytovania, s konkrétnym štandardizovaným dotazníkom ako výskumným nástrojom.

9.4 VÝSLEDKY

V rámci riešenia projektu VEGA riešiteľský kolektív realizoval pilotný výskum, ktorý bol realizovaný v Bratislavskom, Trenčianskom a Nitrianskom samosprávnom kraji. Výskumný súbor tvorilo 212 učiteľiek a učiteľov stredných odborných škôl (zatiaľ máme zosumarizované výsledky z troch samosprávnych krajov v SR), z toho bolo 101 respondentov žien a 111 mužov. Priemerný vek respondentov bol 49,9 rokov a priemerná dĺžka ich učiteľskej praxe bola 24,8 rokov. Na zber dát bol použitý štandardizovaný dotazník MATIES (The Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale), ktorého autorkou je Mahatová (2008). Dotazník má 18 položiek s odpoveďami na 6 stupňovej škále od „vôbec nesúhlasím“ (6) po „úplne súhlasím“ (1). Výskumný nástroj je určený pre učiteľov, pričom mapuje nasledovné tri kľúčové oblasti ich postoja:

- kognitívna zložka – presvedčenie o očakávaniach, t.j. čo sa od učiteľa očakáva ohľadom inkluzívneho vzdelávania,
- afektívna zložka – presvedčenie učiteľa o danom správaní (osobná túžba byť inkluzívny),
- behaviorálna zložka – presvedčenie o prítomnosti faktorov, ktoré môžu brániť vykonanie daného správania (úvaha o vlastných schopnostiach a dostupných zdrojoch).

Z výsledkov, ktoré sa ukázali ako štatisticky významné v niektorej zo sledovaných premenných, uvádzame zistenia v premennej dĺžka praxe respondentov.

Tabuľka I: Štatisticky významne odlišné postoje respondentov podľa dĺžky praxe

Dimenzie	Max Neg	Max Pos	p-level
	Differnc	Differnc	
Kognitívna	-0,18	0,01	p < .01
Afektívna	-0,01	0,22	p < .01
Behaviorálna	-0,03	0,17	p < .01

Zdroj: Vlastný výskum

Z výsledkov pilotného výskumu, zameraného na výskumný súbor z hľadiska dĺžky učiteľskej praxe respondentov sa ukázalo, že respondovaní učitelia s dĺžkou praxe menej ako 25 rokov majú štatisticky významne pozitívnejšie postoje k inkluzívnej edukácii vo všetkých troch zisťovaných dimenziách. V našom výskumnom súbore je zrejmé, že učitelia s dĺžkou praxe menej ako 25 rokov jednoduchšie prijímajú zmeny a napr. aj nutnosť individuálne sa pripravovať na vyučovanie kvôli znevýhodneným žiakom. Aj v afektívnej dimenzii v osobnom presvedčení byť inkluzívny sme v našom výskumnom súbore zistili vyššie nasadenie v inkluzívnych postojoch, vyššiu mieru presvedčenia o pozitívnych prínosoch inklúzie respondentov s dĺžkou praxe menej ako 25 rokov v porovnaní s respondentmi s dĺžkou praxe viac ako 25 rokov. V poslednej dimenzii, zameranej na presvedčenie o prítomnosti faktorov, ktoré môžu brániť inkluzívnemu správaniu sa a v úvahe o vlastných schopnostiach a dostupných zdrojoch, sme taktiež zistili štatisticky významné rozdiely – učitelia s dĺžkou praxe menej ako 25 rokov aj túto dimenziu vnímajú štatisticky pozitívnejšie v porovnaní s učiteľmi s dĺžkou praxe viac ako 25 rokov. Jedným z dôvodov – podľa nás je – aktuálna edukačná realita, ktorú obe skupiny respondentov vnímajú odlišne, lebo celkové „naladenie“ v aktuálnom školstve smeruje k profesijnej frustrácii, podľa slov učiteľov viacerých stupňov škôl sú neustále zvyšujúce sa požiadavky dôvodom zvyšujúcej sa pracovnej nespokojnosti učiteľov. Dôvodom môže byť aj nepostačujúce vzdelanie učiteľov v tejto oblasti, chýbajúci pedagogickí asistenti a iný personál, nedostatočné priestorové a materiálne vybavenie škôl a podobne.

Z výsledkov pilotného výskumu, zameraného na výskumný súbor z hľadiska rodu respondentov sa ukázalo, že respondované učiteľky – ženy zaujali štatisticky významne pozitívnejšie postoje k inkluzívnej edukácii vo všetkých troch zisťovaných dimenziách. V súvislosti s naším výskumným súborom je zrejmé, že to, čo sa od učiteľa očakáva ohľadom inkluzívneho vzdelávania, vnímajú ženy pozitívnejšie v porovnaní s mužmi a jednoduchšie to aj prijímajú. Aj v afektívnej dimenzii

Tabuľka II: Štatisticky významne odlišné postoje respondentov podľa rodu – ženy a muži

Dimenzie	Max Neg	Max Pos	p-level
	Differnc	Differnc	
Kognitívna	-0,17	0,00	p < .05
Afektívna	0,00	0,16	p < .05
Behaviorálna	-0,23	0,00	p < .05

Zdroj: vlastný výskum

v osobnom presvedčení byť inkluzívny sme v našom výskumnom súbore zistili vyššie nasadenie v oblasti inkluzívnych postojov a vyššiu mieru presvedčenia o pozitívnych prínosoch inklúzie u žien - učiteliek v porovnaní s respondentmi – mužmi. V poslednej dimenzii, zameranej na presvedčenie o prítomnosti faktorov, ktoré môžu brániť inkluzívnemu správaniu sa a v úvahe o vlastných schopnostiach a dostupných zdrojoch, sme taktiež zistili štatisticky významné rozdiely – ženy aj túto dimenziu vnímajú štatisticky pozitívnejšie v porovnaní s mužmi – učiteľmi. Jedným z dôvodov je podľa nášho názoru aktuálna edukačná realita, ktorú obe skupiny respondentov vnímajú odlišne, lebo celkové „naladenie“ v aktuálnom školstve smeruje k profesijnej frustrácii. Podľa slov učiteľov na viacerých stupňoch škôl sú neustále zvyšujúce sa požiadavky dôvodom zvyšujúcej sa pracovnej nespokojnosti učiteľov. Dôvodom môže byť aj nepostačujúce vzdelanie učiteľov v oblasti inklúzie, chýbajúci pedagogickí asistenti a iný personál, nedostatočné priestorové a materiálne vybavenie škôl a podobne. Aj napriek tomu ženy hodnotia situáciu priaznivejšie.

Za závažné považujeme zistenie, že prevažná časť respondentov nášho výskumu nesúhlasí s tvrdením, že každý žiak môže zvládnuť požiadavky štandardnej školy, a to ani v prípade, že je vzdelávací program prispôbený jeho individuálnym potrebám. Uvedomujeme si, že posilnenie personálneho zabezpečenia je finančne náročné, avšak je v záujme štátnej politiky, ktorá sa zaviazala k príprave podmienok pre inkluzívne vzdelávanie, aby nebol tento koncept len vo formálnej rovine.

9.5 DISKUZE

Pilotný výskum, vybrané zistenia ktorého prezentujeme, bol realizovaný v čase, kedy bolo na Slovensku stredobodom záujmu školskej politiky zavádzanie princípov inkluzívnej edukácie do čo najvyššieho počtu škôl, hoci ako ukazujú skúsenosti, absentovala príprava na zmenu ako na úrovni školského systému, tak aj na úrovni škôl i samotných učiteľov. Očakávalo sa, že dôjde k akosi prirodzenému posunu od školskej integrácie, ktorá je zadefinovaná aj v školskom zákone (zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov),

k školskej inklúzii. Ukázalo sa však, že učitelia sa necítia byť dostatočne pripravení pre prácu v inkluzívnych školách a ako jasne ukazujú aj výsledky TALIS 2018 (OECD, 2018), slovenskí učitelia pociťujú potrebu vzdelávať sa v tejto oblasti. Problém informovanosti a pripravenosti pedagógov je v porovnaní s učiteľmi základných škôl ešte výraznejší v súvislosti s učiteľmi stredných odborných škôl, ktorí majú v rámci programov ďalšieho vzdelávania učiteľov podstatne menej možností dopĺňať si vedomosti a rozvíjať svoje kompetencie v oblasti práce so žiakmi s výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných triedach. Ich neistota sa prejavila aj v rámci nášho pilotného výskumu, kde sa ukázalo, že učitelia stredných odborných škôl s princípmi inkluzívneho vzdelávania nie sú úplne stotožnení, hoci je potrebné poznamenať, že sa objavovali isté genderové rozdiely. Z výsledkov nami realizovaného pilotného výskumu v roku 2019 vyplýva, že väčšina respondentov súhlasí alebo úplne súhlasí s tým, že inkluzívna škola umožňuje pokrok v štúdiu všetkým žiakom bez ohľadu na ich schopnosti. Z prezentovaných zistení vyplýva, že respondenti sú si vedomí výhod inkluzívnej edukácie a aj napriek tomu, prekvapivo, preferujú segregáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v iných ako štandardných stredných odborných školách. Môžeme konštatovať, že na jednej strane sú si respondenti vedomí, že inkluzívne vzdelávanie umožňuje dosahovať pokrok vo vzdelávaní aj pre žiakov so špeciálnymi potrebami, na druhej strane však odpovedali, že títo žiaci by sa mali učiť vo vyčlenených školách. Podľa nášho názoru to môže signalizovať nedostatky v podmienkach inkluzívneho vzdelávania v priamej praxi (napr. nepostačujúce vzdelanie učiteľov v tejto oblasti, chýbajúci pedagogickí asistenti a iný personál, nedostatočné materiálne vybavenie škôl a pod.). Podľa väčšiny respondentov začlenenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežnej školy však napomáha výchovne všetkým žiakom.

9.6 ZÁVER

Ako zdôraznila Hincová (2018) edukačná inklúzia vyžaduje komplexnú zmenu prístupu vo vzdelávaní. V súčasných projektoch, zameraných na inklúziu, si môže inkluzívny tím vykazovať do pracovných výkazov výlučne aktivity s deťmi so zdravotným znevýhodnením, alebo poruchami učenia. Vynechávanie bežných detí je jedným z problémov súčasnej ne-inklúzie a zastaralého mentálneho nastavenia. Inklúzia sa bez bežných detí nezaobíde. Sú kľúčové pre to, aby sa vôbec dalo hovoriť o inklúzii. Potrebujú mať vytvorené podmienky pre maximálny rozvoj svojich schopností. Práve ich vyčleňovanie vedie k pocitu, že ide o rozhodnutie buď – alebo, že je možné buď sa venovať deťom so špeciálnymi potrebami, alebo tým bežným. Inklúziu budeme mať vtedy, keď to dokážeme sklbiť. Aj preto si myslíme, že inklúzia v reálnej podobe by mala zaujať jedno z kľúčových postavení v každom záväznom dokumente, ktorý sa bude zaoberať ďalším smerovaním akejkoľvek súčasti nášho sveta a života ľudí v ňom, ako píšeme napr. Barnová (2019a,b), Krásna (2019a,b), Čepelová (2020a,b) a podobne.

Tento text vznikol ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0142/19 Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl.

LITERATÚRA

- Bagarová, L., Bizíková, L., & Fatulová, Z. (2015). *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: ŠPÚ.
- Barnová, S. (2019a). Inklúzia, inkluzívna edukácia a inkluzívna škola v aktuálnom ponímaní. In *Socialium actualis V*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Barnová, S. (2019b). Inkluzívna edukácia - východiská a ciele inkluzívnej edukácie v inkluzívnej škole. In *Socialium actualis VI*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2019). *Inkluzivní pedagogika*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě.
- Čepelová, S. (2020a). Psychologická dimenzia inklúzie vybraných skupín znevýhodnených žiakov stredných škôl. In S. Barnová *et al.*, Školská pedagogika III. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.
- Čepelová, S. (2020b). *Inluzívna edukácia z pohľadu sociálnej psychológie*. Týn nad Vltavou: Nová Forma s.r.o., Malá Strana.
- Eurydice. (2019). Vzdelávanie a odborná príprava dospelých. Dostupné na https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-72_sk
- Gabrhelová, G., & Čepelová, S. (2020a). Sociálna psychológia v inkluzívnej edukačnej realite. In *Socialium actualis VII*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Gabrhelová, G., & Čepelová, S. (2020b). Socializácia osobnosti a sociálna inklúzia. In *Socialium actualis VII*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Hincová, V. (2018). O inklúzii neuvažujeme a nehovoríme správne. Zostali sme zaseknutí v entálnom modeli z minulého storočia. Dostupné na <https://eduworld.sk/cd/viera-hincova/6271/o-inkluzii-neuvazujeme-a-nehovorime-spravne-zostali-sme-zaseknuti-v-mentalnom-modeli-z-minuleho-storocia>
- Klein, V. & Šilonová, V. *et al.* (2014). Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách - PRINED -Projekt INkluzívnej Edukácie. Prešov: MPC. Dostupné na https://www.1zsv.sk/download_file_f.php?id=589304
- Krásna, S. (2019a). Legislatívne východiská inklúzie a inkluzívnej edukácie. In *Socialium actualis V*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Krásna, S. (2019b). Východiská a ciele inkluzívnej edukácie. In *Socialium actualis VI*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.
- Lajčin, D., Krásna, S. *et al.* (2020). *Školská pedagogika III. – inkluzívna edukácia*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI.
- Matuška, O. (2010). Inkluzívna didaktika - základní vymezení. In V. Lechta (Ed.), *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie* (pp. 260-272). Bratislava: IRIS.

- OECD. (2018). *Results from TALIS 2018. Country Note. Slovak Republic*. Retrieved from http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_SVK.pdf
- Porubský, Š. et al. (2014). *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách PRINED - PROjekt INkluzívnej Edukácie*. Prešov: MPC.
- Šmídová, M., Kollárová, M., & Šmíd, M. (2019). *Kvalita života rodín s dieťaťom so špecifickými potrebami*. Trnava: Dobrá kniha.
- TESDA. (2010). *TVET Glossaries of Terms*. Philippines.
- The European Agency for Development in Special Needs Education and Inclusion. (2015). *Opatrenia pre inkluzívne vzdelávanie*. Dostupné na [https://www.european-agency.org/sites/default/files/ Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_SK.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_SK.pdf)
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Zelina, M. et al. (2014). *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: MPC.

10

**ANALÝZA ČINNOSTÍ
ŘEDITELE ŠKOLY
V OBLASTI SPRÁVY
DOKUMENTŮ
V SOUVISLOSTI
S ROZVOJEM DIGITALIZACE**

**EVA URBANOVÁ
JANA MARIE ŠAFRÁNKOVÁ**

ÚVOD

Předpokladem ke správnému a efektivnímu řízení školy jako veřejné instituce je mimo jiné rozvoj odborných kompetencí jejího ředitele, které vedou k odbornému zajištění procesů důležitých pro řízení školy, ke splnění požadavků stanovených právními předpisy a také jsou v souladu s technologickým rozvojem 21. století.

Ředitel školy musí zajistit zejména řádný průběh pedagogického procesu, na kterém je založena podstata školy. Pro společnost je škola nepostradatelnou institucí, jejíž hlavní funkcí je cílené vzdělávání budoucích generací. Nicméně ani ostatní činnosti nelze pominout, protože vyplývají z pracovních povinností ředitele a jsou dány právními předpisy.

Podle Federičové (2019) patří v České republice mezi největší problémy v oblasti řízení škol jejich velmi vysoká autonomie, kdy mezinárodní srovnání ukazují, že Česká republika patří k zemím s největší mírou autonomie škol v agendách organizačních, personálních, kurikulárních i finančních. Školy rozhodují v souladu s právními předpisy, což jim často přináší velkou administrativní zátěž, která jim zabírá přibližně 40 % jejich času, čímž získaly prvenství mezi ostatními evropskými zeměmi. Noví ředitelé nejsou na svoji funkci dostatečně připraveni, kdy oproti průměru evropských zemí zaostává Česká republika v podílu ředitelů, kteří byli připraveni na novou pozici už před nástupem do funkce. V oblasti profesního vzdělání čeští ředitelé pocítují největší mezery a potřebu zlepšení a naopak jsou dobře vzděláni a připraveni v oblasti legislativní a v oblasti administrativního řízení školy či v ředitelských povinnostech.

Dynamický vývoj dnešní společnosti zásadním způsobem ovlivňuje požadavky na vzdělávání a přináší neustálé změny. Školy na ně musí pružně reagovat, zejména aby odrážely změny v tradičním modelu rodiny a multikulturní společnosti, respektovaly zvyšování sociálních rozdílů a v neposlední řadě implementovaly nové znalosti v oblasti nejnovějších informačních a komunikačních technologií. Škola jako veřejná instituce musí zajistit plnění mnoha funkcí, přičemž základní je poskytování vzdělání, a její fungování závisí na faktorech, které působí nejen ve škole, ale také ve vnějším prostředí.

Mezi odborné kompetence ředitelů škol patří mimo jiné řízení školy v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy, které jsou často v souladu s trendy (Lhotková, Trojan, & Kitzberger, 2012).

Mezi základní odborné kompetence ředitele školy patří práce s dokumenty. S přibývajícím množstvím dokumentů se práce s nimi stává jednou z hlavních částí administrativy, která bývá často nákladná, zejména kvůli neustálému zdražování provozovatele poštovních služeb (např. listovních zásilek). V posledních letech se

proto stále více řeší ve veřejném sektoru zefektivnění a zlevnění těchto administrativních procesů. Díky elektronizaci veřejné správy přecházejí veřejné instituce včetně škol na elektronické doručování dokumentů datovou schránkou, které je pro orgány veřejné moci zdarma. Škola tedy musí řešit změnu způsobu práce nejen s listinnými dokumenty, ale i s elektronickými.

10.1 CÍLE

Cílem této kapitoly je analýza činnosti ředitele školy v oblasti spisové služby a z nich vyplývajících problémů na základě průzkumu, který se zaměřil na aktuální stav dosažených kompetencí v oblasti odborné správy dokumentů ve školách, zejména v souvislosti s digitalizací.

10.2 TEORETICKÝ RÁMEC

Hlavním úkolem škol je vychovávat a vzdělávat děti a mládež, podporovat zachování generační kontinuity, posilovat stabilitu, soudržnost a udržitelný rozvoj společnosti a umožnit začlenění nastupujících generací do života občanského a pracovního (Průcha, 2009). Ve světě, stejně jako v Evropě jsou ředitelé vystaveni vysokým očekáváním ohledně výstupů ve vzdělávání, zejména v souvislosti s technologickým pokrokem, inovacemi, migrací a globalizací. Jednotlivé země se snaží měnit svůj vzdělávací systém tak, aby nabídly žákům potřebné vědomosti a dovednosti pro tento měnící se svět. Mění se také zásadně i role ředitelů a požadavky, které jsou na ně kladeny. Už se od nich neočekává jenom být dobrými manažery; stále více se předpokládá, že budou efektivními pedagogickými lídry škol, což je dnes považováno za klíčové pro reformu vzdělávání a pro zlepšení výsledků vzdělání (Pont, Nusche, & Moorman, 2008; OECD, 2009).

Škola je jednou z nejdůležitějších institucí moderní společnosti, která se pokouší zajistit a udržovat svůj sociální a ekonomický blahobyt a cenné formy kulturního života právě prostřednictvím institucionalizovaných forem vzdělávání. Kromě toho je škola základní institucí, jejímž prostřednictvím je definována budoucnost společnosti. Z toho tedy přirozeně vyplývá, že moderní diskurzy o škole byly vždy propojeny s kritickou otázkou, jak může být minulost, současnost a budoucnost spojena se vzdělávacími praktikami, aby školy mohly podporovat blaho jednotlivců, společnosti a lidstva. Úlohou a funkcí školy v současné společnosti je zaměřit se na transformaci v souvislosti se změnou a rozvojem pedagogických praktik apolitických trendů (Siljander, Kontio, & Pikkarainen, 2017).

Řízení školy je proces probíhající uvnitř školy s cílem zabezpečit její činnost tak, aby vedla k dosahování stanovených cílů. Odpovědnost za optimální realizaci řídicího procesu ve škole nese – v závislosti na její velikosti i organizačním uspořádání – určitá osoba či více osob, které jsou v českém prostředí syno-

nymně označovány jako manažer školy, management školy, vedoucí pedagogický pracovník, řídicí pracovník školy, vedení školy. Jejich úkolem je usměrňovat zmíněný řídicí proces tak, aby byly vytvářeny podmínky a realizovány všechny manažerské funkce k zabezpečení činnosti školy. Řízení školy vyžaduje zvládnutí manažerské a personální dimenze, přičemž ta manažerská představuje povinnost a odpovědnost rozhodovat o cílech a strategii organizace a využívání jejích zdrojů a je do jisté míry specifická podle povahy organizace. Personální dimenze zahrnuje vedení lidí směrem k dosažení stanovených cílů a je stejná pro všechny organizace. Problematika řízení školy čerpá především z obecného managementu a z pedagogiky, ale i z dalších vědních disciplín – ekonomie, psychologie, sociologie, politických věd aj. Školství spadá do neziskové sféry, proto je spíš než koncept managementu preferován koncept leadershipu (Prášilová, 2008).

Dynamický rozvoj současné společnosti zásadně ovlivňuje požadavky na vzdělávání a přináší do školství neustálé změny. Školy na ně musí operativně reagovat, zejména reflektovat proměny tradičního modelu rodiny a multikulturní společnosti, respektovat nárůst sociálních rozdílů a v neposlední řadě implementovat nové poznatky z oblasti nových informačních a komunikačních technologií. Škola jako veřejná instituce musí zajistit plnění mnoha funkcí, přičemž tou základní je poskytovat vzdělání, a její fungování je závislé na faktorech působících nejen uvnitř školy, ale i ve vnějším prostředí. Školu ve vztahu k celému školskému systému lze chápat jako instituci, jejímž úkolem i povinností je dodržovat vnější pravidla (právní, ekonomická, společensko-politická, hygienická...), ustanovená systémem (Pol, 2007).

Politické změny ve východoevropských a středoevropských zemích v devadesátých letech minulého století byly doprovázeny změnami v řízení vzdělávání. Jedním zprvních kroků v nových demokratických systémech bylo uvolnit centrální byrokratickou správu a kontrolu a rozšířit místní autonomii na školní úrovni. Autonomie školy znamená její funkční nezávislost, právo školy na samostatné rozhodování o jejích vnitřních záležitostech, zejména o vnitřní organizaci školy a jejím chodu, o rozpočtu a hospodaření s přidělenými prostředky, o výběru personálu, o přijímání žáků a jejich hodnocení, zejména o vzdělávacím programu. Míra autonomie školy závisí na charakteru školské politiky státu. V České republice školy získaly relativně vysokou míru autonomie, současně je posílena odpovědnost školy jako právního subjektu, tj. právo rozhodovat o ekonomických, správních, personálních a pedagogických otázkách samostatně, kdy škola vystupuje v právních vztazích svým jménem jako právnická osoba a má odpovědnost z těchto vztahů plynoucí. Dále je posílena role ředitele školy jako statutárního orgánu této právnické osoby (Průcha, Mareš, & Walterová, 2013).

V souvislosti s reformou státní správy probíhala od roku 2000 decentralizace českého školství ze státu na nižší úrovně, tedy kraje, obce a samotné školy, což

přineslo školám od roku 2003 právní subjektivitu a s ní mnohem více zodpovědnosti pro jejich ředitele. Školy rozhodují prostřednictvím svého ředitele v souladu s právními předpisy a orgány státní správy na krajské nebo místní úrovni zasahují do tohoto rozhodování minimálně. Na ředitele škol v České republice jsou za posledních dvacet let kladeny vysoké nároky jak v rozsahu, tak v různorodosti jejich povinností, což vyplývá z autonomie škol, která dosahuje v České republice nejvyšších hodnot v porovnání s ostatními evropskými zeměmi jak v rovině využívání finančních zdrojů, tak v rovině kutikulární autonomie (Trojan, 2011).

Požadavek na větší autonomii škol klade vyšší nároky na osvojení manažerských dovedností a schopností jejich řídicích pracovníků, kteří musí řídit a budovat školy v prostředí charakteristickém rychlými změnami, zejména technologickými, politickými, ekonomickými a společenskými, a školy se jim musí přizpůsobit (Světlik, 2006).

Klíčové kompetence pro řízení jakékoliv organizace představují shrnutí znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a aplikaci každého člena ve společnosti (Belz & Siegrist, 2015). Základní pracovní činnosti a kompetence vedoucího pracovníka ve školství tvoří jeho zkušenosti, znalosti, povahové rysy, postoje a dovednosti.

Zkušenosti nabývají vedoucí pracovníci svou životní praxí a tvoří nejcennější zdroj podkladů pro jeho další rozvoj. Informace vedoucím pracovníkem opakovaně a využívané se stávají znalostmi. V jednání a chování vedoucího pracovníka se projevují jeho povahové rysy. Dovednosti tvoří schopnost vykonávat určité činnosti, využívat znalosti, své osobní předpoklady a postoje. Dovednosti můžeme rozčlenit na čtyři oblasti – odborně technické, analytické a koncepční, manažerské, procesní a organizační a poslední skupinu tvoří dovednosti v mezilidských vztazích na pracovišti (Kovács, 2007).

Podle Kováče lze na pracovní činnosti nahlížet několika směry. Z datového pohledu se jedná o standardizaci popisu pracovního místa se zaměřením na funkční náplň a požadavky na znalosti, dovednosti a chování. Kompetence je komplexní demonstrovatelná schopnost jednotlivce vykonávat specifické úlohy, potřebné pro uspokojivé splnění speciálních požadavků při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných hlavních mimopracovních aktivit a sociálních rolí. Zahrnuje také praktické znalosti, dovednosti, postoje a ostatní kvality osobnosti.

Kompetenční výbava řídicích pracovníků ve školství musí zahrnovat tyto oblasti:

- lídrovská (strategické myšlení): sestavování a naplňování vize, stanovení priorit, prezentace a propagace školy, motivace pracovníků;
- manažerská (rozvoj organizace): stanovení strategie, personální činnosti, zajištění zdrojů, chod systému;

- odborná (vzhledem k funkci): znalost právních a ekonomických předpisů, znalost školského kontextu, komunikační schopnosti, jazykové vybavení;
 - osobnostní: time management, seberozvoj, schopnost sebereflexe, přijímání rozhodnutí, práce se stresem;
 - sociální: sestavování týmů, řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu, spolupráce s partnery, akceptování podmínek;
 - řízení a hodnocení edukačního procesu: plánování a vytváření kurikula, evaluace procesu, implementace nových poznatků do edukačního procesu, využití zpětné vazby pro zlepšování procesu.
- (Lhotková, Trojan, & Kitzberger, 2012)

Školy sice potřebují vzdělané a angažované učitele, ale nejdůležitější je mít ve vedení kvalitního ředitele a podporu ze strany dalších vedoucích a středních manažerů (Tureckiová & Veteška, 2008). I když je potřeba efektivních vůdců ve školách široce uznána, existuje mnohem menší jistota, které vůdčí chování s největší pravděpodobností přinese příznivé výsledky (Veteška, 2013). Bush zkoumal teoretická východiska pro oblast pedagogického vedení a managementu, hodnotil různé modely vedení a diskutoval o důkazech o jejich relativní efektivitě ve vývoji úspěšných škol (Bush, 2004). Je důležité optimalizovat školení vedoucích pracovníků škol a identifikovat význam jednotlivých položek profilu kompetencí ředitele a potřeb a požadavků managementu na základě jejich každodenní praxe.

Vedení školy je rozděleno do čtyř oblastí: rozvoj strategie, řízení pedagogického procesu, rozvoj a řízení škol jako instituce, řízení a rozvoj lidských zdrojů. Zvláštní pozornost by měla být věnována odbornému vzdělávání a přípravě, aby se zlepšily a rozvíjely příslušné klíčové kompetence pro charakterizaci dobrého vedoucího školy (Bitterová, Hašková, & Pisoňová, 2014). Technologický vývoj a změny, ke kterým došlo v posledních desetiletích, výrazně ovlivnily řízení organizací. Klíčovou roli při zajišťování konkurenčních výhod organizací hrálo zejména řízení znalostí. Školy proto musí také vyvinout své strategie řízení znalostí, aby dosáhly efektivního učení. Důležitou roli hraje ředitel školy a zejména úroveň jeho kompetencí (Ozmen & Muratoglu, 2010). Profesionální rozvoj manažerských kompetencí v procesu rozvoje ředitele musí být plánován a organizován jako dlouhodobý proces rozvoje v různých činnostech ředitele školy a formální kurzy a školení podporují tento proces (Dorczak, 2016).

Jednou z oblastí, ve které se musí ředitelé škol neustále vzdělávat, je řízení škol jako instituce. Jedná se o zajištění chodu školy, které vyplývá z právních předpisů. Patří sem práce s dokumenty, jichž neustále přibývá. Školy se v posledních letech setkávají kromě listinných i s dokumenty elektronickými, což přináší změnu ve způsobu práce s nimi. V roce 2017 byla zřízena všem školám v České republice bez ohledu na jejich zřizovatele datová schránka orgánu veřejné moci v souladu se zákonem č. 300/2008 Sb., o elektronických úkonech a autorizované konverzi dokumentů, ve znění pozdějších předpisů. Do té doby měly některé školy datovou schránku právnické osoby

povinně ze zákona (pokud byly zapsané v obchodním rejstříku), nechaly si ji zřídit na vlastní žádost nebo ji neměly vůbec. Do roku 2017 používaly školy pro doručování dokumentů zejména provozovatele poštovních služeb, e-mail nebo osobní doručení. Doručování datovou schránkou nebylo pro právnické osoby povinné. Od roku 2017 se to změnilo a mezi nejdůležitější povinnosti škol při práci s dokumenty patří povinnost přednostně komunikovat datovou schránkou, pokud ji má adresát zřízenou a zpřístupněnou a pokud se nedoručuje na místě, případně veřejnou vyhláškou.

Agenda zabývající se odbornou správou dokumentů se nazývá spisová služba. Často bývá ve školách přehlížena, zatracována a považována za činnost zabírající spoustu času, i když patří mezi povinnosti škol vyplývající ze zákona č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen archivní zákon) a vyhlášky č. 259/2012 Sb., o podrobnostech výkonu spisové služby, ve znění pozdějších předpisů (dále jen vyhláška o spisové službě). Spisová služba má svoje opodstatnění, jelikož nastoluje pořádek ve správě dokumentů, a hlavně jej udržuje napříč celou organizací a po celou dobu životního cyklu dokumentu. Tento cyklus představuje soubor činností souvisejících se vznikem dokumentů, jejich zpracováním a ukládáním a trvá od doručení/vytvoření dokumentu až po jeho vyřazení z organizace (zahrnuje příjem, evidenci, rozdělování, oběh, vyřizování, vyhotovování, podepisování, odesílání, ukládání a vyřazování ve skartačním řízení). Díky spisové službě je možno doložit celou historii dokumentu a tím i jeho pravost.

10.3 METODOLOGIE

Dosažení cíle je založeno na analýze informací dostupných zejména v právních předpisech zaměřených na odbornou správu dokumentů, které musí školy povinně dodržovat, a výsledcích dotazníkového šetření autorů zaměřeného na absolventy online kurzu dalšího vzdělávání týkajícího se správy dokumentů ve škole.

Text definuje pomocí analýzy výsledky dotazníkového šetření uskutečněného koncem dubna 2020 mezi 63 účastníky ze škol z celé České republiky, kteří byli osloveni e-mailem těsně po absolvování online kurzu dalšího vzdělávání týkajícího se správy dokumentů. Kurz byl zaměřen na zjištění aktuálního stavu dosažených kompetencí v oblasti odborné správy dokumentů, která je povinná pro školy, vyplývá z právních předpisů týkajících se spisové služby, archivnictví a datové schránky a školám působí mnoho provozních problémů. Z oslovených respondentů odpovědělo 52 (10 MŠ, 20 ZŠ, 11 SŠ, 5 MŠ a ZŠ, 1 ZŠ a SŠ, 5 ZUŠ), z toho 16 ředitelů, 4 zástupci ředitele, 3 učitelé, 29 provozních zaměstnanců.

Metodika analýzy je založena na výsledcích dotazníkového šetření s 15 otevřenými a uzavřenými otázkami a třemi pro identifikaci respondentů. Analýza dat byla založena na výpočtu relativních četností jako podílu na celkovém počtu respondentů.

10.4 VÝSLEDKY A DISKUSE

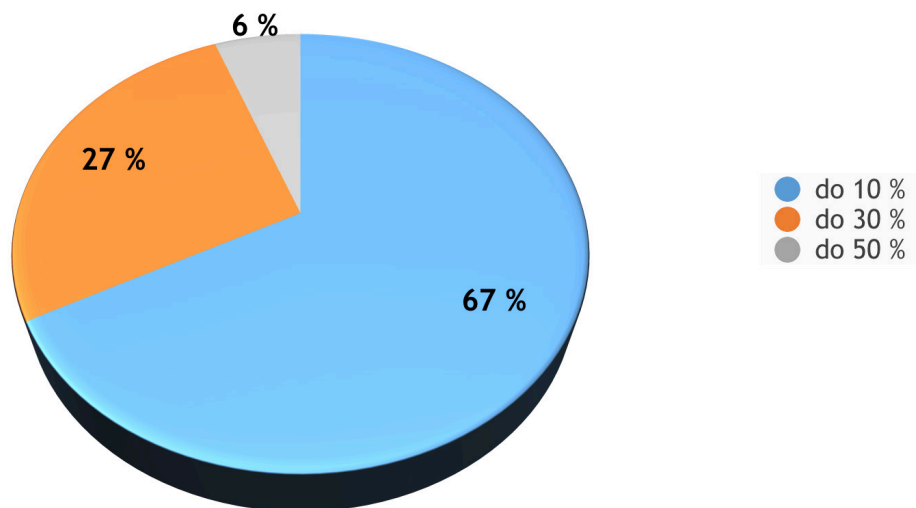
Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že průběžné vzdělávání v oblasti správy dokumentů ve škole je velmi užitečné, protože díky vývoji informačních a komunikačních technologií dochází k neustálým změnám v práci nejen s listinnými, ale i elektronickými dokumenty. Dalším důvodem jsou i změny na pracovních pozicích, které odbornou správu dokumentů zajišťují, tj. ředitelé, respektive provozní zaměstnanci.

Poznatky účastníků kurzu dalšího vzdělávání reflektují potřeby škol neustále se v dané oblasti vzdělávat. Jako nejčastější důvod přihlášení se na kurz respondenti uváděli, že jsou začátečníci a potřebují se v této oblasti vzdělávat (46 %). Druhým nejčastějším důvodem byla potřeba prohloubit si a zopakovat dosavadní znalosti (35 %). Základní vstupní znalosti o spisové službě mělo 58 % respondentů, 13 % nemělo znalosti vůbec žádné a stejný počet naopak dostatečné a 16 % neaktuální.

Všechny školy bez ohledu na zřizovatele jsou podle ustanovení archivního zákona povinny vést spisovou službu buď v listinné podobě s podacím deníkem, nebo v elektronické podobě pomocí elektronického systému spisové služby. Evidují se pouze dokumenty úředního charakteru. Výjimku mají samostatné mateřské školy, výchovná a ubytovací zařízení a zařízení školního stravování. Z výzkumu vyplynulo, že spisovou službu v listinné podobě vede 37 škol (71 %), 15 škol (29 %) ji vede elektronicky. Nicméně v době výzkumu o zavedení elektronické spisové služby přemýšlelo dalších 7 škol. Co se týče osob evidujících ve škole dokumenty ve spisové službě, tak v 35 školách (67 %) je eviduje provozní zaměstnanec, v 16 školách (31 %) ředitel/ka a v 1 škole (2 %) zástupce ředitele.

Povinností škol je vytvořit vnitřní směrnici jako metodickou pomůcku při výkonu spisové služby ve škole, která se nazývá spisový řád a stanovuje základní pravidla pro manipulaci s dokumenty a skartační řízení. Při tvorbě spisového řádu, který popisuje oběh dokumentů v dané organizaci, škola vychází ze stávajících provozních podmínek, které se v jednotlivých školách liší. Nejprve je třeba si stanovit osnovu neboli jednotlivé fáze oběhu dokumentu, které je třeba postupně definovat podle podmínek dané školy. Spisový řád mají podle výzkumu všechny školy, ale 35 z nich (67 %) má v plánu ho upravovat na základě informací získaných na kurzu.

Jak uvádí Federičová (2019), školám zabírá administrativa až 40 % času. Spisová služba tvoří jednu část administrativy, která je podstatná, protože se s dokumenty pracuje v každé oblasti činnosti školy, nicméně ne každý dokument je nutné evidovat ve spisové službě. Například třídní knihy sice zabírají učitelům při vyplňování mnoho času, ale neevidují se. Na konci školního roku se předávají do spisovny k uložení, kde čekají deset let na skartační řízení, v jehož rámci jsou poté vyřazeny. Z výzkumu vyplynulo, že 35 respondentům (67 %) zabírá spisová služba do 10 % jejich pracovního času každý den (viz obr. 1).



Obrázek 1: Kolik procent času denně zabírá ve škole spisová služba

Práce s dokumenty působí školám mnoho problémů, které uvádí Tabulka 1. I když se jednalo o otevřenou otázku, školy se shodly na čtyřech problémech týkajících se práce s dokumenty. Tím největším je rozhodnutí, který dokument doručený do školy v listinné nebo elektronické podobě je nutné evidovat ve spisové službě. Archivní zákon jen stanovuje, že se musí evidovat dokumenty úředního charakteru. Nikde ale není napsáno, které mezi ně patří, takže rozhodnutí je na osobě, která vede základní evidenční pomůcku (podací deník/software spisové služby). Tento problém vnímá 48 respondentů (92 %). Většina respondentů (62 %) uvádí, že díky kurzu zjistili, že jejich práce s dokumenty ve škole není v souladu s právními předpisy a je třeba to změnit, k čemuž jim kurz velmi pomohl. Téměř polovina škol (46 %), neví, zda nemusí vykonávat povinně elektronickou spisovou službu, takže některé si ji zavedly nebo to udělal jejich zřizovatel (29 %), a nyní s ní mají velké problémy, protože neznají tento způsob evidence dokumentů, na který nebyly nikdy připravené (46 %). Dokumenty ve škole musí být označeny spisovým znakem, který je zařazuje do věcné skupiny (např. pedagogická dokumentace, dokumenty řízení školy, ekonomika, majetek) a skartačním režimem (skartační znak + skartační lhůta), podle kterého se dokumenty posuzují ve skartačním řízení. K tomu slouží spisový a skartační plán, který je součástí spisového řádu a obsahuje dokumenty, se kterými škola pracuje. Většině respondentů (44 %) činí problém dokument správně určit a přiřadit mu příslušný znak.

Posledním problémem škol je proces skartačního řízení, které by mělo být prováděno každý rok a v součinnosti s místně příslušným archivem, pod který škola spadá. Školy každoročně nevyřazují tolik dokumentů, aby toto řízení prováděly

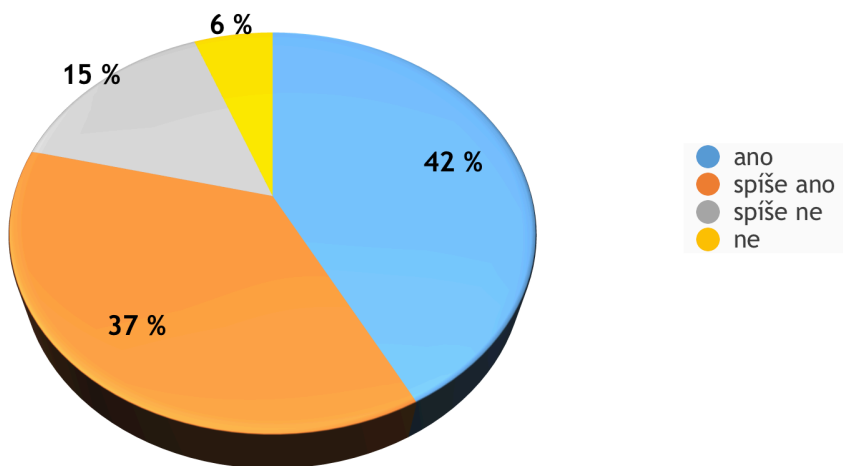
pravidelně, proto je možná domluva s archivem na delší lhůtě. V případě 17 respondentů (33 %) o této možnosti vůbec nevěděli a měli obavu z případné finanční sankce ze strany archivu.

I Tabulka: *Jaké problémy působí práce s dokumenty ve škole*

	Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
1	Které dokumenty je nutné evidovat ve spisové službě	48	92 %
2	Práce s dokumenty není ve škole v souladu s právními předpisy	32	62 %
3	Zavedení elektronické spisové služby	24	46 %
4	Přiřazení správného spisového znaku a skartačního režimu dokumentu	23	44 %
5	Skartační řízení	17	33 %

Školy mají od roku 2017 datovou schránku orgánu veřejné moci, čímž jim nastala nová povinnost, že ji musí přednostně využívat pro komunikaci s adresáty, kteří ji mají zřízenou a zároveň zpřístupněnou. Školy, které mají elektronickou spisovou službu, musí oba systémy propojit v jeden, což jim přináší výhodu v podobě garantovaného úložiště datových zpráv doručených/odeslaných datovou schránkou, které stahují do elektronické spisové služby. Datovou schránku ve škole spravuje 25 ředitelů (48 %), 3 zástupci ředitele (6 %), 24 provozních zaměstnanců (46 %). Nejčastěji školy ukládají datové zprávy z datové schránky do počítače (50 %), dále stahují do elektronické spisové služby (21 %), ukládají na server školy (13 %), na externí disk (10 %) nebo mají zaplacen datový trezor (6 %). Díky datové schránce přibýlo ve školách elektronických dokumentů doručených tímto systémem. Odpověď „ano“ a „spíše ano“ uvedlo 41 respondentů (79 %). Na druhou stranu pouze 3 respondenti (6 %) uvedli, že nárůst dokumentů se zavedením datové schránky nezaznamenali (viz obr. 2).

Díky elektronizaci veřejné správy, která probíhá v České republice od roku 2007 a dotýká se i škol jako veřejných institucí, dochází k efektivnějšímu a levnějšímu způsobu komunikace zejména s orgány veřejné moci, mezi které od roku 2017 patří i školy. Je třeba si na to zvyknout a přizpůsobit se novým informačním a komunikačním technologiím, které doprovázejí tyto změny. Datová schránka jako nový komunikační kanál přináší školám rychlejší a bezplatný způsob komunikace se všemi uživateli datových schránek (úřady, firmy, zákonní zástupci, žáci). Často si školy neuvědomují důležitost garance doručení dokumentu adresátovi, kterou datová schránka zaručuje. Jako orgán veřejné moci školy rozhodují ve správním



Obrázek 2: Ve škole přibylo od zavedení datové schránky více doručených dokumentů v elektronické podobě

Tabulka II: Proč je odborná správa dokumentů a jejich digitalizace pro školy důležitá

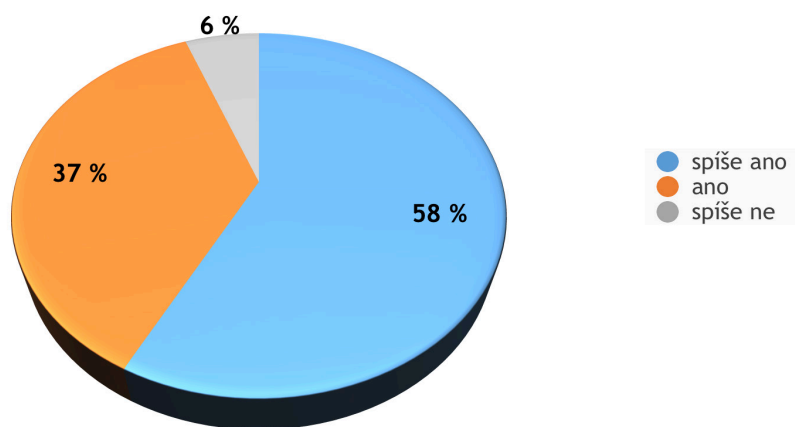
	Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
1	Úspora času při hledání dokumentů a přehledná práce s nimi	43	83 %
2	Komunikace datovou schránkou zdarma, garance a rychlost doručení	20	38 %
3	Úspora místa, ekologie	18	35 %
4	Uložení dokumentů na jednom místě	15	29 %
5	Zajištěná ochrana osobních údajů v dokumentech	9	17 %

řízení a spolehlivý způsob doručení rozhodnutí pro ně představuje záruku naplnění povinnosti správního orgánu. Důležitost odborné správy dokumentů a jejich digitalizaci respondenti vnímají, jak ukazuje Tabulka II.

Nejčastěji školy uvádějí jako výhodu spisové služby úsporu času při hledání dokumentů a přehlednou práci s nimi (83 %). V případě datové schránky je pro školy důležité, že tento způsob komunikace je zdarma a je rychlý (38 %). Elektronické dokumenty uspoří školám místo a tím chrání i přírodu, protože se nemusí tisknout (35 %). Mít evidované dokumenty na jednom místě v základní evidenční pomůcce je důležité pro 29 % respondentů. Z toho také vyplývá ochrana osobních údajů v dokumentech uvedených, které spravují pouze odpovědné osoby (17 %).

Ze závěrečného hodnocení kurzu vyplynulo, že průběžné vzdělávání v oblasti správy dokumentů je pro školy velmi přínosné, jelikož se právní předpisy, ale i technologie mění. Dokazují to i odpovědi respondentů, kteří v 49 případech (94 %) odpověděli „ano“ nebo „spíše ano“, tj. že mají potřebu se ve správě dokumentů pravidelně odborně vzdělávat (viz obr. 3).

Na otevřenou otázku, co by respondenti chtěli na správě dokumentů ve škole po kurzu zlepšit, odpověděli nejčastěji, že by chtěli celý proces správy dokumentů zdokonalit, udělat ho srozumitelnějším pro kohokoliv, kdo nově do školy přijde (85 %), dále postupovat podle spisového řádu (37 %), více zpřehlednit a pravidelně provádět archivaci dokumentů (21 %) a upravit spisový řád, aby byl v souladu s legislativou (17 %).



Obrázek 3: *Potřeba pravidelně se odborně vzdělávat ve správě dokumentů*

10.5 ZÁVĚR

Text shrnuje výsledky autorského výzkumu zaměřeného na identifikaci dosažených kompetencí v oblasti odborné správy dokumentů ve školách, zejména v souvislosti s digitalizací. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že digitální prostředí zvýšilo v kompetencích ředitelů počet činností zejména administrativní povahy, které musí vykonávat.

Díky vysoké autonomii škol v České republice se musí jejich ředitelé zabývat i činnostmi, které vyplývají z právních předpisů a souvisí se správou dokumentů. Ve větších školách tuto činnost vykonávají většinou provozní zaměstnanci.

Výsledky ukazují náročnější přechod škol na práci s elektronickými dokumenty kromě těch listinných, které do škol začaly být doručovány a ze škol povinně odesílány se zřízením datové schránky orgánu veřejné moci všem školám v roce 2017.

Závěrem lze konstatovat, že právní předpisy, kterými se musí školy při správě dokumentů řídit, nedefinují všechny situace, se kterými se školy v praxi setkávají. Proto je třeba se v této oblasti stále vzdělávat, zejména když technologie se neustále mění a školy musí tyto změny reflektovat. Hlavní výzvou je elektronizace těchto činností a hrozbou možnost finančních sankcí za nedodržení stanovených povinností.

LITERATURA

- Belz, H. & Siegrist, M. (2015). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Praha: Portál.
- Bitterová, M., Hašková, A., & Pisoňová, M. (2014). School Leader's Competencies in Management Area. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 149, 114–118. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.170>
- Bush, T. (2004). Editorial. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 123–127. DOI:10.1177/1741143204041879
- Dorczak, R. (2016). Professional Path To Leadership In Polish Schools: Research On The Experience Of Participants Of Post-Graduate Courses On Educational Management And Leadership. *ICERI2016 Proceedings*. DOI:10.21125/iceri.2016.1392
- Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR.
- Kovács, J. (2007). *Manažerské dovednosti*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava.
- Lhotková, I., Trojan, V. & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris: OECD.
- Ozmen, F. & Muratoglu, V. (2010). The competency levels of school principals in implementing knowledge management strategies the views of principals and teachers according to gender variable. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5370–5376. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.875>
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing: Paris. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Prášilová, M. (2008). *Řízení základní školy v letech 1990–2007*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olouci.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Portál.
- Siljander, P., Kontio, K., & Pikkarainen, E. (2017). *Schools in Transition* [online]. Rotterdam: SensePublishers. DOI:10.1007/978-94-6300-827-3
- Světlík, J. (2006). *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI.
- Trojan, V. (2011). Vzdělávání řídících pracovníků v českém školství. *Orbis scholae*, 5(3), 107–122.

- Tureckiová, M., & Veteška, J. (2008). Competences in education (Kompetence ve vzdělávání). Praha: Grada Publishing.
- Veteška, J. (2013). *The role of qualifications and competences in initial and further education*. *Chowanna*, 2(41), 179–191.

11

**MAPPING OF
THE REGIONAL
ENGAGEMENT OF
EUROPEAN UNIVERSITIES
OF APPLIED SCIENCES**

**JAN BESEDA
MICHAELA ŠMÍDOVÁ**

INTRODUCTION

Professional higher education institutions including universities of applied sciences (UAS) have a lower prestige compared to universities and they are underestimated (Pabian 2010; Deplace 2013). This is also because various metrics and rankings are mainly adapted to research-intensive universities. However, the role of UAS in the (higher) education sector is important, especially to the regional development (Karlsen *et al.*, 2017).

The European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), which focuses on promoting UAS, also highlights the cooperation between universities of applied sciences (UAS) and regions in Europe (2019, p.3): *“UAS focus on support and social and economic development of the community within their region building upon their strong links and partnership with regional, private, public and non-governmental organisations.”* To facilitate an understanding of the current state of the UAS regional collaboration and to enhance it in the future, EURASHE has undertaken several studies such as e.g. PROCSEE¹ which investigated the role of UAS in the regional engagement.

Currently, EURASHE leads the Erasmus+ project ‘Mapping Regional Engagement Activities of European Universities of Applied Sciences’ (hereafter-UASiMAP)² which aims to develop a self-reflection (or self-evaluation) tool which will measure (and map) UAS local engagement and development of their further strategies. The project also promotes and communicates higher education institutions’ contribution to society and the regional community, based on the experience and insights of key stakeholders from across the whole European Union. UASiMAP consortium contains 8 members from 7 countries. Among them, five are “the national rectors’ associations” from Flanders, Estonia, Hungary, Ireland and Portugal. These countries were selected, because there are relatively small and from different geographical regions. The project consortium is complemented by the Centre for Higher Education Studies, which has an analytical role in the project, and by Augentes, the Italian company which helps with the dissemination of this project results.

11.1 THE AIM OF THE CHAPTER

This chapter presents preliminary results from project UASiMAP. Generally, we are focused on answering the question of what indicators—quantitative as well as qualitative—are used to assess the involvement of UAS in regional development. For that purpose, we have created a concept based on identified groups of relevant

1 <https://procsee.eu/>

2 www.uasimap.eu

indicators = self-evaluation framework for the creation of a tool (see Methodology). The research was done in two steps: 1) the literature review and 2) collecting national data from participating countries. The UASiMAP team reviewed relevant indicators used in several European countries (Belgium, Estonia, Hungary, Ireland, Portugal). The literature review was based on content analysis of chosen texts and other sources which are focused on identifying useful indicators for our planned UAS self-reflection tool. Based on the literature review, we would like to initiate the development process of such a self-reflection tool, critically discuss the main challenges and provide potential solutions to them. As such, the paper could serve as a platform for the opening of discussion about the goal of the UASiMAP project, i.e. creation/development of a UAS self-reflection tool, to the broader audience.

11.2 THEORETICAL FRAMEWORK

11.2.1 Definition of professional higher education (PHE) and Universities of Applied Science (UAS)

First of all, undertaking research on professional higher education requires a definition of what the term means. The term *professional higher education* cannot be easily defined in general or between different countries. What is more, we can find individual professionally-oriented study programmes also at research-intensive universities. The only justification for such a term may then be that, throughout Europe, there are institutions or/and study programmes that perceive themselves as professionally-oriented, or want to be styled as such. Nevertheless, professional higher education is a legitimate part of higher education and therefore operates within the same triangle of education, knowledge creation (research) and services to the community (Deplace 2013; Bollaert 2019). Therefore, universities of applied science are professionally oriented higher education institutions. They offer study programmes closely connected with the world of work and with applied research. Their specific role is often reflected in the legislation especially in countries with dual/binary higher education systems (Kyvik, 2004).

11.2.2 Definition of regional engagement of UAS

Several authors emphasize the importance of the role of (any kind of) higher education institution (HEI) in regional development. "The role of HEIs is pivotal in regional development and innovation and it emphasises not only their role in knowledge production but also in the knowledge dissemination and application through cooperation with regional partners, and, importantly, the most important „product“ of HEIs – the students (*graduates*), who can provide valuable human capital for the regions!" (Edwards and Marinelli, 2018, p. 32, *italics add by authors*). The impact of the higher education institution on regional development varies,

depending on the specific disciplines and knowledge bases that it features (Bonaccorsi *et al.*, 2019).

Much of the research on higher education institutions' regional role has focused on research-intensive universities. However, some authors emphasize the need for a more prominent role for professional higher education (PHE) in the development of regions (e.g. Foray *et al.*, 2012; Hazelkorn & Edwards, 2018), and also advocate for the involvement of the UAS in the development of the regional strategies (Foray *et al.*, 2012, etc.). In addition, some countries, e.g. Switzerland, assign a regional role of UAS (Goodard & Puukka, 2008). Taking an active role in regional cooperation with other stakeholders would require that the UAS strategy is adequately aligned with the regional strategies (Foray *et al.*, 2012) and also addresses the actors in the quadruple helix framework – business, research, public sector and civil society/users (JRC, 2013).

For our project, the regional engagement of UAS is defined based on the definition from TEFCE³ project for *community engagement* as “a process whereby UAS engage with regional stakeholders to undertake joint activities that can be mutually beneficial even if each side benefits in a different way” (Benneworth *et al.*, 2018, p. 28–29). The level of interactions with regional stakeholders can vary from strong ties to nearly invisible. However, a conscious interaction with regional stakeholders should be a part of UAS' regional engagement.

11.2.3 General criteria for the self-evaluation framework / tools and challenges

Our starting point is to create a framework / tool that is primarily developmental and not judgement/assessment (Townley, 1997). Self-evaluation as a process in quality assurance should help UAS' to improve their engagement in regional development, through reflection and clear description of different activities. This tool will also make more visible the impact of UAS on regional innovation and cooperation and underline the important role of UAS in the higher education ecosystem. The tool will also help to facilitate cooperation between UAS and regional actors.

The review of the literature shows that developing robust self-evaluation tools and identifying indicators for the HEIs' engagement role is a challenging task because of its complexity. On the one hand, the tools and indicators should cover a wide range of activities. On the other hand, they should not be too detailed. It is therefore not surprising that developing simple measures and headline indicators remains a challenge in many higher education systems and institutions and sometimes result in a highly complex system. For instance in Sweden, “a first effort to develop a comprehensive measurement framework led to the proposal of around 200

3 www.tefce.eu

indicators that lacked any legitimacy in the sector because of the burden it imposes." (Benneworth *et al.*, 2018, p. 58). The doubts about transparency and clarity of such frameworks are understandable/justifiable.

The tool and indicators for measuring the regional impact of UAS should be based on a mix of qualitative and quantitative indicators. In this respect, Furco (2002)'s "Rubric for the Institutionalisation of Service-Learning in Higher Education Institutions" provides a particularly useful approach. The Furco Rubric is a self-assessment tool for the institutionalization of service-learning in higher education. An assessment using the Furco Rubric provides not only a qualitative assessment but a number score for each component, which allows measurement of changes over time at the institutional level as well as for inter-institutional benchmarking (Furco & Miller, 2009 in Benneworth *et al.*, 2018). However, the effective use of the numerical scale requires a good description without which it is problematic.

"The Carnegie Foundation Community Engagement Classification" provides a solid model not only for enhancing community engagement of HEIs but also for promoting and measuring the regional engagement of UAS. This model consists of a questionnaire-based self-assessment and a review process by the Carnegie Foundation. The questionnaire comprises 63 core questions, combining closed questions (questions with 'yes/no' answers), quantitative data collection and multiple-choice options, and qualitative responses to support the answers to the closed questions. The submitted self-assessments are reviewed by a National Review Panel consisting of leading scholars in community engagement, who assesses which institutions qualify to receive the quality label. This tool has a high reputation among universities. However, using closed questions is less valuable than the Furco Rubric which provides a more nuanced view of different levels of the development of different aspects of the engagement. Also, the length and complexity of the tool are problematic. There are up to 80 boxes providing space to give qualitative responses (up to 500 words) (Benneworth *et al.*, 2018). Last but not least, gathering data through the institutional questionnaire seems to be burdensome in time of "big data".

We agree with the results from the TEFCE project that the tool should be more formative than summative, meaning that it is better to focus on improving the process than on the final judgement. The problem with the current tools that measure the engagement of HEIs is that they focus on the self-perception of the higher education institutions, rather than on the assessment by their external stakeholders (Benneworth *et al.*, 2018, p. 113). To overcome this caveat, the UAS needs to ask themselves how they can develop a tool that can adequately capture the views of both internal and external stakeholders.

Following Goddard and Kempton (2011, p. 10), we underline the importance of developing a tool that can measure not only the economic or technical/technological areas of the UAS regional engagement but also reflect social, environmental and cultural aspects and their regional contribution.

11.3 METHODOLOGY

The text aims to provide a robust knowledge base for the identification of relevant categories and indicators which can be used for a self-evaluation tool in the area of UAS involvement in regional development. The early stage of the project UASiMAP starts with the identification of relevant categories on which we should focus when mapping activities of UAS.

Based on the project team's discussion and consultation with experts, we have defined 7 categories which we used for the classification of indicators or evidence bases for indicators. These categories reflect existing literature and studies dealing with the role of HEIs in regional development (JRC, 2013; Farnell, 2020; Benneworth *et al.*, 2018). We started with following **triple helix** framework in which “universities are crucial actors in regional development, driving innovation via systematic cooperation with government and industry in the production, transfer and application of knowledge, with an emphasis on technology” (Farnell 2020, 13). However, we identified a missing social/civil society dimension and we decide to build our categorization on a **quadruple helix** (business, research/education, public sector, civil society/users) (JRC, 2013). We present the suggested categories and their (potential) links to main actors of a quadruple helix in Table I.

Table I: *The initial framework for research*

Categories	Links to main actors
The active role of UAS in regional strategy development and implementation	Public sector (e.g. regional government) + civil society/users
Regional aspects of teaching and learning (formal education)	Civil society/users + Education
UAS capacity for the region (facilities, cultural and sport activities)	Civil society/users + Public sector
Research and innovation (for/with companies)	Research + Business
Social innovation	Civil society/users
Lifelong learning (activities)	Education + Civil society/users
Other (the issues which do not fit the previous six categories).	(as open space for additional missing categories)

Based on this initial framework we would like 1) to identify approaches and types of activities which are connected with a given category; 2) to find sets of specific quantitative and/or qualitative indicators or evidence bases for indicators; 3) to assess /discuss each indicator's relevance and applicability for a (future) UAS self-evaluation tool. To fulfil the framework with specific indicators or bases, we have devised our research design as follows:

- 1) to carry out the review of the selected literature dealing with the role of universities in regional engagement and development;
- 2) to map selected national higher education systems (i.e. countries from project consortium – Belgium/Flanders, Estonia, Hungary, Ireland, Portugal) through desk research and national experts' consultations.⁴

The literature review plays an important role in the process of development (Seuring and Gold, 2012). It could help us to critically review the literature, clarify our philosophy and approach (Fink 2013; Seuring and Gold, 2012). The mapping and evaluation of the literature can identify knowledge gaps and develop based on this mapping knowledge further (Tranfield *et al.*, 2003). According to Fink (2013), the literature review is defined as a primarily qualitative synthesis of the results. "A research literature review is a systematic, explicit, and reproducible method for identifying, evaluating, and synthesizing the existing body of completed and recorded work produced by researchers, scholars, and practitioners" (Fink, 2013, 2).

As we mentioned above, we were also searching for qualitative and quantitative indicators in each category. The quantitative indicators are expressed as numbers, such units, rates of change, ratios or proportion. Their strengths are that they provide macro-view on the situation and process of change. On the other hand, they usually do not provide in-depth information about the change. Qualitative indicators provide a deeper and micro view on the process of change, but they are less suited for generic comparisons. They are often used as a base for a quantitative scale or rating (Simister, 2015).

11.4 RESULTS

In this part, we will summarize the main results for each of the 7 categories. For each suggested category, we will present:

- 1) possible approaches and examples of activities we have identified in the literature and the involved countries (via expert knowledge);
- 2) specific indicators (quantitative and/or qualitative) which are used for evaluation or measurement in a given category.

4 For the purpose of the project, these methods are under internal peer-review (experts from project consortium) and review of 2 external experts.

11.4.1 Active role in regional strategies

Taking an active role in the regional cooperation with other stakeholders would require that the UAS strategy is adequately aligned with the regional strategies (Foray *et al.*, 2012) and also addresses the actors in the quadruple helix framework (JRC, 2013). This alignment brings mutual benefits to the regional actors. For instance, Hazelkorn & Edwards (2019) stress that the formation of regional innovation clusters comprising education and research institutions can help generate critical mass and nurture social ties with other parts of the public sector and with business and the community to maximise the use of available resources. UAS tend to have the strongest effect on the improvement local labour market conditions, and also a strong local orientation and mission (Faggian & McCann, 2009).

The inclusion of UAS in the regional development committees, councils and working groups is a key to the active long term role in the region. Goddard & Puukka (2008) stress the need for inclusiveness on both sides: UAS need to ensure that the key regional actors in business, industry, public sector, etc. are invited to the UAS bodies to ensure a direct impact on the UAS education and training provision, RDI and services offered to society.

The UAS can participate in regional development through participating in bodies/initiatives focused on regional development and innovation, for example, Regional Innovation Strategies (RIS3), the Regional Competitiveness Councils or equivalent organisations, which provide an opportunity to contribute to the development of innovations and facilitation of the entry of new investors into the region; it can also enable the participation of the faculty representatives in the design and implementation of the Regional Innovation Strategy and cooperation with the Regional chamber of commerce (in the field of technology and management) and other key stakeholders (Šebková & Roskovec, 2017).

In practice, however, there is an absence of VET/UAS in discussions, decisions and implementation of RIS3 strategies, given the lack of political and institutional leadership (Hazelkorn & Edwards, 2019). Currently, there is little evidence of systematic integration of VET institutions and UAS into Smart Specialisation strategies and related governance structures. Higher education institutions' involvement is often limited to the top leadership/senior manager level. Regional authorities have also found it difficult to engage HEIs in the design and implementation of S3 in terms of human capital contribution and skills development, while research-intensive universities have often used such governance structures to lobby for increased spending on research in their particular specialisation (Kroll, 2016; Edwards *et al.*, 2017).

We did not find any quantitative indicators for this area either in the literature or reports from the involved countries. The same situation occurs for the use of qualitative indicators in the involved countries. However, we identified the potential of using qualitative indicators based on the following activities:

- a) (an active) membership of UAS in the committees/bodies for regional development (Edwards & Marinelli, 2018; Foray *et al.*, 2012; Šebková & Roskovec, 2017).
- b) Bonnacorsi *et al.* (2019) propose information on how university curricula and research development directions are matching the regional strategy/ profile.
- c) Adequate rewarding of UAS staff for mobilising in support of regional agendas (Goddard & Puukka, 2008).

11.4.2 Regional aspects of teaching and learning

Embedding regional aspects in teaching and learning is important as it brings benefits to both the UAS and the respective communities/regions. The UAS teaching and learning contributes to the development of the community through occupational training, “engaged” teaching courses for students (e.g. service-learning), internships, work-integrated/work-based learning and co-creation of the new curriculum with community/regional representatives including people from business and NGOs (Benneworth *et al.*, 2018; Goddard & Puukka, 2008; Šebková & Roskovec, 2017). UAS can also stimulate the entrepreneurial spirit of their staff and students (Goddard & Puukka, 2008). UAS should engage students in the creation of start-ups, and in projects where students work under with external stakeholders (EU, 2017). UAS also need to pay attention to the number and quality of courses provided by online or blended learning which are offered to the regional students (Šebková & Roskovec, 2017).

The role of UAS in building sustainable regional innovation ecosystems also means enabling the development of more equitable communities and focussing higher education curricula on transversal competencies such as creativity, entrepreneurship and initiative to enable young people to realise their full innovative potential (Hazelkorn & Edwards, 2019; Probst, Pedersen, Wenger, 2019).

Quantitative indicators should focus on graduates in various contexts, such as:

- a) number of graduates from entrepreneurial courses (Foray *et al.*, 2012);
- b) number of graduates in ICT and digital technologies (EU, 2018);
- c) number of graduates in business, natural science and technology (Bonnaccorsi *et al.*, 2019);
- d) number of graduates who remain in the region (Goddard & Puukka (2008), JRC (2013)) or percentage of graduates employed in the region (Hazelkorn & Edwards, 2019);
- e) relation of the number of graduates of UAS to the number of graduates of research universities Bonnacorsi *et al.* (2019);

- f) share of regional students and graduates, and student internships in the region (U-Multirank).

Bonnacorsi *et al.* (2019) also recommend to measure the involvement of UAS in regional development on qualification/skill levels of graduates, e.g.:

- a) vertical mismatch (level of education or skills is lower or higher than the requirements of a job position);
- b) horizontal mismatch (level of education or skills adequate, but not the field of education);
- c) over- or under-qualification (a person has a higher/lower level of qualification than required for a job position);
- d) over- or under-skilling (a situation where a person is unable to fully use their skills and abilities in the current job position or lacks necessary skills and abilities for performing it);
- e) Bonnacorsi *et al.* (2019) also track the impact of citation in Technology on employability at different distances from the university.

The third area for the possible indication of regional aspects in teaching and learning relates to teaching activities. Hazelkorn & Edwards (2019) enumerate HE qualification of VET/UAS teachers. Marhl & Pausits (2011) propose to track number/cost of staff/student hours made available to deliver services and facilities to the community and number of community participants in educational outreach activity. Similarly, EU (2017) proposes to track the number of supervision of theses with industry partners and the number of learning days from the industry. OECD (2007) is focused on the number of work-based learning programmes and problem-based learning. U-Multirank tracks the proportion of student internships in the region / out of the students who did an internship as the percentage for which the internship was with a company or organisation located in the region.

Most of the involved countries do not use any indicators for this category according to experts. The only exception is Ireland, where the “Annual Knowledge Transfer Survey (AKTS)” contains questions about a number of student and staff start-ups established within the year (AKTS). However, AKTS Staff and Student Start-ups were identified as a problematic metric. No institution actively captures this data and it is not possible to give a full picture as students may not engage with the UAS regarding their start-ups.

The qualitative indicators or bases for such an indication mentioned in the literature are:

- existence of industrial PhDs (Edwards & Marinelli, 2018);
- Goddard & Puukka (2008) write about knowledge transfer via teaching (work-based learning, graduate recruitment, professional development/continuing education);

- JRC (2013) similarly writes about skills development and add if some study programmes are co-financed from private sources;
- Šebková & Roskovec (2017) also mention using innovation centres for learning students' business skills and also e-learning as part of the university strategy;
- HEIs innovate track mentoring and other personal development relationships and track the HEI supports its students, graduates and staff to move from idea generation to business creation and,
- track if the HEI organises interdisciplinary idea generation activities (e.g. start-up weekends).

11.4.3 UAS Capacity for the region

The UAS capacity for the region encompasses the UAS service mission, whether through in-reach by or outreach to the local businesses and communities. Different mechanisms can be used in this domain, for instance: enabling student volunteering or student service learning, making on-campus activities or services available to outsiders, providing informal knowledge exchange activities, contributing to the wider civic life of the region (community) through speaking to regional media, opening the use of university facilities and services to the public in sports and recreation, culture (theatres, museums etc.) and knowledge development (libraries, science parks). HEIs' research centres which advise regional stakeholders can also be included in this category (Hart, Northmore & Gerhard, 2009; Bonaccorsi *et al.*, 2019; Benneworth *et al.*, 2018).

The UAS can also promote public formal and informal dialogue and facilitate communication among different (regional) actors. The public information websites can also address the regional needs (e.g. health, security etc.) (Bonaccorsi *et al.*, 2019; Benneworth *et al.*, 2018) and help build networks of actors (Šebková & Roskovec, 2017).

Several authors emphasize the need for HEIs to be involved in active collaboration and partnerships among regional actors. Increasing collaboration between different parts of the education system – schools, VET and UAS, research-intensive universities, enterprise and civil society – through joint projects, sharing facilities etc. is key to ensuring that the regional networks are strong. Higher education institutions, such as VET and UAS, can play a role as neutral regional brokers in strengthening these ties (OECD 2007; Goddard & Puukka 2008; Puukka *et al.* 2013; Hazelkorn & Edwards, 2019).

The establishment of shared services and units by HEIs can lead to significant cost savings and more strategic collaboration. For instance, setting up a shared regional (virtual) office or a joint industrial liaison office of all HEIs would help pool together the respective services of the HEIs in the region, make this offer more visible

to the regional and other actors, support the development of the institutional capacity of the participating HEIs, and generally help scale up the individual good practice to a well-developed system. This development would be facilitated by the development of the association of HEIs in the region which could cooperate on developing regional higher education systems including the role specialisation of each HEI (OECD, 2007; Goddard & Puukka, 2008). UAS also play an important role in building the infrastructure for commercialisation (EU, 2017) and cooperating with regional organisations such as hospitals (Šebková & Roskovec, 2017). Šebková & Roskovec (2017) also stress the important role that UAS play in the protection of the cultural heritage of the region and in developing regional identity.

Benneworth *et al.* (2018) mention other relevant indicators from the E3M project⁵ as:

- a) number of events open to community/public;
- b) number of research initiatives with direct impact on the community;
- c) number of facilities available;
- d) number/cost of staff/student hours made available to deliver services and facilities to the community;
- e) the number of people attending/using facilities;
- f) estimation of the economic value for the community of using free or reduced -cost services and facilities by HEI.

U-Multirank provides an indicator for community service-learning as the percentage of credits given in service-learning activities, in relation to the total number of credits. Service-learning involves students in community service activities and applies the experience to personal and academic development (not explicitly focused on the region but it could be seen as regional engagement).

As qualitative indicators, Bonaccorsi *et al.* (2019) propose to use data on HEI participation in business and/or public consultations, projects, etc. and public opinion about the universities contribution to the region's social and cultural life. EU (2017) proposes this indicator: Services provided within commercialisation infrastructure (but only in a form of "Yes or No" answer).

11.4.4 Research, development and innovation (RDI) and new business development

The RDI and new business development category cover diverse measures and mechanisms. These are 1) business access to research expertise, 2) RDI for/with companies, 3) access to UAS resources (staff, equipment); 4) spin-offs,

5 E3M project (n.d.). *Conceptual Framework for Third Mission Indicator Definition*, Retrieved from <http://e3mproject.eu/Concep-Framework-Third-Mission-Indicator.pdf>. (Note: the webpage does not work).

and 5) business incubators. HEIs can play a role in regional innovation through spin-offs, startups, incubators, licenses and patenting activity, science park, and contract research with third parties which may use the HEI equipment, premises, laboratories and also the human capital – researchers, teachers and students, which can work on research task or giving advice (Benneworth *et al.*, 2018; RECAPHE, 2019; Foray *et al.*, 2012; Šebková & Roskovec, 2017; EU 2017). The industry can also sponsor academic chairs (EU, 2017).

Curtain (2004, 4) notes that:

“VET/UAS institutions could have a more direct role in promoting and diffusing smaller-scale innovations focused on processes and development rather than the sector seeking to engage in pure research. This would enable the VET sector to diffuse business innovation and enhance its links with business, particularly with small and medium-sized enterprises in general and especially those in regional areas.”

Barriers include the weak capacity and capability of VET/UAS for applied research, which is manifested in the lack of appropriate and corresponding support for teachers/academic staff (Hazelkorn & Edwards, 2019). UAS should also take into account the balance between non-scientific knowledge (such as design, marketing and tooling-up) and research/development (Goddard & Puukka, 2008).

Quantitative indicators used in Estonia include publications by classification at the national and institutional level. However, Hungary focused just on the number of publications without relevant quality measures. The Australian Universities Community Engagement Alliance tracks, for community engagement, the numbers of publications or presentations where partners are co-authors or acknowledged, as a percentage of all publications and presentations, and publication of research outcomes on websites, newsletters and media (Benneworth *et al.*, 2018). Bonaccorsi *et al.* (2019) mention the volume of publication in Scopus. In Flanders, the UAS report, to VLHORA and the Flemish government, the number of publications in professional journals and the number of publications in scientific journals. Portugal does not use any indicators in this category. EU (2017) recommends tracking the number of publication between research and industry.

Ireland does not track the number of publications at national level. It focuses more on the number of contracts with industry, research expenditure derived from engagements with industry, the value of project completed (partly and wholly industry-funded), number of licences, which EU (2017) also recommends to follow, number of spin-offs and start-ups in existence after 1 and 3 years. The data about start-ups after 3-5 year existence is also recommended by EU (2017). UAS in Flanders also reports a research turnover.

Flanders and Ireland track the number of formal partnerships with industry / enterprise. Flanders also tracks knowledge dissemination, different indicators about the guidance service of UAS to companies, and support offered to enterprises and social profit organisations related to participation in research projects.

Benneworth *et al.* (2018, p. 118) mention that the Australian Universities Community Engagement Alliance uses these indicators:

- a) numbers of externally funded collaborative grants as a proportion of all research grants;
- b) numbers of internally funded collaborative grants as a proportion of all internally funded grants;
- c) partner perception of the value of research.

JRC (2013) proposes these indicators:

- a) percentage of figures quantifying the mobility of graduates/engineers/ professors moving between universities and firms and back;
- b) percentage and figures quantifying the scale of entrepreneurial education and training.
- c) salaries for the researchers in the region;
- d) percentage and figures quantifying the scale of international/ European cooperation and engagement in research programmes, which are similar to indicators used in Estonia at a national and institutional level i.e. R&D turnover from EU projects and applied research (own revenue % of all budget).
- e) numbers of permanent and temporary international research fellows, professors, and students in HE institution.

These indicators are suggested by Bonaccorsi *et al.* (2019):

- a) investments in R&D and dynamics in the local patent production from private and public funding;
- b) data on University research performance, territorial competitiveness, labour market efficiency, and innovation capability of the region;
- c) increase in regional patent activity and increase in citation per patent;
- d) data on university entrepreneurship results such as companies owned by academic staff, and/or student, and/or graduates, number of companies owned by academic staff/students, number of start-ups, turnover of the above companies and share of the turnover of the region;
- e) the share of the above products and services in the region's economy;
- f) data on UAS capacity building and creative skills of graduates and innovations;
- g) funds for research, salaries, and other expenditures (equipment, infrastructure, supplies);
- h) the relationship between research and the local industry.

EU (2017) mentions also these indicators:

- a) research funded by industry and foundations (percentage of the total, total value, number of projects);
- b) income, total value, number of contracts/co-authorship, co-patenting/participation in RD programmes, number of collaborative projects, income from associated projects;
- c) a percentage of spin-offs located on the campus;
- d) total equity funding of spin-starts up;
- e) a number of the sponsored academic chair by industry.

U-Multirank tracks the percentage of the university's research publications that list at least one co-author with an affiliate address located in the same spatial region (within a distance of 50 km). The reason is that co-publications with authors located elsewhere in the institution's geographical region are a reflection of regional linkages between the university and regional partners.

U-Multirank and Probst *et al.* (2019) focus on the proportion of external research revenues – apart from government or local authority core/ recurrent grants – that comes from regional sources (i.e. industry, private organisations, charities). The reason is that a high proportion of income from regional/ local sources indicates a more intense relationship between the university and the region.

As a qualitative indicator, Goddard & Puukka (2008) suggest a balance between non-scientific knowledge (such as design, marketing and tooling-up) and research/development. Foray *et al.* (2012) suggest a focus on business incubators for spin-offs, similarly as HEI innovations, experts' advice and services to SME, accelerators and mentoring facilities for start-ups. JRC (2013) recommend using enterprises or research institutes in the region, budget from private investors, professors who are invited to the business and vice-versa. Šebková & Roskovec (2017) mention the existence of a network of research and development institutions including HEI faculties. HEIs' focus is also on external financing for the success of a new venture. The third HEI innovative indicator for this is closely linked with access to financing activities such as training, mentoring and incubation/knowledge-intensive structures as a given HEI provides opportunities to exchange knowledge and ideas.

11.4.5 Social and cultural innovation

Social innovations refer to HEIs' measures that focus on society, NGOs, and local government; research embedded in the social fabric; expertise addressing social challenges in the region, and social incubators. Public (regional) policies have often prioritised the uptake and development of high technologies, while mechanisms to support social entrepreneurship and innovation for wider needs of excluded groups in rural areas and inner cities have been limited. There has also been

less emphasis on services, which account for 70 % of the workforce in the OECD countries (OECD, 2007).

Benneworth *et al.* (2018) stress the importance of HEIs developing social networks in their regions. This can refer to measures such as guiding students with a mentor from a social facility/charitable organization; students' practical training provided by an NGO with the focus on social care, the existence of the centre for the development of practical knowledge and skills in the field of social work and social care. Other examples entail the cooperation of HEI with the regional Labour and Social Welfare office, work on social projects, or participation in the (international) social network (Šebková & Roskovec, 2017).

The EU (2017) covers under this category the creative industries and social engagement, and their presence in HEIs' policies. These include a dedicated budget for social engagement; HEI staff engaged in social engagement, events in social engagement research initiatives with direct impact on the community, and student's resources (time and finances) dedicated to social engagement.

As quantitative indicators, Marhl & Pausists (2011) recommend tracking the percentage of academics involved in volunteering and advisory activities.

The EU (2017) proposes the following metrics: usage (view, downloads), captures / ookmarks, shares/ mentions in blog, wiki etc; Social Media (FB likes, followers, Tweets), Citations (WoS, Scopus). This should not necessarily indicate social engagement. However, the data can show how stakeholders are interested in the activities of UAS. Other metrics include: (i) the number of academics engaged in social engagement, (ii) number of social engagement events, (iii) number of initiatives, (iv) amount of time and costs dedicated to social engagement, (v) number of attendance of social engagement events, and (vi) number of facilities dedicated to social engagement.

In Hungary, UAS collect information about the number of EU funded national project participants, which are focused on social innovation. Portugal collect numbers of students in volunteer programmes and amount of collected waste. The most developed metrics identified to date are those used in Ireland. They comprise:

- a) number of Collaborative Research Agreements with non-commercial entities;
- b) number of Innovation Voucher Project Agreements with non-commercial entities;
- c) number of Consultancy Service Agreements with non-commercial entities;
- d) Research Expenditure derived from engagements non-commercial entities.

As qualitative indicators, Edwards & Marinelli (2018) propose to track: (i) consultancy activity with public administrations and non-profits, (ii) pertinent prizes and

labels, (iii) support for social sciences and humanities (to provide social analyses to understand socio-economic needs), (iv) cultural industries and industries such as media, tourism etc., (v) exploitation of new tools and methods of engagement with public and private ecosystem...), (vi) the influence of HEIs in cities social and cultural life. They underline the necessity of the existence of monitoring systems supported by HEIs (design, data collection, analysis, training for monitoring) and focus on researchers' social responsibility to the place where they live and work, as well as their behaviour as active citizens.

Šebková & Roskovec (2017) add that UAS should ask about: the existence of the centre for the development of practical knowledge and skills in the field of social work and social care, the cooperation of HEI with Labour and Social Welfare office, work on social projects financed from external sources, HEI participation in the (international) social network.

EU (2017) suggests that the HEIs should ask themselves if: 1) the third role is included in the HEI institutional policies (Yes/No), and 2) there is a dedicated budget for social engagement. In the absence of such indicators, a description of examples of social engagement through an anecdotal approach could be used.

Estonia and Flanders do not use any indicators for this category.

11.4.6 Lifelong learning

Activities which could be related to lifelong learning vary dramatically across literature and between countries. Regionally, relevant lifelong learning activities include e.g. public lectures, professional education and adult learning provision, capacity building, continuing education programmes; clinical programmes, practical education for citizenship, outreach programmes developed for the community, such as non-credit courses, tutoring, training programmes, learning centres, professional development centres, evaluation support (Benneworth *et al.*, 2018, Goddard & Puukka, 2008) and universities/academies of the Third Age (Šebková & Roskovec, 2017). Universities can also participate in schemes promoting the training and placement of high-level graduates in innovative businesses (Foray *et al.*, 2012).

Competency-based education seeks to offer a much more flexible approach that will support adult, part-time and mobile learners (Weise, 2014). Similarly, recognition of prior learning involves novel ways to assess what a person has already learned through other modes of learning and life-experience (Hazelkorn & Edwards, 2019), this approach can help with reskilling and upskilling of the regional population.

For this category, we have found only quantitative indicators. Šebková & Roskovec (2017) suggest Numbers of third age university students. EU (2017) proposes to track

the percentage of academics teaching in courses required non-academics (NGO, companies, public sector). Flanders, Estonia and Hungary do not have indicators for lifelong learning but Ireland focuses on:

- a) percentage increase in lifelong learning / formal education participation rates;
- b) percentage increase in lifelong learning / employed participation rates;
- c) percentage increase in lifelong learning / unemployed participation rate.

On a system level, Portugal has no indicators, however; Polytechnic of Portalegre uses:

- a) total number of students enrolled in a degree or non-degree courses;
- b) rate of students in advanced training;
- c) student satisfaction rate;
- d) number of students completing the training;
- e) the number of requests for service provision under the established protocols.

11.4.7 Other

In this category, we have collected cases which are difficult to classify in the previous categories. Foray *et al.* (2012) write that universities can provide valuable input to innovative clusters and networks. Bonaccorsi *et al.* (2019) state that universities bring to the regional economy not only the advantages that come from the spatial proximity, in terms of student education and research, but also the access to **international networks of knowledge**. Regions with active universities are more internationalized and enjoy more access to international networks. The effect of student and graduate mobility must be taken into account. However, graduate mobility also weakens the link between the local presence of universities and the local economy.

As quantitative indicators, Bonaccorsi *et al.* (2019) propose to use: indicators presenting the level of internationalisation (studies and research) of regional universities.

EU (2017) proposes to track: intellectual property revenue and total costs, number of design and trademarks, number of the open-source property (SW, blogs), number of community members in HEI boards and value of community partnerships.

There are several indicators related to science communication in Flanders:

- a) number of children, young adults and the general public reached during events and through digital channels;
- b) number of researchers/experts/students involved;
- c) training for researchers/experts (number of training sessions of at least 0,5 days);
- d) the number of partnerships with other actors both in and out of the science communication network.

As qualitative indicators EU (2017) proposes to ask if the UAS has received a seed investment (Y/N), has (non)-financial incentives for the staff or if it generates intellectual property.

Benneworth *et al.* (2018) suggest asking the following questions:

- What relevant objectives are set for the institution in its founding document (charter or equivalent)?
- What relevant expectations are held by those who fund the institution's work and support it (including politically)?
- Which external groups are represented ex officio and de facto on the institution's governance or senior management bodies? How are the relevant individuals chosen and how do they see their roles?

Foray *et al.* (2012) recommend focusing on innovative clusters/Cooperation networks.

Flanders uses these indicators:

- Development of a digital platform with portfolio, calendar and matching social media;
- Development and facilitation of a network of science cafés across Flanders;
- Collaboration on the “Day of Science”;
- Collaboration on the “ikhebeenvraag.be” (ihaveaquestion.be) website+.

The other 4 countries have no indicators in this area.

11.5 DISCUSSION

In the previous section, we presented possible indicators according to 7 originally suggested categories. First of all, we would like to discuss individual categories and their potentials and limitations for the creation of an UAS self-evaluation tool.

For the category *Active role in the regional strategies*, qualitative indicators should focus on the connection between UAS and a regional strategy, the participation of UAS in the regional development process and we did not find any specific quantitative indicators for category *Active role in the regional strategies*.

The second category *Regional aspects of teaching and learning* offer quite a lot of possible indicators. The question is if this category should or should not be merged with *Lifelong Learning*. Based on the literature review, the UAS should focus on the number/share of students enrolled from the region and number/share of students who remain in the region after graduation. We can also track graduate employment. It would be useful to know the share of the time dedicated to work-based learning and internships (out of the time for learning), and the share of

learning courses that are provided in on-line or hybrid form, used by regional students. On other hand, we do not see as useful indicators which are based on the distance from UAS as mentioned by Bonnaccorsi *et al.* (2019), not least as they are very difficult to monitor. The impact of the production of graduates in selected fields on employability and economic growth is questionable, however in some specific contexts these indicators make be useful.

We do not initially regard it as useful to track the data about overqualification, because the labour market is dynamic. Education should not be focused only on the labour market, as HEIs also bear social (Benneworth & Jongbloed, 2010; Grau *et al.*, 2017) and democratic values (Bergan 2005, 2016). The second argument could be that the training of the lower qualified workforce has a negative impact on development of the region, e.g. companies in the region want secondary educated workers, however with the fast development of the industry 4.0, the higher secondary education skills could not be sufficient and also secondary educated workers have lower salaries (Beseda & Šmídová, 2016).

The UAS should focus on self-reflection of active teaching and learning methods, interdisciplinarity, and involvement of external actors and out-of-school experiences to the learning process, while also considering the development of teaching skills and knowledge of teachers (their personal and professional development) in cooperation with external regional stakeholders.

For the category *UAS capacity for the region*, we estimate that it would be useful for the UAS to use the quantitative indicators from E3M project (Benneworth *et al.*, 2018). The U-Multirank indicators could also be considered, given that many UAS are already using them. Furthermore, collecting qualitative information from regional actors on their views about UAS activities could be useful. However, the construction and format of this indicator needs to be carefully considered.

There many possible quantitative indicators for *Regional research and innovation*. The selection should be made carefully and based on the capabilities of the UAS and the opportunities and challenges emerging from the regions. The U-Multirank tracking appears to pose some challenges to the UAS. For instance, in case of the number of regional publications where the co-author is within distance 50 km of the UAS, the rationale for choosing a distance of 50 km is questionable but data collection is solvable: e.g. it could be modified according to the needs of specific countries. The causal relation between research output (as measured by the volume of Scopus publications) and the rate of growth of a real GDP per capita does not provide a useful metric for the UAS, especially as the UAS tend to have a low number of publications (in Scopus). As for qualitative indicators, we propose to describe the most important research innovations, research-based on business activities, or the existence of research and development networks.

For category *Social and cultural innovation* we can use as quantitative indicators, the percentage of academics involved in volunteering and advisory activities (Marhl & Pausists, 2011), maybe it could be supplied with the number of contracts with social and cultural institutions. We can see also as a good indication that the HEIs should ask themselves if: 1) the third role is included in the HEI institutional policies (Yes/No); and 2) if there is a dedicated budget for social engagement (EU 2017), which could supply individual UAS with specific targets in the area of social and cultural innovation.

In category *Lifelong learning* UAS can track the number of lifelong learning students from the region. From the category *Others*, we should consider the involvement of UAS in regional networks and how UAS connect the regional and international actors.

At the end of this section, we can provide a few synthesizing comments on the initial results presented above:

- dominant occurrence of quantitative indicators and these are often connected with numbers of students or graduates;
- (general) problems in measurement/evaluation of “soft” activities;
- ambiguities regarding what are measurements of quantity and quality;
- cross-country variation in what is understood as regional involvement of UAS;
- rather than collecting indicators, the prioritizing and reduction of categories is a necessary next step.

11.6 CONCLUSION

Based on the literature review, we can see there are a lot of (potential) indicators for tracking the different activities of UAS. We find the most indicators in the categories *Regional aspects of teaching and learning* and *Regional research and innovation*, which can represent the first and the second role of UAS. However, the other categories which could be covered as the third role of UAS are not less important and we found there a lot of interesting indicators. From the perspective of researched countries, we see that the most developed system of indicators is in Ireland, followed by the Flanders. A smaller number of indicators were identified in Portugal, Estonia and Hungary. We can also learn from the Irish experience, which found that some indicators are hard to track.

What we present in this chapter are preliminary results of the project UASiMAP. Our findings from the literature review and national reports will be further discussed, re-thought and examined through a series of focus groups with stakeholders from UAS and regional representation. We can highlight for now the importance of developing a tool that can measure the regional engagement of UAS. This means not only the economic or technical factors but also a reflection on the social, environmental and cultural aspects, combining quantitative and qualitative

indicators. To specify, we will probably use scales, where each category should be clearly defined. We will have to balance the complexity of the tools and difficulty in the collection of data, which should not be too time-consuming. As suggested, this paper presents just our first steps in developing the UASiMAP tool for UAS regional involvement, including the invitation of the readers to enter into dialogue with the project team.

LITERATURE

- Benneworth, P., & Jongbloed, B. W. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher Education*, 59, 567–588.
- Benneworth, P., *et al.* (2018). Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education. Zagreb: Institute for the Development of Education.
- Bergan, S. (2005). Higher Education as a “Public Good and a Public Responsibility: What Does it Mean? In Weber, L. & Bergan, S. (Eds.): *The Public Responsibility for Higher Education and Research*, *Higher Education Series* No. 2, (pp. 13–28). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Council of Europe.
- Bergan, S. (2016). Competences for Democratic Culture. GAPS Think Pieces, (10). http://www.gaps-education.org/wp-content/uploads/2016/06/GAPS_Think-Piece_10.pdf
- Beseda, J. & Šmídová, M. (2016). Case university report: The College of Polytechnics Jihlava, http://www.perifproject.eu/wp-content/uploads/2015/07/Case_university_report_Jihlava.pdf
- Bollaert, L. (2019). A Manual for Internal Quality Assurance in Higher Education (2nd Edition). Brussels: EURASHE.
- Bonaccorsi, A. *et al.* (2019). Study on Higher Education Institutions and Local Development, EUR 29802 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. ISBN 978-92-76-08846-2, doi:10.2760/369557, JRC117272.
- Curtain, R. (2004). Vocational Education and Training, Innovation and Globalisation. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- Delplace, S. (2013) Introduction to the theme of Professional Higher Education, EURASHE, https://www.eurashe.eu/library/mission-phe/EURASHE_AC_Split_130509-10_pres_DELPLACE.pdf
- Grau, F. X. *et al.* (Eds.). (2017). *Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Girona (ES): Global University Network for Innovation (GUNi).
- Edwards, J., *et al.* (2017). Higher Education for Smart Specialisation. Towards strategic partnerships for innovation JRC Technical Reports No. 23/2017. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Edwards, J & Marinelli, E (Eds.) (2018.) Higher Education for Smart Specialisation: A Handbook (Version 1.0) Seville: European Commission.

- EURASHE (2019). Policy Recommendation on Increasing Strategic Cooperation between Universities of Applied Science and Regions in Europe. (draft) Brussels, March 2019.
- European Union (EU). (2017). Measuring the contribution of higher education to Innovation capacity in the EU, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union (EU). (2018). Science, Research and Innovation Performance of the EU 2018. Strengthening the foundations for Europe's future. European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. ISBN 978-92-79-69744-9, doi:10.2777/14136.
- Faggian, A. & McCann, P. (2009). Human capital, graduate migration and innovation in British regions. *Cambridge Journal of Economics* 33, 317–333.
- Farnell, T. (2020). 'Community engagement in higher education: trends, practices and policies', NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/071482.
- Fink, A. (2013). Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper: Sage Publications.
- Foray, D. *et al.* (2012). Guide to Research and Innovation Strategies for Smart Specialisation (RIS 3). European Commission.
- Furco, A. (2002) Self-assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education., University of California, Berkeley.
- Furco, A., & Miller, W. (2009). Issues in benchmarking and assessing institutional engagement. *New Directions for Higher Education*, 2009 (147), 47–54.
- Goddard J. & Puukka, J. (2008.) The Engagement of Higher Education Institutions in Regional Development. An Overview of the Opportunities and Challenges. *Higher Education Management and Policy*. 20(2) Higher Education and Regional Development.
- Goddard, J. & Kempton, L. (2011). Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide, European Union.
- Hart, A. Northmore, S. and Gerhard, C. (2009). *Briefing Paper: Auditing, Benchmarking and Evaluating, Public Engagement*. National Co-ordinating Centre for Public Engagement. (NCCPE), Bristol: Watershed Media Centre.
- Hazelkorn, E. & Edwards, J., (2019) Skills and Smart Specialisation: The role of Vocational Education and Training in Smart Specialisation Strategies, EUR 29875 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. ISBN 978-92-76-11889-3, doi:10.2760/828852, JRC118229.
- Joint Research Center, (JRC). (2013). Annex III: Practical Approach to RiS3 and its (Self-) Assessment, May 2013.
- Karlsen, J., *et al.* (2017). Outsiders or Leaders? The Role of Higher Education Institutions in the Development of Peripheral Regions. *Higher Education Policy*, 30, 463–479.
- Kroll, H. (2016). „Policy Brief on Smart Specialisation“, Karlsruhe: Fraunhofer Institute for Systems and Innovation Research.

- Kyvik, S. (2004). Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe, *Higher Education in Europe*, 24(3), 393–409.
- Marhl, M., & Pausits, A. (2011). Third mission indicators for new ranking methodologies. *Evaluation in Higher Education*, 5(1), 43–64.
- Pabian, P. (2010) 'Czech Republic. Research Required But Not Supported', in S. Kyvik and B. Lepori (eds.) *The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector*, Dordrecht: Springer.
- Probst, L., Pedersen, B., Wenger, J. (2019) *Skills for Smart Industrial Specialisation and Digital Transformation: Final Report*. Luxembourg. ISBN 978-92-9202-547-2, doi: 10.2826/550778 EA-01-19-570-EN-N, European Union.
- Puukka J., et al. (2013). *Higher education in regional and city development: The Basque Country*, Spain, 2013, OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200180-en>.
- OECD. (2007). *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*, ISBN 18 978-92
- RECAPHE (2019) *Enhancing Staff Research and Innovation Capacity in Professional Higher Education* (2019), project proposal, <https://recaphe.eu/>
- Seuring, S. & Gold, S. (2012), „Conducting content-analysis based literature reviews in supply chain management“, *Supply Chain Management: An International Journal*, 17(5), 544–555.
- Simister, N. (2015) *Indicators*, INRTRAC, <https://www.intrac.org/wpcms/wp-content/uploads/2016/06/Monitoring-and-Evaluation-Series-Indicators-8.pdf>
- Šebková, H. & Roskovec, V. (Eds.) (2017). *Tool Kit Norway and the Czech Republic. Methodical guide on how to meet the various needs of peripheral regions with the assistance of the HEIs*. Prague. Centre for Higher Education Studies in the publishing house Vyšehrad.
- Townley, B. (1997). The Institutional Logic of Performance Appraisal. *Organization Studies*, 18(2), 261–285.
- Tranfield, D., Denyer, D. and Smart, P. (2003), “Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review”, *British Journal of Management*, 14(3), 207–22.
- Weise, R. A. (2014, November-December). Got Skills? Why Online Competency-Based Education Is the Disruptive Innovation for Higher Education. *Educause*, 27–35.

SOUHRN

Kolektivní odborná monografie obsahuje celkem jedenáct kapitol zaměřených na problematiku aktuálních problémů, výzev a otázek v odborném vzdělávání zejména v České republice a na Slovensku. Osmnáct českých a slovenských odborníků působících v oblasti výchovy a vzdělávání se v jednotlivých kapitolách věnují například otázkám kurikula odborného vzdělávání, jeho proměnám a kvalitě, aktérům odborného vzdělávání, jako jsou učitelé a ředitelé odborných škol, ale dále např. inkluzi v odborném vzdělávání či problematice odborného vzdělávání ve vysokoškolském prostředí. První kapitola Michala Šimáně otevírá téma publikace pohledem na rozvoj středního odborného školství a vzdělávání v nedávné minulosti České i Slovenské republiky, který podobu odborného vzdělávání na území obou zmínovaných států ovlivnil na dlouhé desítky let, v podstatě až do současnosti. V dalších kapitolách se autoři věnují již aktuálním tématům odborného vzdělávání. V tomto směru Peter Marinič a Pavel Pecina se ve svém textu snaží o charakteristiku vývoje odborného vzdělávání v České republice a vytvoření kvalifikovaného odhadu vývoje pro období nejbližších let. Bohumil Krajča ve svém textu sleduje možné přístupy při tvorbě kurikula středního odborného vzdělávání na národní úrovni v českém školství a určitý pohled při hodnocení kvality kurikula. Zamýšlí se např. nad tím, jak lze ovlivnit obsah kurikula s ohledem na získávání potřebných „aktuálních“ odborných kompetencí v profesním odborném životě žáka. Na tento text následně volně navazuje kapitola Pavla Peciny a Kateřiny Šmejkalové, kteří se v ní věnují dosud málo využívanému pohledu na výzkum kvality odborných předmětů. V rámci svého empirického šetření kvality kurikula totiž vycházejí nejen z analýzy domácích a zahraničních informačních pramenů, ale současně i z vlastní případové studie (didaktické kazuistiky), aplikované na výuku odborných předmětů na středních školách. Kurikulu odborného vzdělávání se věnuje ve svém textu i Jaroslav Lindr. Na rozdíl od předchozích kapitol tuto problematiku ovšem sleduje v univerzitním prostředí. Na oblast vzdělávacího kurikula navazuje text Petra Adamce, který v něm představuje výsledky průzkumu zaměřeného na zjištění postojů ke světu práce se zacílením na motivaci pro studium oboru učitelství odborných předmětů pro střední školy. Problematice učitelství v odborném vzdělávání je věnována i kapitola autorů Heleny Zelníčkové a Petera Mariniče. V dalších dvou kapitolách je pohled na učitele a jeho působení v odborném vzdělávání spojen s problematikou inkluze. Kolektiv autorů v čele se Zuzanou Geršicovou, respektive Silvií Barnovou např. představuje možnosti podpory znevýhodněných žáků formou edukačních her v třídnických hodinách. Další kapitola Evy Urbanové a Marie Šafránkové se zabývá již řediteli odborných škol. Konkrétně se autorky zaměřují na změny v řízení škol v souvislosti s digitalizací. Knihu pomyslně uzavírá text Jana Besedy a Michaely Šmídové, kteří se v ní soustředí na proces mapování regionálních aktivit evropských odborných vysokých škol, konkrétně „universities of applied sciences“ (UAS), s cílem vyvinout nástroj sebereflexe, který bude měřit (a mapovat) místní zapojení UAS a vývoj jejich dalších strategií.

The collective professional monograph consists of eleven chapters focused on current problems, challenges and issues in vocational education, especially in the Czech Republic and Slovakia. Eighteen Czech and Slovak experts who work in the field of education and training deal in their papers with issues such as vocational education curriculum, its quality and changes, actors in vocational education, such as teachers and directors of technical schools, but also, for example, inclusion in vocational education or vocational education in higher education. In the first chapter, Michal Šimáně addresses the monograph topic with a look at the development of secondary vocational education and training in the recent past of the Czech and Slovak Republics, which has influenced the form of vocational education in both countries for many decades. In the following chapters, the authors deal with current topics of vocational education. In this regard, Peter Marinič and Pavel Pecina try to characterize vocational education development in the Czech Republic and create a qualified estimate of the progress for the coming years. In his chapter, Bohumil Krajča follows possible approaches to the secondary vocational education curriculum conception at the national level in Czech education and some view into the curriculum quality evaluation. He reflects, for example, how the curriculum content can be influenced regarding the acquisition of the essential „current“ professional competencies in the professional life of a student. The following chapter by Pavel Pecina and Kateřina Šmejkalová focusing on the hitherto little-used view on the research into the quality of vocational subjects addresses a similar topic. As a part of their empirical research in curriculum quality, they do not only base it on the analysis of domestic and foreign information sources but also their own case study (didactic case study), applied to the teaching of vocational subjects at secondary schools. Jaroslav Lindr also deals with the vocational education curriculum in his text. Unlike previous contributions, however, he observes this issue in the university environment. Petr Adamec then contributes to the curriculum topic with a chapter where he presents results of a survey aimed at identifying attitudes to the world of work with a focus on motivation for studying the programme focused on teaching vocational subjects at secondary schools. The chapter of authors Helena Zelníčková and Peter Marinič is also devoted to the teaching of vocational subjects. In the subsequent two chapters, the teacher's view and work in vocational education are connected with the inclusion issue. The team of authors led by Zuzana Geršicová and Silvia Barnová, for example, presents the possibilities of supporting disadvantaged pupils in the form of educational games in the form classes. The next chapter of Eva Urbanová and Marie Šafránková deals with the directors of technical schools. Specifically, the authors focus on changes in school management in connection with digitalization. The book is concluded with a chapter by Jan Beseda and Michaela Šmídová that focuses on the process of mapping the regional activities of European technical universities, namely the „universities of applied sciences“ (UAS), with the aim to develop a self-reflection tool to measure (and map) local involvement of UAS and development of their strategies.

SEZNAM AUTORŮ

Mgr. Petr Adamec, Ph.D.

Mendelova univerzita v Brně
Institut celoživotního vzdělávání
Oddělení sociálních věd
Zemědělská 1665/1, 613 00 Brno, Česká republika
petr.adamec@mendelu.cz

doc. PaedDr. Silvia Barnová, PhD., MBA

Vysoká škola DTI, s. r. o.
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika
barnova@dti.sk

Mgr. et Mgr. Jan Beseda, Ph.D.

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.
Jankovcova 933/63, 170 00 Praha 7 – Holešovice, Česká republika
beseda@csvs.cz

doc. PhDr. Slávka Čepelová, PhD.

Vysoká škola DTI, s. r. o.
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika
cepelova@dti.sk

doc. PhDr. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD., DBA, LL.M

Vysoká škola DTI, s. r. o.
Katedra didaktiky odborných predmetov
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika
gabhelova@dti.sk

doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika
gersicova@dti.sk

Ing. Bohumil Krajča, MBA, BBA

Národní pedagogický institut České republiky
Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10 – Hostivař, Česká republika
bohumil.krajca@npi.cz

Ing. Peter Marinič, Ph.D.

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání
Poříčí 623/7, 603 00 Brno, Česká republika
marinic@ped.muni.cz

doc. PaedDr. Ing. Daniel Lajčin, PhD., DBA, LL.M

Vysoká škola DTI, s. r. o.
Katedra manažmentu a ekonómie
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika
lajcin@dti.sk

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, Česká republika
lindr.j@fce.vutbr.cz

Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání
Poříčí 623/7, 603 00 Brno, Česká republika
ppecina@ped.muni.cz

Mendelova univerzita v Brně
Institut celoživotního vzdělávání
Oddělení sociálních věd
Zemědělská 5/665, 613 00 Brno, Česká republika
pavel.pecina@mendelu.cz

doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Česká republika
janamarie.safrankova@pedf.cuni.cz

Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.

Mendelova univerzita v Brně
Institut celoživotního vzdělávání
Oddělení sociálních věd
Zemědělská 1665/1, 613 00 Brno, Česká republika
michal.simane@mendelu.cz

JUDr. Mgr. Ing. Kateřina Šmejkalová

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n. o.
Bratislava, Nám. 1. mája 1, 810 00, Bratislava, Slovenská republika

Mgr. Michaela Šmídová, Ph.D.

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.
Jankovcova 933/63, 170 00 Praha 7 – Holešovice, Česká republika
smidova@csvs.cz

RNDr. Ing. Eva Urbanová, MBA

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Česká republika
eva.urbanova@pedf.cuni.cz

Mgr. Ing. David Vorel

Vysoká škola DTI, s. r. o.
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom, Slovenská republika
david.vorel@dti.sk

Mgr. Helena Zelníčková

Vysoká škola DTI, s. r. o.
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom, Slovenská republika
helen.zelnickova@dti.sk

REJSTŘÍK

absolvent 15, 17, 19 – 20, 42, 47 – 49, 56,
58 – 60, 75, 99 – 100, 102, 105, 109,
113 – 114, 122 – 123, 129, 158

profil absolventa 48, 59 – 60

adekář 20

administrativa 9, 33, 35, 130, 153 – 154,
159, 163 – 164, 181

akontabilita 77

analýza

- **činností ředitele školy** 154
- **dat** 8, 27, 31, 35 – 36, 42, 48, 59 – 60,
105, 109, 111, 114, 116, 120, 137,
146, 158
- **hlavních komponent** 76, 82 – 83,
86 – 88, 92
- **obsahová** 13, 48 – 50, 52 – 54, 111 – 112,
116, 120, 191
- **odborného vzdělávání** 32 – 34,
38 – 39, 41 – 43, 115, 124
- **regresní** 76, 82
- **srovnávací / komparativní** 33, 52
- **statistická** 76
- **vyučování / výuky** 65, 67, 83, 94

autoevaluace 78, 96

automatizace 31

autonomie školy 153, 155 – 156, 163

business / obchod 18 – 19, 169, 171,
173 – 174, 176 – 178, 180, 182, 185

CEDEFOP 9, 31, 43, 111, 113 – 116,
124 – 126

celoživotní vzdělávání / učení 7, 72, 99,
101 – 102, 111 – 112, 114 – 115, 118, 121,
123, 129, 134 – 135

Cohenův koeficient věcného účinku d
76, 82 – 83, 89 – 91

Česká republika 8, 11, 22, 31 – 43,
47 – 49, 53 – 54, 63 – 64, 99, 111, 113,
115, 122 – 123, 153, 155 – 158, 161,
163, 191

Československo 8, 11 – 17, 19 – 29

demografická

- **krize** 39
- **struktura učitelů** 38 – 43

dělnická a rolnická třída 18 – 19, 23

digitalizace 9, 154, 162 – 163, 191

duální systém vzdělávání 560, 111 – 114,
116 – 124, 55, 97, 99 – 101, 103 – 109

edukační /edukačné

- **hry** 9, 129, 134 – 138, 191
- **praxe** 129
- **realita** 76, 147 – 148
- **(výukové) situace** 65, 67, 71 – 72, 113,
129, 145

ekonomická evoluce 31

elektronizace 154, 161, 164

Eurostat 8, 32 – 41, 43 – 44

Evropská unie (EU) 8 – 9, 32 – 33,
38 – 39, 59, 61, 111 – 113, 115 – 116, 120,
122 – 123

financování

- **odborného vzdělávání** 32 – 33, 41 – 43
- **školství** 33, 42
- **vzdělávání** 42 – 43

gramotnost 52

gymnázium 12, 16, 18, 20, 36, 64, 107

heuristický rozhovor 67

hodnocení

- **činností ve škole** 51
- **kvality kurikula** 8, 47, 191
- **kvality výuky** 64 – 65, 75 – 76, 78 – 81,
93, 95, 59 – 60, 67 – 68, 71 – 74, 82, 84
- **školy** 78
- **výsledků** 51, 81
- **žáků** 155

hospodářství 12, 22 – 23

- **národní** 23, 31, 42 – 43

indikátory 145

- **klíčové** 49, 53

individuální

- diagnostika 93 – 94
- podpora 79, 82, 93 – 94
- potřeby 77
- procvičování 93

informační a komunikační technologie 36, 99, 153, 155, 159, 161

inkluze / inklúzia 9, 129, 131 – 134, 138 – 140, 143 – 151, 191

inovace 60, 77, 96, 106, 154

instruktor 111 – 112, 114, 116 – 125

inteligentní cvičení / procvičování 79, 94
ISCED 12, 32 – 33

kariéra 15, 60, 112, 114, 121, 123

kazuistika 64 – 65, 71 – 72

- didaktická 63 – 65, 71, 191

komparace 9, 44, 50, 53 – 54, 56 – 57, 72, 115

- kurikula 47, 50, 53, 56 – 57
- odborných kompetencí 53, 111

kompetence 7, 50, 54, 56 – 60, 77 – 79, 81, 107, 114 – 115, 122, 129, 149, 154, 156, 165

- klíčové 65, 71, 75, 78, 94, 112 – 113, 123, 156 – 157, 164
- komunikační, sociální a jazykové 53, 78 – 79, 113, 130, 135
- odborné 8 – 9, 47 – 50, 53 – 54, 111 – 113, 117 – 118, 122 – 124, 191
- odborné ESCO 50, 56, 59
- pro profesní život 7 – 8, 49
- ředitele školy 9, 153, 156 – 158, 163 – 164
- žáků 31, 38, 71, 191

Komunistická strana Československa 12, 28

komunistický režim 112, 18, 22, 24 – 25, 28

komunita / community 132, 145, 167 – 170, 173 – 179, 181 – 183, 187 – 188

konzervatoř 16

korelační koeficient r 89 – 92

Košický vládní program 14, 23 – 24, 28

kroková metoda dopředná 76, 82 – 83, 85 – 86

kurikulární dokumenty 47 – 50, 53, 55 – 59

kurikulum 8, 50 – 52, 61, 75, 78, 95 – 96, 153, 157, 6, 43, 45, 47 – 48, 56, 67 – 68, 70, 84 – 85, 135, 138

- formální 51
- národní 48 – 49
- neformální 51
- odborného vzdělávání 8, 191
- počátečního odborného vzdělávání 43
- skryté 51
- životních dovedností 61

kvalifikace 42, 54, 56, 99, 103, 121, 129

- odborná 47, 49 – 50, 53, 60, 99 – 100, 109, 119

- požadavky 119

- učitele střední školy 99

kvalita / quality 77, 108, 120, 123, 129, 156 – 157

- kurikula 8, 47, 191
- odborného vzdělávání 47, 111, 114 – 115, 144
- poznávání 52
- výuky 8, 63 – 65, 71 – 72, 75 – 76, 78 – 84, 92 – 93, 95 – 96
- vzdělávání 38, 77, 96, 117, 120

lánská akce 23

leadership 155, 164, 173

legislativa / legislatíva 12, 14 – 15, 66, 68, 99, 131 – 132, 140, 143, 150, 153, 163, 168

legislativní normy 12, 15, 24, 66

lidský potenciál 47

lisabonský proces 112

lodní doprava 47, 58

management 93, 107, 155, 173, 183

- časový (time) 93, 157
- dokumentů 153
- školy 78, 155, 192

marxismus-leninismus 18, 24, 26

materiální a technické vybavení vzdělávacích institucí 60, 138, 147–149

maturita 16, 19, 24, 58, 99, 119–120

- **maturitní vysvědčení** 16, 19

metoda analýzy hlavních komponent 76, 82–83, 86–88, 92

metodika 3A 64–65, 72

Ministerstvo školství 12–14, 23, 27–28, 101, 119

motivace 43, 66–68, 78, 81, 102–103, 111, 130, 133, 156

- **ke studiu** 8, 67, 99, 103–104, 108, 191
- **učitele** 104, 108, 111, 121

národní

- **(Národní) fronta Čechů a Slováků** 14, 28
- **kurikulární dokumenty** 47–50, 53, 55–59
- **soustava kvalifikací (NSK)** 49, 60
- **soustava povolání (NSP)** 49, 60
- **vzdělávací programy** 53–54, 58

oborová didaktika 52, 61, 72, 99–100, 112

odborný výcvik 70, 99, 101–102, 104, 117–119, 122, 124

pedagogická praxe / vzdělání 65, 72, 113, 114, 117–118, 120, 122, 113

pedagogický pracovník 99, 109, 114, 119, 121, 132, 155

pětiletka 22

počet

- **učitelů** 22, 32, 38, 42
- **žáků** 22, 33, 42, 138

politika 12–14, 18, 26, 132, 148, 155

- **odborného vzdělávání** 47–48, 115
- **vzdělávací** 44, 48–49, 53–57, 59, 61, 111, 115–116, 119, 125
- **zaměstnanosti** 113–114

povolání 18–19, 23, 31, 49–50, 53–54, 56, 60, 106–107–108, 112

- **lodník** 47, 50, 58–59

- **regulovaná** 99, 109

- **učitele** 39, 43, 107–108, 120, 130

práce ve skupinách 66–67, 70

profese 103

- **regulované** 49, 53

- **učitelská** 43, 99, 107–108

profesionalizace učitelského oboru 112

průměrná mzda 42–43

průmysl 7, 16–19, 22, 24–25, 72

Průmysl 4.0 31

předměty

- **odborné** 8–9, 63–65, 71–72, 79, 94, 99–102, 104–106, 108–109, 111–124, 191
- **prezentační dovednosti** 59, 76, 79, 92, 94–95
- **společenské nauky** 13, 26
- **společenskovední** 8, 75–76, 79, 81, 83, 92, 94

příprava

- **odborná** 19, 22, 27, 47, 49, 53, 57, 60, 99, 111, 115, 120, 125–126, 133, 150
- **profesní** 12–13, 26, 31, 35, 49, 101–102, 112, 129, 134, 138, 144

rámcový vzdělávací program (RVP) 31, 50, 52, 54, 59–60

region 167–169, 171, 173–177, 179–181, 183–189

regionální / regional

- **aktivity** 9, 191
- **engagement activities** 167–172, 177
- **rozvoj / development** 167–169, 171, 173–175, 184, 188

rétorické dovednosti 79, 94

Rudá armáda 13

Rudé právo 13, 20–21, 28

ředitel školy 8–9, 153–159, 161, 163–164, 191

řízení školy 9, 18, 24, 78, 153–155, 157, 160, 191

sbor (pedagogický / učitelský) 22, 39, 41–43, 52, 109, 112, 119, 121
sebeevaluace / self-evaluation 70, 96, 167, 169, 171, 184
sebereflexe / self-reflection 9, 76, 78, 157, 167–168, 185, 191
Slovensko 11, 21–22, 26, 32, 34–42, 116, 119, 121, 131, 143, 148, 191
socialistické školství a výchova 18, 25
Sovětský svaz 14, 22–23, 25–26
specifické vzdělávací potřeby / specifické vzdělávací potřeby 138, 151
spisová služba 154, 158–163
stárnutí

- populace 39
- učitelského sboru 39, 41–42, 118–119, 121

státní kurzy pro přípravu pracujících na vysoké školy 19
strategické

- dokumenty 49, 109, 144, 173
- evropské dokumenty 120, 126, 188

strategie/Strateges 7, 9, 96, 109, 111, 116, 155–157, 164, 167, 169, 176, 184, 187, 191–192

- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ 44

střední

- odborné školství 8, 11–12, 18, 119
- odborné školy 12, 17–18, 26, 31, 65, 112
- školy 9, 16, 19, 99–100, 105, 107, 111, 191

středoevropské státy 47–50, 53–60
studená válka 22
student 8, 19, 24, 43, 75–76, 79–81, 83, 85, 88, 91–95, 104–105, 107–108, 115, 138, 168, 174–186, 192
studijní

- obor 31, 35
- plán 75, 78, 100
- program / study programme 99–100, 102, 109, 168, 176

- prospěch 80, 130

svět práce 8, 105–106
systém ESCO (Evropská klasifikace dovedností, kompetencí, kvalifikací a povolání) 47, 50, 53, –54, 56, 58–59

škála sémantického diferenciálu 76, 80, 83

škola

- lesnická 16, 20, 102
- lidová zemská 16
- měšťanská 15–17, 27
- mistrovská 17–18
- obecná 14–17
- obchodní a akademie 16, 18, 20
- odborná 12–13, 15–19
- ošetřovatelská 16
- průmyslová 16–18, 20
- střední odborná 12, 17–18, 31, 65, 112, 143
- výběrová 12, 17–18, 20
- základní 29, 33, 52, 61, 164
- základní odborná 16, 18–20

školní

- docházka 15, 17–19, 24, 26, 113
- kurikulární dokumenty 53
- prostředí / prostredie 77–78, 111, 119–122, 131, 135, 138, 143, 145
- předměty 64, 79, 85, 87–88, 94, 99, 119, 136
- statistika 33, 43, 84, 109, 115
- vzdělávací program 49, 52

školská

- politika 148, 155
 - reforma 15, 17, 23–24, 124–126
- školský zákon** 16–18, 21–27, 29, 131, 140, 148

trh práce 7, 42, 47, 113–114, 121, 123, 143
tvořivá dramatika / tvorivá dramatika 129, 133–134, 139–140

učitel 8 – 9, 14 – 15, 18, 22 – 23, 26, 31 – 33, 35, 38 – 43, 51, 64 – 65, 67 – 72, 93, 95, 99 – 126, 129 – 130, 134 – 136, 138 – 139, 143, 146 – 149, 157 – 159, 191

- **odborného výcviku** 99, 101 – 102, 117, 122, 124

- **odborného vzdělávání** 35, 38 – 39, 42, 99, 101

- **odborné kompetence** 9, 111 – 113, 122 – 123

- **odborných předmětů** 9, 65, 71, 99 – 102, 106, 108, 111 – 124

- **třídní / triedny** 9, 107, 129 – 130, 135, 138 – 139

učitelství 9, 105, 108, 119, 191

- **odborných předmětů** 9, 99 – 100, 102, 104 – 105, 109, 191

- **praktického vyučování** 99 – 102, 104

univerzita

- **technická** 8, 75 – 76, 79, 81, 83, 92, 94

- **universities of applied sciences (UAS)** 9, 167 – 168, 191 – 192

uznávání

- **kvalifikací** 49 – 50, 53 – 54

- **odborné kvalifikace** 49, 53, 60

- **vzdělání** 59

ústav pro vzdělávání učitelek mateřských škol 16

vnitřní diferenciacie 93 – 94

všestranný rozvoj 75, 94

vyučovací

- **hodina** 65 – 67, 133

- **jednotka** 64 – 65, 67

- **proces** 76, 82

vyučování 14 – 15, 27, 61, 72,

99 – 102, 104, 108, 117, 129, 136

- **příprava** 9, 65, 147

výcvikový program 58

výuční list 16, 47, 49, 100

výuka 15, 18, 26, 78, 80, 84 – 88, 90 – 95

- **kritéria kvality** 8, 75 – 76, 95

- **modernizace** 75 – 77, 95

- **odborných (technických) předmětů** 63 – 65, 71

- **písemná příprava** 65 – 66

vzdělávací

- **program** 31, 50 – 54, 59 – 60, 148, 155

- **systém** 15 – 17, 19, 22, 24 – 25, 31 – 34, 38, 43 – 44, 47, 52, 63, 111 – 113, 116, 120, 123, 132 – 133, 143

vzdělávací politika

- **EU** 53 – 54, 59, 125

- **středoevropských států** 56 – 57

vzdělávání / vzdelávanie / education

7 – 9, 43 – 44, 72, 124 – 125, 131 – 132, 135, 138, 140, 143 – 146, 148 – 149, 151, 164 – 165, 167 – 179, 182 – 183, 185, 187 – 189, 192

- **celoživotní** 7, 72, 99, 101 – 102, 112, 114 – 116, 121 – 123

- **další profesní** 60, 118

- **inkluzivní** 129, 131 – 132, 138 – 140, 143 – 151

- **inkluzivní odborné** 9, 129, 134

- **moderní** 75 – 76, 121

- **odborné** 7 – 9, 11 – 13, 15, 18, 20, 28, 31 – 44, 47 – 49, 51, 53 – 54, 59 – 61, 99, 104, 108, 111 – 115, 117 – 118, 120 – 126, 144, 157, 191

- **počáteční** 31

- **počáteční odborné** 47, 49, 53, 60

- **sekundární** 31 – 32, 34

- **středoškolské odborné** 31 – 34, 36, 41 – 42, 111

- **školní** 64, 72, 95, 113

- **všeobecné** 16 – 18, 31, 34, 36, 42, 61, 99 – 100

zaměstnanec / zamestnanec /

employee 7, 31, 114, 117, 119 – 120, 144, 158 – 159, 161, 163

zaměstnavatel / zamestnávateľ /

employer 48, 55, 59 – 60, 103, 114, 118, 122 – 123

zaměstnání/zamestnanie/employ-
ment 12, 18, 26, 106, 146, 184

země V4 32, 42

zestátnění 16–18

žák / žiak 8–9, 12, 14–26, 31–38,
41–44, 47–49, 51–52, 56–60,
63–68, 70–72, 78–79, 94, 99, 103,
106–108, 111–114, 117–118, 120–122,
154–155, 191–192

- **poměr žáků na učitele** 34, 38
- **znevýhodněný** 9, 131–132, 134–135,
137–138, 143, 145–147, 149, 191

VYBRANÉ KAPITOLY SOUDOBÝCH TÉMAT ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Petr Adamec, Michal Šimáně a kol.

Typografická úprava: Eliška Kovářová

Vydavatel: Název vydavatelství

Tiskárna: Vytiskl: powerprint s. r. o., Brandejsovo nám. 1219/1, 165 00 Praha 6-Suchdol

www.publikace24.cz

Vydání: první

Rok vydání: 2021

Počet stran: 206

Náklad: 100 ks

ISBN 978-80-7568-402-8 (online ; pdf)

Kolektivní odborná monografie obsahuje celkem jedenáct kapitol zaměřených na problematiku aktuálních problémů, výzev a otázek v odborném vzdělávání zejména v České republice a na Slovensku. Osmnáct českých a slovenských odborníků působících v oblasti výchovy a vzdělávání se jednotlivých příspěvcích věnují například otázkám kurikula odborného vzdělávání, jeho proměnám a kvalitě, aktérům odborného vzdělávání, jako jsou učitelé a ředitelé odborných škol, ale dále např. i inkluzi v odborném vzdělávání či problematice odborného vzdělávání ve vysokoškolském prostředí.

ISBN 978-80-7568-402-8