



ICOLLE 2014

16. 9. - 17. 9. 2014

MENDELOVA UNIVERZITA V BRNĚ

iCOLLE
2014

Mendelova
univerzita
v Brně

Institut
celoživotního
vzdělávání

ISBN 978-80-7509-001-0

Mendelova univerzita v Brně



Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2014 Proceedings of international scientific conference ICOLLE 2014

Editoři sborníku:

Lenka Danielová

Dana Linhartová

Lucie Foltová

Ivona Skalická

2014, Křtiny

**Pořadatel: Institut celoživotního vzdělávání
Mendelovy univerzity v Brně**

Organizer: Institute of Lifelong Learning

**Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2014
Proceedings of international scientific conference ICOLLE 2014**



16. 9. – 17. 9. 2014, Křtiny

Pod záštitou:

Patronage:

prof. RNDr. Ladislav Havel, CSc., rektora Mendelovy univerzity v Brně

JUDr. Michala Haška, hejtmána Jihomoravského kraje

Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR

Recenzenti:

Reviewers:

doc. PhDr. Dana Linhartová, Ph.D., doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc. doc. Ing. Pavel Máchal, CSc., Ing. Lenka Danielová, Ph.D., PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D., Mgr. Dita Janderková, Ph.D., doc. Ing. Rudolf Horák, CSc., Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Mgr. et Mgr. Lucie Foltová, Mgr. Ivona Skalická, Ing. Marie Horáčková

Editoři sborníku:

Editors:

Lenka Danielová

Dana Linhartová

Lucie Foltová

Ivona Skalická

ISBN 978-80-7509-001-0

Obsah:

1. Mgr. Petr Adamec, DiS.

Další vzdělávání učitelů středních škol v Jihomoravském kraji – vybrané výsledky

2. Ing. Josef Budík, CSc., Ing. Vladimír Nulíček, CSc.

Porovnání výsledků testů hodnocených člověkem a hodnocených počítačem

3. Ing. Eleonóra Černáková, Ph.D., JUDr. Lucie Palšová, Ph.D.

Problematika odpisovania a plagiátorstva na spu v Nitre

4. Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

Přípravné vzdělávání budoucích učitelů odborných předmětů na Mendelově univerzitě v Brně

5. doc. Ing. Josef Filípek, CSc., Ing. Zbyněk Šoch

Zkušenosti se synchronní on-line examinační studentů

6. Mgr. et Mgr. Lucie Foltová

Jak se daří ve škole žákům s psychickými potížemi?

7. prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D., doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Dotazník pro výzkum organizačního klimatu fakult připravujících učitele: Pilotáž výzkumného nástroje „dva v jednom“

8. PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

Informační potřeby žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť při volbě další vzdělávací a profesní dráhy

9. PhDr. Mgr. Luboš Holý, Mgr. Darina Hradecká

Aplikace koučinku ve vzdělávání a výchově na Střední průmyslové škole chemické, Brno

10. Ing. Marie Horáčková

Rozvíjení komunikačních dovedností budoucích učitelů prostřednictvím videonahrávek

11. PhDr. Monika Hřebačková

K současným trendům v jazykovém vzdělávání: rozvoj mezikulturních komunikativních kompetencí

12. doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.

Problematika závislostního chování dívek umístěných ve výchovném ústavu

13. Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová

Pohled matek na sexuální výchovu na základní škole

14. PhDr. Karel Kovář, Ph.D., PhDr. Petra Matošková, Ph.D., doc. PhDr. Vladimír Süss, Ph.D., Mgr. Lenka Kovářová, Ph.D., MBA.

Formální, neformální a informální vzdělávání sportovních trenérů

15. RNDr. Ing. Jaroslav Lindr, Ph.D.

Společenskovední vzdělávání v dichotomii s odborným na technické univerzitě

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

Zhodnocení koncepce rozvoje vysokoškolského ústavu a jeho další směr

17. PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Ochrana člověka za mimořádných událostí v kurikulu a edukační realitě základních a středních škol

18. PhDr. Petra Matošková, Ph.D., PhDr. Karel Kovář, Ph.D., doc. PhDr. Vladimír Süss, Ph.D.

Pohybová gramotnost v reflexi celoživotního vzdělávání

19. Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.

Centrum informačního vzdělávání na MU – cesta k akademickým kompetencím doktorandů

20. Mgr. Lenka Mynaříková, Ph.D.

Vztah mezi detekcí lži a sebe-monitorováním u studentů oboru ekonomika a management

21. Mgr. Hana Pavelková, Ph.D.

Výuka obchodní korespondence

22. doc. PhDr. Beata Pituła, Ph.D.

Profil školy jako způsob jejího interního hodnocení v hodnocení učitelů

23. PhDr. Miroslav Poláček, Ph.D.

Porovnanie sociálnych zručností medzi vybranými súbormi učiteľov a manažérov

24. Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Pohledy na kompetence učitele a jejich utváření v rámci pregraduální a postgraduální přípravy studentů učitelství

25. PhDr. Věra Radváková, Ph.D.

Nedostatky českého vzdělávacího systému v informační společnosti

26. Ing. Erik Selecký, Ph.D.

Vývojové trendy UTV na Slovensku

27. Mgr. Ivona Skalická

Vzdělávání zaměřené na studenta v pregraduální přípravě budoucích učitelů

28. prof. Ing. Milan Slavík, CSc., Ing. Kateřina Tomšíková, PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D.

Sebereflexe kompetencí vysokoškolských učitelů

29. Mgr. Eva Svitačová, PhD.

Formovanie multikultúrnych kompetencií a globálnych zručností pomocou Kurzu vysokoškolskej pedagogiky na technických univerzitách

30. doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc., Ing. Klára Šimonová

Principy projektového řízení uplatněné ve výuce řízení lidských zdrojů

31. doc. PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D.

Mezigenerační učení jako nástroj edukace při podpoře kvality života seniora

32. PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, Ph.D.

Vysokoškolská výučba a globálne rozvojové vzdelávanie

33. Mgr. Iveta Šimůnková, Ph.D., doc. PhDr. Viléma Novotná, Mgr. Jitka Vorálková, Ph.D.

Pohybové vzdělávání dospělých „50+“ a seniorů

34. PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D.

Seniorské vzdělávání a kompetenční model lektora

35. PhDr. Václav Trojan, PhD.

Pohled pedagogických pracovníků na zavedení kariérového systému učitele a ředitele

36. prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Autorita v kontextu mezigeneračních vztahů

37. Mgr. Jitka Vorálková, Ph.D., doc. PhDr. Viléma Novotná, Mgr. Iveta Šimůnková, Ph.D.

Profesní kompetence v přípravě učitelů tělesné výchovy v předmětu Sportovní gymnastika

38. Mgr. Pavel Vyleťal

Kompetenční rámec středních škol, ve vztahu k externím zájmovým stranám

39. Ing. Martin Zach, Ph.D., Ing. et Ing. Martin Cupal, Ph.D.

Potencionální energetické úspory v malých a středních podnicích v podmínkách ČR

Contents:

1. Mgr. Petr Adamec, DiS.

Further Education of Secondary School Teachers in the South Moravian Region – Selected Results

2. Ing. Josef Budík, CSc., Ing. Vladimír Nulíček, CSc.

Comparison of test results reviewed by human and reviewed by computer

3. Ing. Eleonóra Černáková, Ph.D., JUDr. Lucie Palšová, Ph.D.

The issue of depreciation and plagiarism at SUA Nitra

4. Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

Initial teacher education for vocational subjects at Mendel University in Brno

5. doc. Ing. Josef Filípek, CSc., Ing. Zbyněk Šoch

The experience with synchronous on-line examination of students

6. Mgr. et Mgr. Lucie Foltová

How are students with mental difficulties getting on at school?

7. prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D., doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Questionnaire for Research on Organizational Climate of Teacher Training Faculties: Pilot Study of a “Two-in-One” Research Tool

8. PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

Information needs of students of secondary technical schools and secondary vocational schools in the choice of further course of education and career

9. PhDr. Mgr. Luboš Holý, Mgr. Darina Hradecká

The application of coaching to education at The Secondary technical school of chemistry, Brno

10. Ing. Marie Horáčková

Developing communication skills of future teachers through video recordings

11. PhDr. Monika Hřebačková

Current trends in second language aquisition: developing intercultural communicative competence

12. doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.

The problem of addictive behavior of girls placed in an educational institution

13. Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová

View of mothers on sexual education in primary school

14. PhDr. Karel Kovář, Ph.D., PhDr. Petra Matošková, Ph.D., doc. PhDr. Vladimír Süss, Ph.D., Mgr. Lenka Kovářová, Ph.D., MBA.

Formal, non-formal and informal vocational training for sport choaches

15. RNDr. Ing. Jaroslav Lindr, Ph.D.

Social sciences education in dichotomy with specialised education at technical university

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

Transformation of tertiary education in the Czech Republic

17. PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Human Protection in Emergencies in Curriculum and Educational Reality in Primary and Secondary Schools

18. PhDr. Petra Matošková, Ph.D., PhDr. Karel Kovář, Ph.D., doc. PhDr. Vladimír Süss, Ph.D.

Physical literacy in the reflection of lifelong learning

19. Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.

Information Literacy Center at MU - path to the academic competence of doctoral students

20. Mgr. Lenka Mynaříková, Ph.D.

The relationship between deception detection and self-monitoring among economics and management students

21. Mgr. Hana Pavelková, Ph.D.

Teaching Business Correspondence

22. doc. PhDr. Beata Pituła, Ph.D.

School profile as a method of its internal evaluation in teachers' assessment

23. PhDr. Miroslav Poláček, Ph.D.

A comparison of social skills among the selected sets of teachers and managers

24. Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Views on teacher competence and their formation within undergraduate and postgraduate training of student teachers

25. PhDr. Věra Radváková, Ph.D.

The Shortcomings of the Czech Education System in the Information Society

26. Ing. Erik Selecký, Ph.D.

Developments of UTA in Slovakia

27. Mgr. Ivona Skalická

The Student Centered Teaching in the Undergraduate Preparation of Future Teachers

28. prof. Ing. Milan Slavík, CSc., Ing. Kateřina Tomšíková, PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D.

Self-reflection competencies of university teachers

29. Mgr. Eva Svitačová, PhD.

Development of multicultural competencies and global skills through Higher education course at technical universities

30. doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc., Ing. Klára Šimonová

Principles of project management implemented in teaching of human resources management

31. doc. PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D.

Cross-generational Learning as a Tool of Education to Support the Quality of Life of Seniors

32. PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, Ph.D.

Higher education and global development education

33. Mgr. Iveta Šimůnková, Ph.D., doc. PhDr. Viléma Novotná, Mgr. Jitka Vorálková, Ph.D.

Physical education of adults "50 +" and seniors

34. PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D.

Senior Education and Lecturer's competency model

35. PhDr. Václav Trojan, PhD.

Reflection of the views of the teaching staff on the introduction of a system of career teachers and headmasters

36. prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Authority in the context of intergenerational relations

37. Mgr. Jitka Vorálková, Ph.D., doc. PhDr. Viléma Novotná, Mgr. Iveta Šimůnková, Ph.D.

Professional competence in preparation of Physical Education Teachers for Artistic Gymnastics

38. Mgr. Pavel Vyleťal

Competency framework of high school, in relation to external stakeholders parties

39. Ing. Martin Zach, Ph.D., Ing. et Ing. Martin Cupal, Ph.D.

Potential energy savings in small and medium sized companies in the Czech Republic

Další vzdělávání učitelů středních škol v Jihomoravském kraji – vybrané výsledky

Mgr. Petr Adamec, DiS., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: adamec@rect.muni.cz

Abstrakt: V příspěvku jsou předkládány vybrané výsledky výzkumu zaměřeného na další vzdělávání učitelů středních škol v Jihomoravském kraji. Cílem výzkumného šetření bylo popsat a analyzovat relevantní faktory a podmínky dalšího vzdělávání učitelů středních škol v současnosti a identifikovat souvislosti mezi vztahem učitelů k dalšímu vzdělávání, motivací k dalšímu vzdělávání a marketingovými nástroji vzdělávací instituce na straně jedné a profesně demografickými znaky na straně druhé. K zodpovězení výzkumných otázek byl zvolen kvantitativní přístup. Ke sběru dat (červen 2013) bylo využito dotazníku vlastní konstrukce. Výběrový soubor byl vytvořen z učitelů gymnázií a středních odborných škol v Jihomoravském kraji (ISCED 3A). Výzkum přinesl cenné poznatky přímo od učitelů, kteří mají s dalším vzděláváním praktické zkušenosti.

Klíčová slova: další vzdělávání učitelů, profesní rozvoj učitelů, motivace k dalšímu vzdělávání, marketing vzdělávací instituce, nástroje marketingového mixu, vztah učitelů k dalšímu vzdělávání, nabídka dalšího vzdělávání pro učitele

Further Education of Secondary School Teachers in the South Moravian Region – Selected Results

Abstract: This paper deals with further education of secondary school teachers and presents selected results of our research. Its aim was two-fold: to describe and analyse relevant factors and current circumstances of further education of secondary school teachers and to identify links between teachers' relationship to further education, motivation to further education and marketing tools of an educational institution on the one hand and selected professionally-demographic features on the other. Quantitative approach was used for answering research questions and verification of working hypotheses. An original questionnaire was devised to collect the data (June 2013). The sample was constructed from grammar school and vocational secondary school teachers in the South Moravian Region (ISCED 3A). The survey results can be inspiring for educational institutions, its employees or students. Results of the research also show possible directions of further research.

Key words: further education of (secondary school) teachers, professional development of teachers, motivation to further education, marketing of an educational institution, marketing mix tools, relationship of teachers to further education, offer of further education for teachers

Další vzdělávání je významnou etapou v rámci učitelského vzdělávání i profesní dráhy učitele, přičemž se tu více, tu méně dostává do popředí zájmu vzdělávací politiky, projektů mezinárodních institucí, ale i pedagogiky jako vědy. Druhá fáze učitelského vzdělávání je v současnosti nazývána také jako *profesní rozvoj*, který lze rozčlenit na profesní zdokonalování učitelkou praxí, samostudium a další vzdělávání učitelů.

Během první dekády 21. století se pojem profesní rozvoj učitelů (*Continuing Professional Development – CPD*) ustálil a další vzdělávání učitelů je chápáno jako jedna z jeho hlavních součástí. Koncept profesního rozvoje obsahuje motivaci, iniciativu a aktivitu učitele jako subjektu a současně umožňuje uvažovat o různých příležitostech a incentivách poskytovaných pedagogickým pracovníkům jako objektu profesní podpory (Starý et al., 2012). Více tak nabývá na významu i sebevzdělávání učitelů, neboť jejich znalosti získané během studií mnohdy nestačí k celoživotnímu výkonu pedagogické profese, aniž by byly průběžně doplňovány, rozvíjeny a aktualizovány v souladu s tempem a požadavky doby.

Další vzdělávání učitelů lze obecně rozdělit na *kvalifikační*, tj. takové, které vede k tomu, že po jeho absolvování lze vykonávat činnost učitele podle platných zákonů, a *průběžné*, tj. takové, které podporuje profesní rozvoj učitelů a inovace ve školním vzdělávání. Kvalifikační i průběžné vzdělávání je v České republice organizováno pedagogickými fakultami a některými dalšími fakultami, dále v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, profesními a zájmovými organizacemi a soukromými agenturami na základě akreditace (Průcha et al., 2013). V konkurenčním prostředí je pak pro tyto instituce otázkou prestiže a existence, aby byl o jejich produkty zájem (Světlík, 2009).

Převážně se aktivity dalšího vzdělávání učitelů konají formou přednášek a seminářů s rozdílnou hodinovou dotací, od jednorázových přednášek nebo kurzů a dílen v rozsahu několika hodin, až po celoroční cykly, komplexní programy a specifické projekty. Do jaké míry učitelé využívají jednotlivé varianty dalšího vzdělávání je ovlivněno různými faktory (srov. Lazarová, 2006). Obecně je můžeme rozdělit na *faktory osobní* nebo *kontextové*. Ke kontextovým faktorům patří zejména dostupnost a obsah nabídek aktivit, klima ve škole, přístup vedení školy, množství finančních prostředků, organizace vzdělávacích akcí, ale i dobrovolnost či povinnost účastnit se. K osobním faktorům řadíme hlavně osobnostní vlastnosti učitele, jeho věk, délku praxe, zkušenosti, aktuální psychický a zdravotní stav, rodinnou situaci, pracovní vytížení a další. Obecně hovoříme také o učitelových aktivitách, zájmech, potřebách, ochotě, postojích a hodnotách, které vůči dalšímu vzdělávání zaujímá.

Cíle výzkumného šetření byly definovány takto: (1.) popsat a analyzovat relevantní faktory (činitele) a podmínky dalšího vzdělávání učitelů středních škol v současnosti – přičemž jsme tyto faktory rozdělili do oblastí, které byly dále rozpracovány prostřednictvím indikátorů v dotazníku vlastní konstrukce a (2.) identifikovat souvislosti mezi vztahem učitelů k dalšímu vzdělávání, motivací k dalšímu vzdělávání, včetně vlivu marketingových nástrojů vzdělávací instituce na straně jedné a vybranými profesně demografickými znaky na straně druhé. Vybranými profesně demografickými znaky v našem šetření jsou: *věk* (4 kategorie), *pohlaví*, *odborné zaměření učitele* (učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, učitelé odborných předmětů), *druh školy* (gymnázium, střední odborná škola), *typ a lokace školy* (se sídlem v Brně/mimo Brno).

V tomto příspěvku se zaměřujeme na determinanty, které se specificky vztahují k dalšímu vzdělávání učitelů středních škol, zejména na (1.) *vztah k dalšímu vzdělávání*, (2.) *vliv motivačních faktorů* a (3.) *důležitost marketingových nástrojů* vzdělávacích institucí organizujících další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Metodologie výzkumného šetření

K řešení výzkumného projektu byl zvolen kvantitativní přístup. Ke sběru dat jsme využili dotazníku vlastní konstrukce. Respondenti vyjadřovali prostřednictvím sudé numerické škály zakotvené v krajních polohách 1–6 subjektivně pociťovanou míru souhlasu, důležitosti, vlivu, časové náročnosti nebo preference. Dotazník obsahoval kromě škálových otázek i dichotomické, výběrové či výčtové otázky. Výsledky dotazníkového šetření byly v rámci objektivního hodnocení a interpretace následně diskutovány s vybranými respondenty a odborníky.

Abychom mohli interpretovat celkové výsledky zjištěné dotazníkem vlastní konstrukce a následně analyzovat rozdíly v hodnocení podle profesně demografických znaků, zkonstruovali jsme z vybraných indikátorů dvě skupiny součtových indexů¹. První skupinu jsme nazvali „vztah k dalšímu vzdělávání“ a obsahovala indexy: *postoj k dalšímu vzdělávání; ochota k dalšímu vzdělávání; aktivita a zájem o další vzdělávání; celková spokojenost s dalším vzděláváním a nespokojenost s nabídkou dalšího vzdělávání*. Druhá skupina byla nazvána „nástroje marketingového mixu“ a obsahovala indexy: *produkt; cena; distribuce; komunikace a lidé*. „Motivační faktory“ (viz tab. 3) jsou v našem výzkumu definovány jako činitelé, kteří ovlivňují učitele a jsou spojeny s určitými vztahy k jeho vlastním nebo školským vzdělávacím potřebám a zájmům. Předpokládáme, že změny v těchto vztazích mají za následek i změny v chování, rozhodování a motivaci učitele směrem k dalšímu vzdělávání.

Výzkumný soubor

Základní soubor tvořili učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů a učitelé odborných předmětů na gymnáziích a středních odborných školách v Jihomoravském kraji (učitelé působící na úrovni vzdělávání ISCED 3A). Na základě charakteristik populace učitelů v České republice jsme základní soubor rozdělili na skupiny (gymnázia, střední odborné školy, školy sídlící v Brně, školy sídlící mimo Brno; učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, učitelé odborných předmětů). Výběrový soubor byl sestaven z učitelů gymnázií a středních odborných škol v Jihomoravském kraji s využitím strategie náhodného stratifikovaného výběru.

Školy byly vybrány z opory výběru, kterou byl seznam středních škol v Jihomoravském kraji². Učitelé na vybraných školách pak byli osloveni vyčerpávajícím způsobem. Z hlediska dostupnosti bylo vybráno celkem 12 brněnských a mimobrněnských středních odborných škol (6) a gymnázií (6). U jednoho gymnázia a jedné střední odborné školy byl zřizovatelem soukromý subjekt, u ostatních škol byl

¹ Vzhledem k rozsahu příspěvku zde nebylo možné jednotlivé indexy podrobně operacionalizovat.

² Seznam byl získán z Rejstříku škol a školských zařízení 2012/2013. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>

zřizovatelem Jihomoravský kraj. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo a bylo do něj zahrnuto 224 osob. Sběr dat byl proveden v červnu 2013.

Struktura výběrového vzorku

Z celkového počtu 224 respondentů tvořilo 60,3 % žen a 39,7 % mužů, což odpovídá obvyklé struktuře učitelů na středních školách v ČR. Nejsilněji zastoupenou věkovou kategorií byli respondenti ve věku 46–55 let (73 osob), což představovalo 33 %. Nejméně byla zastoupena kategorie 56 a více let, a to 31 osobami reprezentujícími 14 %. Do kategorie učitelů s praxí v délce 6–15 let spadalo celkem 74 respondentů (33 %). Ovšem učitelů s pedagogickou praxí 16 let a více bylo přes 54 %, což v absolutním vyjádření činilo 121 osob. Začínající učitelé s praxí do 5 let byli zastoupeni „okrajově“, necelými 13 % (28 osob).

Tabulka 1: Složení vzorku respondentů podle odborného zaměření učitele a pohlaví

Odborné zaměření učitele a pohlaví	celkem		z toho		z toho	
	absolutní četnost	relativní četnost	muži		ženy	
Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů	131	58,5 %	41	31,3 %	90	68,7 %
Učitelé odborných předmětů	93	41,5 %	48	51,6 %	45	48,4 %
Celkem	224	100,0 %	89	39,7 %	135	60,3 %

Pro 41,7 % respondentů byla škola, na které působí první v rámci jejich učitelské praxe, pro 32,7 % pak druhou a pro 19,3 % třetí. Vzhledem k tomu, že byl dotazník zaměřen i na učitele odborných škol, bylo spektrum nejvyššího dosaženého vzdělání pestřejší. Nejčastěji dosaženým nejvyšším vzděláním bylo magisterské, které absolvovalo 84,4 % respondentů (189 osob), bakalářské vzdělání uvedlo 9 respondentů (4 %). Potěšitelná je přitom účast 6 respondentů (2,7 %), kteří absolvovali doktorské studium. Zbytek respondentů (8,9 %) uvedl v dotazníku jako nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitou.

Tabulka 2: Složení vzorku respondentů podle druhu školy, na které působí a pohlaví

Složení vzorku respondentů podle druhu školy, na které působí a pohlaví	celkem		z toho		z toho	
	absolutní četnost	relativní četnost	muži		ženy	
Gymnázium	75	33,5 %	35	46,7 %	40	53,3 %
Střední odborná škola	149	66,5 %	54	36,2 %	95	63,8 %
Celkem	224	100,0 %	89	39,7 %	135	60,3 %

Nejčastěji respondenti uvedli (40,3 %), že vyučují 2 předměty, 22,2 %, tedy 49 osob vyučuje pouze jeden předmět a 19,5 %, vyučuje 3 předměty. 115 respondentů (51 %) působilo v době realizace šetření na gymnáziích nebo středních odborných školách mimo Brno a 109 osob (49 %) v Brně.

Výsledky

Z výsledků vyplynulo, že ve školním roce 2012/2013 se účastnilo jakékoliv akce související s dalším vzděláváním učitelů 55 % a v uplynulých třech letech 84 % respondentů. Tři pětiny (61 %) z respondentů, kteří se během minulého školního roku účastnili dalšího vzdělávání, absolvovaly v rámci **průběžného vzdělávání** jednu až dvě vzdělávací akce netrvajících déle než jeden den a zhruba 55 % se zúčastnilo jedné až dvou vícedenních vzdělávacích akcí. Tři až pět jednodenních (spíše několikahodinových) vzdělávacích akcí absolvovala čtvrtina respondentů (26,7 %), vícedenních akcí v tomto rozsahu však absolvovalo ještě 17,2 %.

Z učitelů, kteří se v uplynulých třech letech účastnili **kvalifikačního vzdělávání** (30,5 %) v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, se téměř třetina (32,2 %) účastnila studia v oblasti pedagogiky a pedagogických věd (čili doplnění dnes tolik diskutované pedagogické kvalifikace), čtvrtina (25,4 %) se účastnila studia k výkonu specializovaných činností, více než pětina (22 %) si rozšiřovala odbornou kvalifikaci (např. o další vyučovací předmět), necelá desetina (9,3 %) respondentů studovala výchovné poradenství a stejně početná skupina se pak účastnila vzdělávání pro vedoucí pedagogické pracovníky nebo ředitele škol a školských zařízení. Kvalifikačního vzdělávání v oblasti pedagogiky a pedagogických věd se účastnilo pětkrát více respondentů z řad učitelů středních odborných škol než gymnaziálních učitelů.

Tabulka 3: Hodnocení faktorů ovlivňujících motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání

	N	vyřa- zené	rel. četnost (%)	průměr ³	směr. odch.
Obecně možnost něčemu novému se naučit.	218	6	97,3	5,19	0,991
Možnost realizovat získané poznatky ve výuce.	215	9	96,0	5,02	1,083
Možnost získat nové poznatky o řešení problémů při práci s žáky.	217	7	96,9	5,01	1,078
Možnost diskuze o problémech praxe s odborníky.	216	8	96,4	4,79	1,323
Možnost setkání s kolegy a vzájemná výměna zkušeností.	217	7	96,9	4,77	1,240
Organizační a všeobecná podpora ze strany vedení školy.	209	15	93,3	4,37	1,346
Možnost úhrady poplatků za vzdělávání zaměstnavatelem.	209	15	93,3	4,19	1,605
Požadavek zaměstnavatele.	209	15	93,3	4,11	1,510
Zavedení kariérního systému do školství.	187	37	83,5	3,47	1,670
Možnost učit jiný předmět.	207	17	92,4	3,18	1,797
Posílení pozice mezi kolegy ve škole.	205	19	91,5	2,97	1,660
Možnost přejít na jiný typ školy, instituce nebo úřad.	204	20	91,1	2,83	1,664

Učitelé středních škol preferují nejčastěji vzdělávací akce kratší než jeden den (71 %). V tom se naše výsledky shodují s výzkumem Kohnové et al. (1995), který prokázal preferenci jednorázových, nejčastěji pouze půldenních akcí. Výhodou takových akcí je například to, že se mohou odehrávat po vyučování, nenarušují pracovní život učitele a školy, může se jich účastnit více kantorů najednou, případně jsou i levnější (např. bez

³ Čím více se hodnota blížila poloze 6, tím byla míra odpovědi v rámci konkrétního indikátoru intenzivnější.

ubytování). V rámci diskuse s vybranými respondenty nad výsledky výzkumu jsme zaznamenali názor, že na pozadí preference krátkodobých vzdělávacích akcí bývá kromě jiného i potřeba opustit, alespoň na krátký čas školní prostředí, které je pro učitele zdrojem stresu a přetížení. Nejčastěji preferovanými institucemi pro další vzdělávání učitelů jsou, dle názorů našich respondentů, instituce zřízené Jihomoravským krajem (27,2 %) nebo MŠMT (30 %), případně fakulty vysokých škol (27,3 %). Podle slov vybraných učitelů i zástupců vedení škol tyto instituce zaručují kromě výrazně nižších finančních nákladů (díky podpoře z evropských fondů bývají i zdarma) i určitou kvalitu stran obsahu a organizace vzdělávacích akcí. U soukromých vzdělávacích agentur se, dle jejich slov i stává, že jsou organizovány pro učitele základních a středních škol zároveň (za účelem zaplnění kapacity), ovšem potřeby a očekávání těchto skupin jsou odlišné – lektor je nemůže naplnit a účastníci odcházejí ze vzdělávací akce nespokojeni.

Rekapitulace statisticky významných rozdílů

Statisticky jsme analyzovali rozdíly ve středních hodnotách součtových indexů a motivačních faktorů podle jednotlivých profesně demografických znaků. Využili jsme k tomu parametrických statistických metod – *dvouvýběrového t-testu* a jednoduché analýzy rozptylu (ANOVA, včetně testů mnohonásobného porovnání), přičemž ve dvou případech jsme použili jejich neparametrických protějšků tj. *Mannova-Whitneyova testu* a *Kruskalova-Wallisova testu*. Před testováním jsme ověřovali předpoklady pro užití jmenovaných testů (nezávislost souborů, normalitu rozložení, homogenitu rozptylů) odpovídajícími metodami a provedli explorativní analýzu dat ke zjištění homogenity položek a reliability zjišťovacího nástroje. Hladina významnosti byla stanovena pro hodnoty $p \leq 0,05$.

Vztah k dalšímu vzdělávání

Statisticky významné rozdíly byly zjištěny v aktivitě a zájmu o další vzdělávání, kdy učitelé v kategorii „46–55 let“ deklarovali vyšší zájem a aktivitu oproti kategorii učitelů „do 35 let“ ($p = 0,014$). Na rozdíl od mužů jsou ženy-učitelky statisticky významně více celkově spokojeny s dalším vzděláváním ($p = 0,002$) a méně nespokojeny s nabídkou dalšího vzdělávání ($p = 0,002$). Učitelé s delší praxí se odlišují od učitelů s kratší praxí v ochotě k dalšímu vzdělávání a aktivitě a zájmu o další vzdělávání. Statisticky významné rozdíly byly zjištěny u ochoty k dalšímu vzdělávání mezi skupinou s praxí „méně než 5 let“, která deklarovala vyšší ochotu než skupina respondentů s praxí „16–25 let“ ($p = 0,033$). Rozdíl v aktivitě a zájmu o další vzdělávání se projevil mezi skupinou učitelů s praxí „26 a více let“, která vykazovala vyšší míru aktivity a zájmu oproti skupině s praxí „6–15 let“ ($p = 0,045$). Učitelé odborných předmětů se odlišují od učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů tím, že jsou více nespokojeni s nabídkou dalšího vzdělávání ($p = 0,001$). V rámci charakteristiky učitelů podle typu a lokace školy byly zjištěny statisticky významné rozdíly v postoji k dalšímu vzdělávání mezi skupinou mimobrněnských gymnaziálních učitelů vyjadřujících kladnější postoj na rozdíl od učitelů mimobrněnských středních odborných škol ($p = 0,026$).

Nástroje marketingového mixu vzdělávací instituce

Ženy v našem šetření, na rozdíl od mužů, vnímají statisticky významně více důležitost atributů nástrojů marketingového mixu *produkt* ($p = 0,002$) a *distribuce* ($p = 0,023$). Gymnaziální učitelé se liší ve vnímání důležitosti nástrojů *cena* ($p = 0,012$) a *komunikace* ($p = 0,009$), které jsou důležitější pro učitele ze středních odborných škol. Učitelé se podle typu a lokace školy neliší ve vnímání důležitosti atributů nástrojů *produkt*, *distribuce* a *lidé*, ale liší se ve vnímání důležitosti nástrojů *cena* a *komunikace*. Statisticky významné odlišnosti byly zjištěny v rámci *indexu cena* ($p = 0,036$) i *komunikace* ($p = 0,033$) mezi skupinou respondentů z mimobrněnských středních odborných škol přikládající jim větší důležitost oproti respondentům z brněnských gymnázií.

Vliv motivačních faktorů

Mezi hodnoceními faktorů *zavedení kariérního systému do školství* ($p = 0,013$), *možnost učit jiný předmět* ($p = 0,004$) byla zjištěna souvislost mezi rostoucím věkem a snižujícím se vlivem těchto faktorů na motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání. Tyto rozdíly byly signifikantní zejména mezi kategoriemi věku „do 35 let“ a „56 a více let“. U faktoru *možnost přejít na jiný typ školy nebo instituci* pak mezi kategorií „36–45 let“ a „56 a více let“ ($p = 0,016$).

Pro ženy je možnost *obecně se něčemu novému naučit* statisticky významně silnějším motivem k dalšímu vzdělávání než pro muže ($p = 0,012$). Oproti mužům v našem šetření přisuzují ženy statisticky významněji větší vliv na motivaci k dalšímu vzdělávání také faktorům *možnost získat nové poznatky o řešení problémů při práci s žáky* ($p = 0,019$) a *možnost setkání s kolegy a vzájemná výměna zkušeností* ($p = 0,000$).

Respondenti s pedagogickou praxí v kategorii „16–25 let“ přikládali faktoru *možnost realizovat získané poznatky ve výuce* statisticky významně nižší vliv než respondenti s délkou učitelé praxe v kategorii „méně než 5 let“ ($p = 0,016$). Statisticky vysoce významný rozdíl (na 1% hladině významnosti) se projevil v hodnocení faktorů *zavedení kariérního systému do školství* a *možnost učit jiný předmět*, kde byla zjištěna také souvislost mezi rostoucí délkou praxe a snižujícím se vlivem těchto faktorů na motivaci k dalšímu vzdělávání ($p = 0,007$).

Statisticky významné rozdíly byly zjištěny i mezi učiteli podle jejich odborného zaměření. *Možnost získat nové poznatky o řešení problémů při práci s žáky* jsou pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů silnějším argumentem k rozhodnutí dále se vzdělávat než pro učitele odborných předmětů ($p = 0,020$). Rozdíly na 1% hladině statistické významnosti se v této kategorii projeví i v hodnocení faktorů *možnost učit jiný předmět* ($p = 0,000$) a *posílení pozice mezi kolegy* ($p = 0,006$). Pro učitele odborných předmětů jsou z hlediska motivace k dalšímu vzdělávání důležitější než pro učitele předmětů všeobecně vzdělávacích.

Podle druhu školy, na které učitelé vyučují, pak považují gymnaziální učitelé motivační faktor *možnost realizovat získané poznatky z dalšího vzdělávání ve výuce* za statisticky významně více důležitý než učitelé středních odborných škol ($p = 0,021$). Na druhou stranu učitelé ze středních odborných škol se v našem šetření statisticky významně odlišují od učitelů z gymnázií tím, že považují za více motivační k dalšímu

vzdělávání faktory *možnost úhrady poplatků za vzdělávání zaměstnavatelem* ($p = 0,034$); *možnost učit jiný předmět* ($p = 0,002$) a *možnost přejít na jiný typ školy či instituci* ($p = 0,026$).

Mezi učiteli podle typu školy a její lokace nalézáme statisticky velmi významné rozdíly u faktorů *požadavek zaměstnavatele*, *možnosti učit jiný předmět* a *možnost přejít na jiný typ školy, instituci nebo úřad*. Pro učitele z mimobrněnských středních odborných škol je *požadavek zaměstnavatele* důležitějším motivačním faktorem k dalšímu vzdělávání než pro učitele z brněnských gymnázií ($p = 0,003$). Učitelé z mimobrněnských středních odborných škol v našem výzkumu považují i *možnost učit jiný předmět* za motivaci k dalšímu vzdělávání více než učitelé z brněnských gymnázií ($p = 0,002$). Statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými kategoriemi se projevil u faktoru *možnost přejít na jiný typ školy či instituci* tak, že jej učitelé z mimobrněnských středních odborných škol považují za podstatnější než učitelé z mimobrněnských gymnázií ($p = 0,002$).

Diskuze a závěr

Na základě výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že téměř všichni středoškolské učitelé deklarují, a to bez rozdílu, velmi kladný postoj k dalšímu vzdělávání, jež zároveň považují za nezbytnou součást své práce ovlivňující její kvalitu. Vzhledem k tomu, že práce učitele je časově i duševně náročnou činností, je i ochota k dalšímu vzdělávání (případně ve volném čase), na rozdíl od postojů, výrazně nižší. V souvislosti s platovými podmínkami ve školství pak souvisí ještě menší ochota učitelů obětovat na další vzdělávání vlastní finanční prostředky.

Učitelé patří bezesporu k té části populace, která se průměrně vzdělává více. Prokázaly to výsledky našeho výzkumu, ve kterém je vzorek učitelů svou nadpoloviční účastí (55 %) na vzdělávání v minulém školním roce srovnatelný s podílem účasti dospělé populace v ČR na neformálním vzdělávání. Pro toto porovnání lze využít výsledky z šetření *Adult Education Survey 2011* pro Českou republiku (ČSÚ, 2013). To uvádí, že se v posledních dvanácti měsících před realizací šetření účastnilo v České republice neformálního vzdělávání 55,7 % osob v kategorii „s vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním“. Celkově je to pak 32,1 %.

Na další vzdělávání učitelů je možné se dívat z mnoha pohledů – z pohledu jednotlivce, z pohledu školy, z pohledu učitelské profese, společnosti, vzdělávací politiky a dalších. Další vzdělávání učitelů je ovlivňováno demografickým vývojem, změnami v národním hospodářství a jinými faktory, mezi něž můžeme řadit i marketingové nástroje institucí, které jej poskytují. Zejména se však jedná o individuální záležitost učitele a prostředí, ve kterém žije a pracuje, jeho přístup, aspirace, potřeby i mnoho dalších aspektů včetně profesně-demografických charakteristik.

Použitá literatura

ADAMEC, Petr. *Determinanty dalšího vzdělávání učitelů středních škol se zřetelem na marketing vzdělávacích institucí*. Brno, 2014. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Školitel doc. PhDr. Jiří Dan, CSc.

- KOHNOVÁ, Jana a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1995.
- KOHNOVÁ, Jana. Další vzdělávání učitelů. In PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 413–418. ISBN 978-80-7367-546-2.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2012, 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.
- SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2006, 300 s. ISBN 80-7357-176-5.
- Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2011. Praha: Český statistický úřad, 2013. [cit. 2014-03-11]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/710023991A/\\$File/331313.pdf](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/710023991A/$File/331313.pdf)

Porovnání výsledků testů hodnocených člověkem a hodnocených počítačem

Ing. Josef Budík, CSc., Vysoká škola finanční a správní, Fakulta ekonomických studií, Katedra financí, Estonská 500, 101 00 Praha 10, e-mail: josef.budik@mail.vsfs.cz

Ing. Vladimír Nulíček, CSc., Vysoká škola finanční a správní, Fakulta ekonomických studií, Katedra informatiky, Estonská 500, 101 00 Praha 10, e-mail: vnulicek@gmail.com

Abstrakt: V první části práce autoři vybírají některé publikované poznatky související s pedagogickým výzkumem, Především se zaměřili na tematiku využívání počítačů ve vzdělávání a při prověřování znalostí studujících.

V dalším textu uvádějí výsledky vlastního výzkumu, ve kterém porovnávali výsledky testů realizovaných počítačem a výsledky zkoušení, které dělal osobně pedagog. Šlo o výsledky testování znalostí více než stovky studujících v jednom předmětu jednoho ročníku bakalářského studia na jedné z českých univerzit. Každý ze studujících se mohl rozhodnout, zda zvolí zkoušení učitelem, nebo počítačem. Analýza je zpracována formou komentářů k tabulkám. Příspěvek je doplněn seznamem referencí.

Zkvalitňovat metody vzdělávání a řešit i způsoby evaluace znalostí je důležitá součást realizace projektu s názvem " Zvyšování finanční gramotnosti na základě analýzy inovativního chování finančních institucí". V souvislosti s jeho přípravou vznikl předkládaný příspěvek.

Klíčová slova: test, počítačový systém, učitel, analýza

Comparison of test results reviewed by human and reviewed by computer

Abstract: In the first part, the authors collected some of published findings related to educational research. Particularly they focused on the use of computers in education and learners knowledge screening.

The following text shows the results of research itself, where the authors compared the results of tests made by computer-implemented and results of testing, which made educator personally. There are some results of testing the knowledge of more than one hundred students in one course one year of undergraduate study at a selected university. Each of the students could choose between testing by a teacher or by computer. The analysis is prepared in the form of comments to tables. The paper is supplemented with a list of references.

Improve training methods and ways to solve the evaluation of knowledge is an important part of the project called "Improving financial literacy by analyzing the innovative behaviour of financial institutions." In connection with its preparation was made this paper.

Key words: test, computer system, teacher, analysis

Tlak na zlepšení výsledků vzdělávání studentů roste po celém světě. Výukové postupy a techniky zkoušení pomáhají utvářet studijní zkušenosti a zvýšit motivaci a úspěch studentů. Ke zlepšování výuky může pomoci, obdobně jako v jiných oborech, týmová práce, výzkum a uplatňování výsledků výzkumu v praxi.

Mezi pedagogy se diskutuje mimo jiné o tom, zda je vhodnější nějaká metoda počítačové podpory zkoušení, nebo zda je lepší zkoušení realizované pedagogem. Pedagogy zajímá, jaké výsledky dosáhli při zkoušení jejich studenti a také, jestli a jak by měli změnit metody zkoušení a otázky v testech. Ne vždycky se ale na konci semestru dostanou k tomu, aby výsledky analyzovali.

Cílem tohoto příspěvku je prezentování analýzy výsledků zkoušení více než stovky studujících v jednom předmětu jednoho ročníku bakalářského studia na jedné z českých univerzit a diskuse, jakým způsobem by měli vysokoškolští pedagogové prohlubovat své přístupy k prověřování znalostí studentů.

Materiál a metody

Předkládaný příspěvek se zabývá výzkumem jedné součásti pedagogické práce na univerzitě a tou je zkoušení a testování znalostí studujících. Zájem o problematiku pedagogického výzkumu charakterizuje fakt, že k dotazu na „pedagogical research“ bylo v databázi ProQuest nalezeno 7426 záznamů o vědeckých textech a dalších odborných pojednáních publikovaných v roce 2013, zatímco v roce 1993 stejná databáze uvádí pouhých 308 záznamů. V současnosti jsou mezi publikovanými výsledky také příspěvky přednesené na mezinárodních odborných konferencích.

Systémovým přístupem ke vzdělávání, především distančnímu, se zabývali Basher a Córdoba-Pachón (2014) proto, že informační a komunikační technologie (ICT) se neustále zdokonalují a rozšiřují do různých oblastí lidské činnosti. Vysoké školy po celém světě používají tyto technologie, které některým z nich pomáhají také získat mezinárodní prestiž, stejně jako zvýšit počty studujících prostřednictvím výuky založené na ICT. Nicméně, úspěšná realizace distančního vzdělávání pomocí informačních a komunikačních technologií přináší řadu problémů. Patří mezi ně problémy organizační i technické. Podle autorů by systémový přístup k distančnímu vzdělávání mohl pomoci identifikovat a řešit problémy s ohledem na studenty, zlepšit přístup ke vzdělání a kvalitu vyučovaných programů.

K tématu integrace využívání informačních a komunikačních technologií a dalších zdrojů s cílem dosáhnout přeměny způsobu, jakým se studující učí, napsal a na konferenci publikoval příspěvek R. Palmeiro (2014). Řešil v něm využití moodle platformy, práci s kopiemi historických dokumentů a videozáznamů rozhovorů s odborníky. Jejich propojením usiloval o zkvalitnění výuky. Zabýval se současně procesem průběžného hodnocení, které zahrnovalo sebehodnocení studentů i hodnocení výsledku procesu učení, které prováděl učitel.

O enormním významu komunikace poznatků se široce diskutuje. Senapathi (2011) ve svém článku zkoumá mechanismy pro šíření znalostí. Uvádí, že nejprve je třeba definovat, co je poznání. Pak může následovat diskuse o využití různých médií, prostřednictvím kterých mohou být znalosti šířeny. Předávání znalostí vždy existovalo v různých formách, jako jsou formální učení, firemní knihovny, odborná školení a mentoring, výuka nejlepší známé praxe, apod. Při dnešním širokému využívání

informačních a komunikačních technologií (ICT) a internetu, není potřeba znalosti hledat jen v knihách, ale je možné získat je klepnutím na tlačítko a to z libovolného místa na Zemi (jsou technologická omezení, ale postupně mizí). Je ale stále naléhavější pracovat s systémy evaluace znalostí.

Tým autorů Shao-Hua, C., L. Pei-Chun a Z. Lin (2007) zkoumal rozdíly v hodnocení při různých způsobech bodování testů počítačem. Jeden ze závěrů, ke kterým studie dospěla, ukázal, že testy realizované počítačem dávají stejné výsledky jako testy bez podpory výpočetní techniky, tedy tradičně, s papírem a tužkou. Podle textu, který publikovali Maj, S. P. a D. Veal (2010) mohou výsledky zkoušení ovlivnit také způsoby, kterými jsou znalosti při výuce strukturovány a prezentovány. Způsob prezentování může vést buď ke zhoršení, nebo ke zlepšení studijních výsledků posluchačů. Výstavba a struktura základních kamenů poznání je proto důležitým aspektem učení a hodnocení procesu. Autoři se zabývají především strukturováním znalostí. Ukázali značné potenciální pedagogické výhody tohoto přístupu.

Během období studia na vysoké škole se postupně rozvíjí více či méně široký rozsah všeobecných kompetencí příčně k jednotlivým vyučovaným předmětům, obsahu výuky a metodám vzdělávání. Aby bylo možné určit, jak progresivní získávání kompetencí se stane, zpracovali Morales-Fernandez, Trechera-Herreros, a Castro-Freire (2014) studii k vývoji metodiky analýzy a hodnocení kompetencí. Za tímto účelem vznikl a byl ověřen dotazník specificky se vztahující ke třinácti vybraným obecným kompetencím. Výsledky po jeho vyhodnocení ukázaly významné rozdíly v kompetenčních profilech žáků v průběhu několika akademických let. V současnosti vyhodnotili jako nejrychleji se rozvíjející kompetence využívání informačních a komunikačních technologií, kvalitní verbální komunikaci, kvalitní písemnou komunikaci, perfektní interpersonální komunikaci a zájem o inovace.

Pro realizaci výzkumu je důležitá jeho metodika. Gavora (2000, s. 27) uvádí, že „Při relačním výzkumu se ptáme, zda existuje vztah mezi zkoumanými jevy a jak těsný je tento vztah.“ Autoři předkládaného textu provedli vlastní výzkum. Vycházeli z faktu, že už byly publikovány články o využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání, technologie že mění způsoby vzdělávání a usnadňují cestu k získávání informací a znalostí. Ale že řada pedagogů si naopak občas posteskuje, že v souvislosti s rozvojem a dostupností informačních a komunikačních technologií vznikají problémy při zkoušení s kopírováním, fotografováním a vzájemným předáváním testů a v nich obsažených testových otázek. Tím že studenti znehodnocují práci pedagogů při tvorbě testů.

Diskuse a výsledky

Řada univerzit a vysokých škol obecně využívá interně různé informační systémy. Ty zpravidla obsahují i nějaký modul umožňující podporu zkoušení. Pokud takový modul nemají, existují na webech zdarma funkce podporující šíření znalostí a jejich testování. Proto autoři realizovali výzkum, který má ukázat souvislosti mezi hodnocením znalostí studujících a způsobem jejich testování. Sběr výzkumných dat proběhl po ukončení kurzu, který měl trvání jeden semestr výuky na jedné ze soukromých univerzit a hodnocení znalostí jednotlivých studentů jsou ukládány do univerzitního informačního systému.

Proto není v textu příspěvku uvedena žádná identifikace skupiny studujících a je nutné zdůraznit, že nešlo o skupinu z univerzity, za kterou jsme příspěvek zpracovali a poslali na konferenci. Cílem výzkumu bylo přispět ke zkvalitnění přístupu pedagoga k testování znalostí. Proto nejsou údaje o konkrétní skupině studujících relevantní. Nešlo ale o malou skupinu. Analýza se týkala výsledků zkoušení celkem 175 posluchačů, z nichž bylo 9 mužů a 166 žen. Posluchači se mohli rozhodnout, zda zkoušení z předmětu absolvují s využitím počítačového testovacího prostředí, nebo zda využijí možnost být zkoušeni pedagogem.

Celkově se 98 studujících (56 %) rozhodlo pro zkoušení učitelem a 75 studujících (42,8 %) se rozhodlo pro zkoušení počítačovým systémem. Ke zkoušení se nedostavili celkově dva studující (1 muž a 1 žena). Základní analýza byla zaměřená na průměrnou známku. Ukázala, že ženy měly horší známky při hodnocení počítačem a lepší při hodnocení pedagogem. Muži měli výsledek v obou variantách zkoušení stejný, jak ukazují průměrné známky na Tabulce 1.

Tabulka 1: Průměrné známky

Studující	Zkoušení počítačem	Zkoušení učitelem
Muž	1,50	1,50
Žena	1,55	1,38

Menší počet studujících mužů zhoršil, podle názoru autorů, vypovídací schopnost údajů z Tabulky 1 a eliminoval rozdíl ve výsledcích při porovnání obou způsobů zkoušení. Výsledek lze interpretovat tak, že ženám méně vyhovuje neosobní a strohá forma kladení otázek strojem, lépe komunikují s člověkem - zkoušejícím. Dalším důvodem pro lepší hodnocení pedagogem může být skutečnost, že studující z praxe (a to studující kombinované formy studia zpravidla jsou) může doplnit ke zkoušenému tématu zkušenosti z praxe a tím posunout zkoušení spíše na úroveň odborné rozpravy.

Zajímavým tématem pro analýzu může být otázka, zda se mění kvalita znalostí se změnou délky doby mezi termínem ukončení výuky a prvním možným termínem zkoušení. Zkoušení začínalo pro všechny stejně, se začátkem zkouškového období, „předtermíny“ nebyly vypisovány. Byly analyzovány výsledky tří studijních skupin kombinovaného studia a Tabulka 2 ukazuje výsledek. Studující zkoušení počítačem měli horší výsledky než studující zkoušení učitelem a delší doba mezi ukončením výuky a zkoušením umožnila delší a zřejmě i lepší přípravu na zkoušku. A podle výzkumu byla faktorem, který mohl vést k lepším výsledkům při zkoušení.

Tabulka 2: Průměrné známky ve vztahu k délce doby mezi ukončením výuky a začátkem zkoušení

Skupina	Doba mezi koncem výuky a zkouškou (dny)	Zkoušení počítačem	Zkoušení učitelem
A	14	1,49	1,05
B	14	1,54	1,37
C	1	1,86	1,64

Pro studující i pro pedagoga by mělo být podstatné, zda jsou jeho nároky na znalosti studujících optimální, zda není zkoušení málo náročné, nebo naopak příliš přísné. Zpětnou vazbu mu může dát přehled četnosti známek. Univerzity používají zpravidla

čtyřstupňové, nebo šestistupňové hodnocení⁴. V Tabulce 3 je použito čtyřstupňové hodnocení.

Tabulka 3: Četnost známek

Známka	Počet
1	106
2	55
3	12

Z Tabulky 3 vyplývá, že hodnocení studujících bylo ve zkoumaném předmětu hodně mírné s výraznou převahou hodnocení „výborně“. Pro pedagoga z výsledku vyplývá, že by měl výrazně zpřísnit hodnocení.

Závěr

Poměrně velká část studujících, 56 %, zvolila možnost být zkoušena pedagogem. To se ukázalo výsledně jako racionální rozhodnutí, protože výsledky zkoušení počítačem byly prakticky ve všech případech horší. Testování počítačem víc vyhovovalo mužům. Pro pedagoga může být využití počítače pro zkoušení cestou k větší objektivitě při hodnocení znalostí studujících, na druhé straně má méně příležitostí získat ke svým teoretickým znalostem některé aktuální poznatky z praxe.

Použitá literatura

BASAHEL, S. a J.R. CÓRDOBA-PACHÓN. A Systems Approach to Distance Education (DE) - Initial Conceptualisation and Proposal. In: *INTED2014 Proceedings*. GÓMEZ CHOVA, L, A. LÓPEZ MARTÍNEZ a I. CANDEL TORRES. Valencia, Španělsko: IATED Academy, 2014, s. 445 - 452. ISBN: 978-84-616-8412-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

MAJ, S. P. a David VEAL. Parsimony analysis - a novel method of structured knowledge representation for teaching computer science. *Modern Applied Science*, 2010, 4(11), 3-12. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/818853045?accountid=37662>

MORALES-FERNANDEZ, E.J, J. L. TRECHERA-HERREROS a M.S. CASTRO-FREIRE. *Progressive Development of General Skills in University Students of Business Administration*. In: *INTED2014 Proceedings*. Edited by GÓMEZ CHOVA, L., A. LÓPEZ MARTÍNEZ a I. CANDEL TORRES. Valencia, Španělsko:IATED Academy, 2014, s. 2756-2760. ISBN: 978-84-616-8412-0.

PALMEIRO, R. Information and Communication Technologies and Historical Archives in the Transformation of Teaching into a Significant Learning. In: *INTED2014 Proceedings*. Edited by GÓMEZ CHOVA, L., A. LÓPEZ MARTÍNEZ a I. CANDEL TORRES. Valencia, Španělsko: IATED Academy, 2014, s. 2593-2598. ISBN: 978-84-616-8412-0.

⁴ Při čtyřstupňovém hodnocení znamená známka 4, že studující nevyhověl, při šestistupňovém znamená totéž stupeň F a hodnocení si studující mohou opravit. Proto v přehledu četnosti známek nefiguruje.

SENAPATHI, R. Dissemination and utilisation: Knowledge. *SCMS Journal of Indian Management*. 2011, roč. 8, č. 2, s. 85-105. [on-line]. [cit. 2013-06-08] Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/897914147?accountid=37662>

SHAO-HUA, C., L. PEI-CHUN a Z. LIN. Measures of partial knowledge and unexpected responses in multiple-choice tests. *Journal of Educational Technology & Society*, 2007, 10(4)

Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/1287042959?accountid=37662>

Problematika odpisovania a plagiátorstva na SPU v Nitre

Ing. Eleonóra Černáková, Ph.D., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Katedra pedagogiky a psychológie, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, e-mail: eleonora.cernakova@uniag.sk

JUDr. Lucia Palšová, Ph.D., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta európskych štúdií a regionálneho rozvoja, Katedra práva, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, e-mail: lucia.palsova@uniag.sk

Abstrakt: Plagiátorstvo a odpisovanie na pôde vysokej školy predstavuje závažný problém porušovania akademickej etiky. Cieľom príspevku je zhodnotiť akademickú etiku v oblasti plagiátorstva študentov SPU. Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre vyvíja v tomto smere aktivity prostredníctvom vydávania vnútorných predpisov a dokumentov, ktorých cieľom je zvyšovať povedomie študentov pri dodržiavaní akademickej etiky v oblasti plagiátorstva. Práca svojimi výsledkami prispieva k zisteniu o vedomostiach študentov týkajúcich sa plagiátorstva a snaží sa navrhnúť možné riešenia na zlepšenie situácie.

Kľúčové slová: vysoké školy, plagiátorstvo, akademická etika

The issue of depreciation and plagiarism at SUA Nitra

Abstract: Plagiarism and depreciation at the University represents serious problem of violations of academic ethics. The aim of this paper is to evaluate the academic ethics of students plagiarism on SPU. Slovak University of Agriculture in Nitra in that respect acts by issuing internal regulations and documents, which aim to raise awareness of students respecting academic ethics in plagiarism. Results of this work contributes to the identification of the students' knowledge regarding plagiarism and tries to propose possible solutions to improve the situation.

Key words: universities, plagiarism, academic ethics

Akademická pôda reprezentuje vedecko-vzdelávacie prostredie, v ktorom sa predpokladá vysoká úroveň dodržiavania etických pravidiel. Mnoho sa diskutuje o otázke plagiátorstva v akademickom prostredí, pretože práve ono by malo vychovávať a vzdelávať študentov k dodržiavaniu autorských práv iných a viesť k odsudzovaniu plagiátorstva. Škola zohráva dôležitú úlohu pri celkovom rozvoji osobnosti študenta. Funkcie školy sú nielen vzdelávacia, teda predať vedomosti, zručnosti, ale hlavne rozvinúť a podporiť schopnosť premýšľať, rozhodovať sa, vyhľadávať a spracovávať informácie. V súčasnosti venujú vysoké školy zvýšenú pozornosť detekcii plagiátorstva záverečných prác študentov, pričom bol vytvorený a celoplošne zavedený Centrálny register záverečných prác (CRZP) - tzn. systém porovnávania zhody autorského textu s už zaregistrovanými prácami. Možno konštatovať, že CRZP priniesol z hľadiska

dodržiavania autorských práv v mnohých prípadoch pozitívnu zmenu v zlepšovaní dodržiavania publikačnej etiky. Dôvodom zlepšenia publikačnej etiky u študentov môže byť aj akási obava, že v prípade preukázania zhody im hrozí sankcia vyplývajúca z disciplinárneho poriadku. Na druhej strane sa však nachádzajú rôzne formy obchádzania a podvádzania systému tak, aby zhoda textu študenta bola čo možno najnižšia, čím sa systém odhaľovania plagiátorstva v týchto prípadoch stáva neúčinným. K odstráneniu by mohla prispieť dobrá znalosť etiky publikovania a citačných noriem zo strany študentov a výchovná činnosť počas celej školskej dochádzky, s dôrazom aj na výchovu budúcich učiteľov.

Cieľ a metodika

Cieľom príspevku je zhodnotenie akademickej etiky v oblasti plagiátorstva študentov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Dosiahnutie stanoveného cieľa je rozdelené na dosiahnutie parciálnych cieľov práce:

1. analyzovať a zhodnotiť právnu úpravu a vnútorné predpisy týkajúce sa akademickej etiky v oblasti plagiátorstva študentov SPU v Nitre.
2. zhodnotiť stav poznania problematiky plagiátorstva u študentov na SPU v Nitre. Cieľovou skupinou boli študenti 1. a 2 ročníka bakalárskeho – 48 študentov (FEŠRR) a študenti 1. a 2 ročníka a inžinierskeho stupňa – 64 študentov (FEM a FEŠRR).

Bola využitá metóda štúdia a analýzy školských dokumentov a zákonov a dotazník pre študentov; jeho výsledky boli spracované pomocou MsOExcel.

Pri napĺňaní 2. čiastkového cieľa boli overované nasledovné predpoklady:

- 1) študenti bakalárskeho štúdia budú mať nižšie povedomie o plagiátorstve na SPU v Nitre ako študenti inžinierskeho štúdia;
- 2) študenti, ktorí používajú plagiáty, nevedia, že im hrozia sankcie za porušovanie autorského práva;
- 3) Študenti si myslia, že CRZP je dostatočným prostriedkom na eliminovanie

Teoretické východiská

Edukáciou sa formuje celá osobnosť človeka; vzdelávanie má za úlohu aj rozšíriť a zvýšiť vzdelanie a odbornú kvalifikáciu, kde dôležitú úlohu zohrávajú aj v škole získané vedomosti, zručnosti, postoje. Preto je veľmi dôležité, aby škola ako inštitúcia prostredníctvom vedenia školy a učiteľov sledovala svoje produkty. Pri tom sú dôležité diagnostické kompetencie učiteľa a aj znalosť problematiky podvádzania študentov. Podvádzanie študentov je ovplyvnené sociálnym prostredím danej školy a toto správanie môže byť chápané ako prispôbenie sa nárokom rôznych vyučujúcich v kontexte klímy triedy a samozrejme klímy školy. Klasické spôsoby podvádzania prechádzajú mnohými inováciami a aj vplyvom rozvoja IKT. Študenti sú často krát technicky zdatnejší ako učitelia, v tomto zmysle zneužívajú i dovolené technické zariadenia ako kalkulačky, mobilný telefón, počítač. Predpokladá sa, že učiteľ automaticky bude pôsobiť proti podvádzaniu žiakov a viesť ich k čestnému správaniu. Zabránenie podvádzaniu, následné odhalenie a reagovanie na takéto správanie je na samotnom učiteľovi (Uhráková, 2005). Zamedzenie odpisovania by práve malo dať objektívny obraz o zvládanom učive a podporovať kvalitu vyučovacieho procesu. **Odpisovanie a plagiátorstvo** je nedovolené používanie cudzích publikovaných i nepublikovaných myšlienok, formulácií, poznatkov, výsledkov bádania alebo iných

výsledkov tvorivej práce, ako aj ilustrácií, tabuliek, fotografií bez referencie o pôvode a uvedenia zdroja. Za plagiátorstvo v najzávažnejšej forme sa pokladá predloženie kompletnej práce podpísanej „novými autormi“, niekedy v inom jazyku. Týka sa to ktoréhokolvek štádia výskumu, písania alebo zverejnenia práce, tlačenej aj elektronickej verzie (Skalka a kol., 2009). Určite sa učitelia stretávajú s touto podobou podvádzania v školách v referátoch, esejach, protokoloch prípadne v projektoch študentov a musia na to reagovať - žiadať zverejňovanie autorstva myšlienok a zdôrazňovať autorské práva aj na produkty duševnej práce.

Študenti chápu odpisovanie ako správanie prestupujúce normy školy, ale zvyčajne ho chápu aj ako súčasť študentského života. Myslíme si, že v tejto oblasti je potrebné dôsledne vplyvať, aby chápali odpisovanie ako podvod, ako prejav nemorálneho správania. Preto je nutné diskutovať so študentmi o princípoch morálky a morálnom konaní, o životných postojoch a hodnotách. Základným teoretickým prameňom skúmania problematiky mravnosti a mravnej výchovy je *etika*. Jej predmetom skúmania sú dejiny mravnosti, všeobecné kategórie, teórie, vzťahy i názory a činy ľudí. V najširšom slova zmysle rozumieme ňou náuku, vedu o mravnosti, resp. vedu o morálke (Višňovský, Kačáni, 2000). Etika skúma morálku a hľadá všeobecnú zásadu, ktorá by človeku ukazovala, čo má robiť, o čo sa má v živote usilovať, ako sa správať k iným ľuďom (Miedzgová, 1994).

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

Farková (2013) uvádza možnosti minimalizácie plagiátorstva. Je vhodné vedieť motivačné činitele k tomuto nečestnému správaniu - *zo strany študenta* to môže byť tlak na výkon v škole, obavy z nesplnenia očakávaní, osobnostná nezrelosť, systém hodnotenia prác, nezrelé postoje k výsledku práce, neznalosť základných pravidiel písania textov, klíma školy; ale aj *učitelia* niekedy využijú opisovanie – tam môže byť motiváciou tlak v odbore alebo na pracovisku, citačné indexy a impaktovanie, absencia psychosociálnej zodpovednosti osobnosti, systém odmeňovania, utilitarizmus, absencia sebaúcty a úcty k vede, celospoločenská klíma. Uvádza tiež, že plagiátorstvo študentov môže byť ovplyvnené aj učiteľovou osobnosťou a to zhovievavosťou k podvodníkom, nereagovaním učiteľa na zistené prípady plagiátorstva, učiteľ je technicky menej zdatný ako študent, neschopnosť učiteľa vyhodnotiť výstup z detekčného zariadenia (Farková, 2013). Zaujímavosťou je, že v Čechách existuje od roku 2010 oficiálny antiplagiátorský systém seminárnych prác Odovzdej.cz.

Je potrebné vidieť problém aj z druhej strany. Pri práci učiteľa je nevyhnutné správať sa k študentom korektne, využívať pedagogický takt a správať sa eticky. Feik uvádza že, osobne považuje nespravodlivé známkovanie na skúške zo strany učiteľa za rovnaký prehrešok ako podvádzanie pri skúške zo strany študenta (Feik, 2008).

Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre je v zmysle zákona č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov je verejnou vysokou školou. SPU v Nitre predstavuje vrcholnú vzdelávaciu, vedeckú ustanovizeň, pričom počas uskutočňovania a napĺňania tohto poslania univerzita vykonáva vzdelávanie, výskum v súlade s právnymi predpismi a akademickou etikou. V posledných rokoch sa práve akademická etika, v oblasti plagiátorstva analyzuje v akademických kruhoch o niečo častejšie. Dôvodom je aj zavedenie systému odhaľovania a eliminovanie plagiátorstva pre študentov vysokých škôl. Problematika plagiátorstva na vysokých školách je zaradená pod ochranu autorských práv autorov prevažne školských diel. Základom ochrany a tvorby diel je Ústava SR č. 460/1992 Zb., ktorá problematiku ochrany tvorivej duševnej činnosti štruktúrne zaraďuje medzi základné práva a slobody, konkrétne medzi hospodárske, sociálne a kultúrne práva. V čl. 43 ods. 1 ustanovuje „Sloboda vedeckého bádania a umenia sa zaručuje. Práva na výsledky tvorivej duševnej činnosti chráni zákon“. V nadväznosti na ústavné zmocnenie bol schválený z.č. 618/2003 Z.z. o utorskom práve a právach súvisiacich s autorským právom (autorský zákon) v znení neskorších predpisov, ktorý upravuje ochranu autorského práva vo vzťahu k školskému dielu. Špecifiká týkajúce sa školského diela, ktoré je vytvorené študentom vysokej školy pri plnení študijných povinností upravuje tiež z.č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (zákon o vysokých školách).

Školské dielo vzniká pri plnení študijných povinností, najmä pri tvorbe slovesného diela- písomného (napríklad seminárna práca, záverečná práca) alebo ústneho (napríklad prezentácia). Školské dielo obyčajne preukazuje schopnosť študenta vyjadriť svoj postoj k určitej odbornej téme, prípadne schopnosť odborne analyzovať a kompilovať diela rôznych autorov. Z tohto dôvodu prichádza pri tvorbe školského diela študentov často k použitiu iného diela autora. Takéto použitie má svoje legálne obmedzenia. Autorský zákon stanovuje, že dielo autora sa môže študent použiť s jeho súhlasom na základe licenčnej zmluvy alebo bez jeho súhlasu na základe **zákonnej licencie**, ktorej medze vymedzuje autorský zákon. Najčastejšie vyskytujúcim sa prípadom zákonnej licencie je citácia upravená v § 25 autorského zákona, ktorý stanovuje: „Bez súhlasu autora možno použiť krátku časť zverejneného diela vo forme citácie v inom diele, len na účel recenzie alebo kritiky tohto zverejneného diela alebo na vyučovacie účely, vedeckovýskumné účely alebo umelecké účely; použitie musí byť v súlade so zvyklosťami a jeho rozsah nesmie presiahnuť rámec odôvodnený účelom citácie. Pri citácii sa musí uviesť meno autora alebo jeho pseudonym, ak nejde o anonymné dielo, alebo meno osoby, pod ktorej menom sa dielo uvádza na verejnosti, ako aj názov diela a prameň. Za takéto použitie nevzniká povinnosť uhradiť autorovi odmenu.“ Na Slovensku sa formálnymi náležitosťami citácií zaoberá technická norma ISO 690 z mája 2012, ktorá však má len odporúčajúci charakter. Je obvyklé, že spôsob a ustálenú formu citácie školských diel určujú pre študentov často vnútorné predpisy jednotlivých vysokých škôl. Pri citovaní sa hodnotí etika citovania a technika citovania

podľa č. 4 ods. 1 metodického usmernenia č. 56/2011 o náležitostiach záverečných prác, ich bibliografickej registrácii, uchovávaní a sprístupňovaní.

Práve pri tvorbe školských diel dochádza pomerne často k plagiátorstvu, teda k autorizovaniu cudzieho diela. Z pohľadu práva ide o vážne porušenie autorského zákona a zákona o vysokých školách. Použitím cudzieho diela sa v zmysle § 18 ods. 2 autorského zákona rozumie najmä vyhotovenie rozmnoženiny diela, verejné rozširovanie diela predajom alebo inou formou prevodu vlastníckeho práva, verejné rozširovanie diela nájmom alebo vypožičaním, spracovanie, preklad a adaptácia diela, zaradenie diela do súborného diela, verejné vystavenie diela, verejné vykonanie diela a verejný prenos diela. Z hľadiska detekcie plagiátorstva bol na vysokých školách v roku 2009 celoplošne zavedený Centrálny register záverečných prác záverečných, rigorózných a habilitačných prác, ktorého právnu úpravu stanovuje § 63 ods. 7 zákona o vysokých školách. V zmysle predmetného ustanovenia Ministerstvo školstva SR spravuje CRZP. Pred pripustením študenta k obhajobe záverečnej práce, rigorózne práce alebo habilitačnej práce vysoká škola zašle túto prácu v elektronickej forme do CRZV a na základe informácie z CRZP overí mieru originality zaslanej práce. Zaslana práca sa v CRZP uchováva spolu s menom a priezviskom autora a názvom vysokej školy, ktorá záverečnú, rigoróznú alebo habilitačnú prácu zaslala, po dobu 70 rokov odo dňa registrácie. Na základe zákonného zmocnenia §63 ods. 8 zákona o vysokých školách bolo za prevádzkovateľa centrálného registra záverečných prác určené Centrum vedecko-technických informácií SR. Ministerstvo školstva SR v nadväznosti na zákonné ustanovenie o CRZP vydalo v roku 2009 metodického usmernenia č. 14/2009, ktoré sa nahradilo metodickým usmernením č. 56/2011 o náležitostiach záverečných prác, ich bibliografickej registrácii, uchovávaní a sprístupňovaní s účinnosťou od 1. septembra 2011. Metodické usmernenie bolo na jednotlivé vysoké školy implementované plošne prostredníctvom schválenia vnútorných predpisov jednotlivých vysokých škôl, čím sa efektívne zaviedol nástroj na eliminovanie a odhaľovanie plagiátov. Odhalenie plagiátorstva v konkrétnej záverečnej práci vyplýva až z následného preštudovania protokolu o originalite školiteľom, ktorý zároveň môže vyvolať voči študentovi sankcie. Sankcie voči plagiátorovi na vysokých školách môžu mať rôznu rovinu.

Ako už bolo viackrát spomenuté, použitie plagiátov študentmi vysokých škôl má právny ako aj etický rozmer. Práve etický rozmer sa v súčasnosti pomerne často diskutuje na pôdach vysokých škôl, pričom tieto po vzore zahraničných vysokých škôl vydávajú etické kódexy, v ktorých je vyjadrená etika publikovania a aj sankcie, ktoré hrozia študentom, ako aj vedecko-výskumným pracovníkom pri ich nedodržiavaní. Aj keď z pohľadu etiky sú sankcie skôr mimoprávne, napríklad vylúčenie zo študentskej obce, poukazovanie na neetické správanie sa, tieto nie sú dostatočne účinné, pretože plagiátorstvo sa na slovenských vysokých školách medzi študentmi ospravedlňuje dokonca berie ako bežné študentské správanie sa pri plnení študentských povinností. V súvislosti s celoplošným uplatňovaním etických noriem na vysokých školách SR boli Slovenskou rektorskou komorou vydané dva dokumenty:

1. Opatrenia na odstránenie plagiátorstva pri spracovaní a prezentovaní bakalárskych, diplomových a dizertačných písomných prác - ide o veľmi stručné opatrenie, ktorým Slovenská rektorská konferencia usmerňuje vysoké školy v tom, ako postupovať pri odstraňovaní plagiátorstva v školskom diele. Opatrenie vymedzuje jednak:

- morálna zodpovednosť každého študenta pri spracovaní školského diela – študent podpíše čestné vyhlásenie študenta, že v práci bude uvádzať kompletne údaje (citácie) o použitých literárnych zdrojoch a ostatných informáciách, ktoré získal alebo mu boli poskytnuté;
- zodpovednosť vysokej školy pri vzdelávaní v oblasti ochrany autorského práva;
- zodpovednosť školiteľa (aj konzultanta, oponenta, komisií) pri predchádzaní plagiátorstva, v tom, že školiteľ permanentne kontroluje postupy spracovania školského diela;
- zavedením vnútorného sankčného systému školy pri odhalení plagiátorstva.

2. Etický kódex zamestnancov vysokých škôl - ide o vyhlásenie zamestnancov vysokých škôl, ktorým sa prihlasujú k etickým princípom vysokého školstva.

Výsledky a diskusia

Právne a etické aspekty plagiátorstva na SPU v Nitre

Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre reaguje na zákonné zmocnenia úpravou vnútorných predpisov, pričom tieto sa problematikou akademickej etiky v oblasti plagiátorstva zaoberajú alebo priamo alebo odkazujú na zákonné, resp. podzákonné ustanovenia. V tomto smere možno vnútorné predpisy týkajúce sa danej problematiky, ktoré sa na SPU v Nitre prijímajú možno rozdeliť na:

- univerzitné opatrenia – vnútorné predpisy prijíma vedenie univerzity alebo Akademický senát SPU v Nitre obyčajne na návrh prorektora pre vedu a výskum resp. prorektora pre vzdelávaciu činnosť a ECTS;
- fakultné opatrenia - fakulty v rámci svojej kompetencie dopĺňajú niektoré opatrenia týkajúce sa akademickej etiky a plagiátorstva na jednotlivých fakultách SPU v Nitre (napr. v štatúte fakulty, disciplinárnych poriadkoch a pod.).

Univerzitné opatrenia - v roku 2009 bol v oblasti akademickej etiky a plagiátorstva prijatý dokument pod názvom Morálny kódex a plagiátorstvo. Tento kódex mal výchovný a informačný charakter a jeho ustanovenia sú primárne adresované vedecko-výskumným pracovníkom a okrajovo študentom. V zmysle čl. IV ods. 1 a 2 predstavuje plagiátorstvo ako zámerné použitie vedeckého, literárneho alebo výtvarného produktu, ktorý bol predtým zverejnený bez prehľadného označenia citovaním pôvodného autora s prípadným uvedením tohto produktu v úvodzovkách. SPU v Nitre uplatňuje princíp „nulovej tolerancie plagiátorstva“ v školských dielach. Čl. VI ods. 6 kódexu stanovuje, že za zjavné plagiátorstvo sa považuje minimálne 30 % zhoda textov, grafických, mapových a tabuľkových interpretácií s iným autorom, ktorého práce boli skôr publikované a boli použité doslovne alebo pozmenene vo výsledkoch, alebo bez citácií interpretovaných v literárnej rešerši.

Na druhej strane kontrolu vedeckých diel vykonáva SPU v Nitre vnútornými prostriedkami - na tento účel bolo zriadené Kontrolné stredisko SPU pri Slovenskej poľnohospodárskej knižnici. Žiaľ, práve vnútorná kontrola vedeckých diel na SPU v Nitre sa nerealizuje. Z kódexu vyplýva povinnosť každej fakulty zriadiť tzv. Etickú komisiu pre účely hodnotenia a posudzovania miery porušenia akademickej etiky a autorských práv pri spracovávaní kvalifikačných záverečných správ a publikačných výstupov. *Možno konštatovať, že zriadenie etických komisií nebolo zatiaľ na žiadnej*

fakulte SPU v Nitre realizované. Z vyššie uvedeného vyplýva, že samotný dokument Morálny kódex a plagiátorstvo je koncipovaný vecne a mohol by napomôcť pri dodržiavaní pravidiel akademickej etiky, no jeho implementácia sa nerealizovala.

V súčasnosti je otázka akademickej etiky v oblasti plagiátorstva záverečných prác zaradená do niektorých dokumentov, a to konkrétne:

1. Smernica o záverečných a habilitačných prácach 36/2013, účinná od 11.2.2013

Vo svojom čl. 2 ods. 2 nepriamo zakazuje plagiátorstvo, keď ustanovuje: „Záverečná práca je samostatnou prácou študenta (autora); každá záverečná práca musí byť originálna, nesmie neoprávnene zasiahnuť do práv alebo právom chránených záujmov tretích osôb, najmä nesmie porušovať práva duševného vlastníctva tretej osoby alebo neoprávnene nakladať s utajovanými skutočnosťami alebo osobnými údajmi, dôvernými informáciami či obchodným tajomstvom tretej osoby.“ Za záverečnú prácu považuje smernica školské dielo v zmysle zákona o vysokých školách. Čl. 6 smernice sa zaoberá použitím citácie a bibliografickými odkazmi v záverečnej práci, pričom vo veľkej miere reflektuje na metodické usmernenie 56/2011.

2. Publikačná etika – dokument je vo vzťahu k akademickej etike v oblasti publikovania

koncipovaný pomerne všeobecne a je možné podradiť mu každé školské dielo. Zároveň dokument uvádza aj povinnosť autora uviesť v zozname bibliografických odkazov všetky použité pramene. *Nad rámec zákona, zaväzuje autora uvádzať aj také dielo, ktoré autor v práci necituje ani neparafrázuje, ale preštudoval ho v súvislosti s prípravou práce, tzn. že jeho obsah autora práce vedome alebo nevedome ovplyvnil.* Význam dokumentu spočíva aj v definovaní publikačnej (citačnej) etiky, ide o **morálnu povinnosť autora** vedeckej/odbornej práce uviesť práce, na ktoré bezprostredne a vedome nadviazal, resp. z ktorých čerpal; odlíšiť zreteľne výsledky svojej práce a práce iných; citovať, avšak necitovať „špekulatívne. Dokument má vecný charakter, no možno mu vyčítať absenciu efektívneho sankčného postihu za jeho porušenie. Domnievame sa, že v prípade, ak autor nepociťuje hrozbu sankcie, nie je vo veľkej miere motivovaný k striktnému dodržiavaniu schválenej publikačnej etiky. V tejto súvislosti možno za negatívne uviesť, že implementácia publikačnej etiky nie je zaradená ani do stratégie prijatej v roku 2008 pod názvom Dlhodobý zámer Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre na roky 2008-2015.

3. Dodržiavanie povinností študentov, vrátane zákazu plagiátorstva ustanovujú všeobecne *vnútorné predpisy SPU v Nitre* a to konkrétne v čl. 28 ods. 2, písm. a) a b) Študijného poriadku SPU v Nitre, ktoré ustanovuje, že povinnosťou študenta je dodržiavať Štatút SPU a fakulty a Študijný poriadok SPU a fakulty a relevantné vnútorné predpisy a plniť si študijné povinnosti v súlade so svojím študijným programom; osobitné ustanovenie sa týka študentov III. stupňa štúdia upravené v čl. 40 ods. 3 písm. a) a b); a v čl. 22 ods. 5 Štatútu SPU v Nitre, v ktorom sa ustanovuje, že študent je povinný dodržiavať vnútorné predpisy univerzity a jej súčastí.

4. Disciplinárny poriadok SPU v Nitre

Kľúčový vnútorný predpis, ktorý postihuje tento typ nezákonných činností je *Disciplinárny poriadok SPU č. 10/2011*, pričom upravuje disciplinárne konanie študentov študujúcich na všetkých stupňoch vo všetkých formách štúdia, ktoré uskutočňuje SPU alebo niektorá z jej fakúlt. Disciplinárne konanie sa viaže na porušenie právnych predpisov alebo vnútorných predpisov univerzity alebo jej súčastí alebo verejného poriadku. Za disciplinárne opatrenie ukladá disciplinárny poriadok: pokarhanie, podmienené vylúčenie zo štúdia a pri zvlášť závažnom priestupku vylúčenie zo štúdia.

Fakultné opatrenia sa realizujú na jednotlivých fakultách individuálne. V rámci vnútorných predpisov dostupných na web - stránkach jednotlivých fakúlt SPU v Nitre možno konštatovať, že jednotlivé fakulty majú prijaté vnútorné predpisy zaoberajúce sa študentskými povinnosťami, a to konkrétne: štatút fakulty; študijný poriadok fakulty; disciplinárny poriadok fakulty. Všetky uvedené dokumenty obsahujú ustanovenia týkajúce práv a povinností študentov, pričom predmetné ustanovenia kopírujú vnútorné predpisy SPU v Nitre. *Ani jedna z fakúlt neustanovuje vo svojich vnútorných predpisoch povinnosti, prípadne usmernenia týkajúce sa akademickej etiky v oblasti plagiátorstva.* Pokiaľ ide o disciplinárne poriadky, fakulty FEŠRR, TF a FAPZ odkazujú na použitie disciplinárneho poriadku SPU v Nitre. Fakulty FBP a FEM majú síce upravený vlastný disciplinárny poriadok, tento však v prevažnej miere kopíruje disciplinárny poriadok SPU v Nitre. Jedným z mála rozdielov je práve spresnenie disciplinárneho priestupku – plagiátorstva (čl. 3 ods. 2 disciplinárneho poriadku FEM ako aj FBP), v ktorom je ustanovené, že disciplinárny priestupok je „privlastňovanie si školskej práce iného autora, vydávaním za originál (plagiátorstvo)“. Napriek tomu, že fakulty na rozdiel od univerzity podávajú konkrétnejšiu úpravu disciplinárneho priestupku plagiátorstva, nie je daná úprava dostatočná. Je teda možno konštatovať, že SPU v Nitre, prípadne samotné fakulty by mali vymedziť pojem plagiátorstva v zmysle súčasnej akademickej etiky. Fakulta FZKI nebola do hodnotenia zaradená nakoľko nemá na web- stránke vnútorné dokumenty fakulty k dispozícii. Významnosť akademickej etiky reflektuje vo svojich vnútorných dokumentoch len Technická fakulta. Cieľom je rozpracovať Etický kódex Technickej fakulty SPU v Nitre, ako dokument, ktorý bude presne vymedzovať uplatňovanie morálnych hodnôt, princípov a noriem s cieľom rozvíjať korektné medzilidské vzťahy a dobrú pracovnú atmosféru na základe osobného presvedčenia a platnej legislatívy.

Zhodnotenie plagiátorstva študentmi SPU v Nitre

Z dotazníkového prieskumu vyplynulo, že problematikou akademickej etiky v oblasti plagiátorstva je dôležité sa na akademickej pôde intenzívne zaoberať. Vo vybranej prieskumnej vzorke sme overovali výskumné predpoklady, pričom výsledkom bolo:

1. úroveň povedomia týkajúca sa plagiátorstva je takmer rovnaká u študentov bakalárskeho ako aj inžinierskeho stupňa.
2. väčšia časť študentov, ktorí používajú plagiáty, nevie, že im hrozia sankcie za porušovanie autorského práva. Z vybranej skupiny študentov, ktorí vedia, že im za plagiátorstvo hrozí sankcia, je rovnakí počet takých, ktorí používali plagiáty a ktorí plagiáty nepoužívali.
3. študenti nepovažujú CRZP za dostatočný prostriedok na eliminovanie plagiátorstva na SPU Nitre.

Z dotazníkového prieskumu vyplynula skutočnosť, že študenti majú nízke povedomie týkajúce sa akademickej etiky v oblasti plagiátorstva. Táto skutočnosť vyplýva jednak s nedostatočného informovania študentov ohľadne plagiátorstva a slabého sankčného systému a jednak z nedostatočnej motivácie študentov pracovať samostatne a kvalitne. Jeden z mála systémov, ktorého cieľom je detekcia plagiátorstva a jeho prevencia je Centrálny register záverečných prác. Za pozitívum možno uviesť, že CRZP pracuje celoplošne na všetkých vysokých školách na Slovensku, na druhej strane z dotazníkového prieskumu vyplynulo, že študenti sa snažia tento systém skôr oklamať,

aby ich zhoda originality, bola čo najnižšia, a preto považuje viac ako polovica opýtaných študentov CRZP za nedostatočný nástroj na elimináciu plagiátorstva. S takýmto názorom možno súhlasiť, nakoľko CRZP je technické zariadenie, ktorého úlohou je síce detekovať plagiátorstvo, na druhej strane nijakým spôsobom nezvyšuje povedomie akademickej etiky v oblasti plagiátorstva. Napriek existencii vnútorných predpisov SPU, ktoré sa priamo alebo nepriamo venujú danej problematike, ich implementácia sa zdá byť neefektívna, pretože aj keď takmer polovica opýtaných študentov vie, že dokument Etika publikovania existuje nemajú vedomosti o jej obsahu. Situácie je rovnaká aj v oblasti sankcií za porušenie plagiátorstva, pretože študenti nevedia či a aké sankcie im hrozia za plagiát. Na základe uvedeného navrhujeme, aby sa dokument „Etika publikovania“ stal záväzným dokumentom pre všetky fakulty SPU a pre všetky školské diela, pričom v dokumente by sme navrhovali doplniť časť týkajúcu sa sankčného postihu, nakoľko Disciplinárny poriadok SPU v Nitre a disciplinárne poriadky fakúlt nemajú jasne stanovené skutkové podstaty plagiátorstva. Fakulty SPU by boli zároveň povinné mať dokument k dispozícii na svojich web- stránkach a fyzicky k dispozícii na študijných oddeleniach. V tejto súvislosti navrhujeme tiež dôslednejšie uplatňovanie postihov pri zistení plagiátorstva. Z dôvodu zlepšenia povedomia týkajúceho sa plagiátorstva je tiež nevyhnutné zapojiť zodpovednosť všetkých pedagógov pri prevencii a odhaľovaní plagiátorstva. Každý pedagóg by mal vyvodzovať zodpovednosť za plagiátorstvo voči každému napísanému školskému dielu a motivovať študentov pri písaní diel dodržiavať etiku publikovania. Nakoľko dôvodmi používania plagiátov je okrem iného uľahčenie si práce, nedocenenie originálnych diel študentov, práca pedagóga voči študentom je o to významnejšia, aby motivovala študentov tvorivo a originálne pristupovať k písaniu, resp. prezentovaniu práce a aby študent zvýšil svoju individuálnu zodpovednosť, keď sa bude rozhodovať či použije alebo nepoužije plagiát.

Záver

Dodržiavanie etických pravidiel je v akademickom prostredí hlavným predpokladom zabezpečenia kvalitného vysokoškolského štúdia. Moderná doba so sebou však prináša rýchly životný štýl zameraný skôr na uspokojenie materiálnych potrieb, čo sa premieta aj do názorov a postojov súčasných študentov. Plagiátorstvo v tomto smere síce nezohráva najdôležitejšiu úlohu, ale jeho rozširovanie až akceptácia zo strany študentov len potvrdzuje uvedené konštatovanie. Vysoké školy v tomto smere zohrávajú kľúčovú úlohu, pretože práve na tomto stupni sa študenti často stretávajú s ochranou autorského práva a etikou publikovania. Hlavným cieľom bolo zhodnotiť akademickú etiku v oblasti plagiátorstva študentov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Za hlavné metódy sme si zvolili metódu analýzy dokumentov a metódu dotazníkového prieskumu určeného pre vybraných študentov bakalárskeho a inžinierskeho stupňa na SPU v Nitre. Z výsledkov príspevku vyplynulo, že študenti nemajú dostatočné povedomie týkajúce sa akademickej etiky v oblasti plagiátorstva. K používaniu plagiátov pri písaní seminárnych/záverečných prác ich motivuje predovšetkým nevyvodzovanie zodpovednosti pedagóga za použitie plagiátu, nedostatočná motivácia študentov k vytváraniu originálnych a kvalitných prác ako aj slabé povedomie týkajúce sa etiky publikovania. Zavedený systém CRZP nepovažujú študenti za dostatočnú ochranu pri eliminácii plagiátorstva. Za hlavný nedostatok CRZP považujú študenti to, že systém sa dá pomerne ľahko „oklamať“, pretože nereaguje na parafrázované myšlienky, dokonca ani zmenený text, rovnako nereaguje na preklady textov z cudzieho jazyka, prípadne na

text napísaný inou osobou ako osobou autora. Študenti SPU považujú za najlepší spôsob predchádzaniu plagiátorstvu zvýšenie povedomia týkajúceho sa plagiátorstva v rámci širšej verejnosti a viac informácií od pedagógov. Nakoľko SPU v Nitre disponuje kvalitnými dokumentmi, ktorých implementácia nie je dostatočná, navrhujeme, aby sa dokument „Etika publikovania“ stal záväzným dokumentom pre všetky fakulty SPU a pre všetky školské diela, pričom v dokumente by sme navrhovali doplniť časť týkajúcu sa sankčného postihu; distribúciu predmetného dokumentu na všetky fakulty SPU v Nitre, dôslednejšie uplatňovanie postihov za zistené plagiátorstvo, zvyšovať zodpovednosť pedagóga pri motivácii študentov písať a prezentovať školské diela kvalitne a originálne.

„Dobrá škola by mala vychovávať k občianskym cnostiam, k slušnosti a čestnosti. Stačí sa opýtať absolventov dobrých západných škôl, nakoľko sa tam toleruje podvádzanie a odpisovanie, a o koľko vyššia je slovenská tolerancia voči nim - a tu je dôležitý spôsob výchovy k čestnému konaniu“ (Bútora, Kríž, 2008). Pripomeňme hlavné argumenty proti nečestnému konaniu v školách (podľa www.lefa.sk/internet/HandoutyJH/slov/08Pub.pdf):

pri podvádzaní sa nehrá podľa pravidiel, podvádzanie zraňuje iných ľudí, podvádzaním sa dá stratiť, ale aj nečestne získať (napr. skúška, doping), podvádzanie predstavuje slabosť charakteru, podvádzanie narúša vzťahy.

A prečo nezačať prípadne prečo prestať podvádzat’:

- 1/ veda je o pravde a vyžaduje spoľahlivé informácie
- 2/ počas štúdia sa má formovať etické správanie
- 3/ vzdelávanie sa nemá redukovať na hodnotenie.

Štúdia bola spracovaná v rámci riešenia projektu KEGA Konceptuálna modernizácia obsahu a metodická podpora Kurzu vysokoškolská pedagogika pre učiteľov technických univerzít- Projekt č. 026SPU-4/2013

Použitá literatúra

Akademická etika. [online], [cit. 2013-03-16] Dostupné na internete: www.vsm.sk/sk/studenti/akademicka-etika/.

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

FARKOVÁ, B. Strategie k minimalizaci plagiátorství ze stranyvzdelávací instituce. In *Pedagogika*. 2/2013 roč. LXIII., UK v Praze, PF, str. 220-241, ISSN 0031-3815.

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

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

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

SLOVENSKÁ REKTORSKÁ KONFERENCIA. 2006. *Etický kódex zamestnancov vysokých škôl.* [online], [cit. 2013-04-1] Dostupné na internete: http://www.mtf.stuba.sk/docs/doc/legislativa/ETICKY_KODEX_ZAMESTNANCOV_VYSOKYCH_SKOL.doc.pdf.

UHRÁKOVÁ, E. 2005. Podvádzanie v škole z pohľadu vyučujúcich. In *Inovácie v pedagogicko-psychologickej príprave budúcich učiteľov stredných odborných škôl.*

Zborník z medzinárodnej konferencie. Nitra: KPP SPU, 2009. Str. 98-104. ISBN 978-80-552-0462-8.

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

www.lefa.sk/internet/HandoutyJH/slov/08Pub.pdf [online], [cit. 2014-05-16].

www.spu.sk [online], [cit. 2013-03-10].

Ústava SR č. 460/1992 Zb.

Zákon č. 618/2003 Z.z. o autorskom práve a právach súvisiacich s autorským právom (autorský zákon) v znení neskorších predpisov.

z. č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

STN ISO 690 Informácie a dokumentácia. Návod na tvorbu bibliografických odkazov na informačné pramene a ich citovanie.

Metodické usmernenie č. 56/2011 č. 56/2011 o náležitostiach záverečných prác, ich bibliografickej registrácii, uchovávaní a sprístupňovaní.

Přípravné vzdělávání budoucích učitelů odborných předmětů na Mendelově univerzitě v Brně

Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz

Mgr. Dita Janderková, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: dita.janderkova@mendelu.cz

Abstrakt: Příspěvek se zabývá aktuální problematikou celoživotního profesního vzdělávání pedagogů jako nezbytné podmínky pro uplatnění na trhu práce. Pozornost je věnována problematice výzkumu profesních kompetencí studentů učitelství, nezbytných pro úspěšný pracovní život absolventa vysoké školy. Je zde popisována otázka významu vybraných profesních kompetencí pro uplatnění absolventa na trhu práce. Se vznikem Center celoživotního vzdělávání na středních školách je nezbytné rozvíjet u učitelů nové profesní kompetence, související se vzděláváním dospělých. Autorky věnují pozornost především sociálním a sociálně andragogickým kompetencím učitelů středních odborných škol. Teoretická východiska budou konfrontována s empirickým šetřením realizovaným na Vysokoškolském ústavu Institutu celoživotního vzdělávání na Mendelově univerzitě v Brně a se zkušenostmi s rozvojem sledovaných kompetencí v rámci bakalářských studijních oborů.

Klíčová slova: Celoživotní učení, profesní kompetence, profesní vzdělávání, učitel střední odborné školy

Initial teacher education for vocational subjects at Mendel University in Brno

Abstract: This paper deals with current issues of continuing professional education of teachers, as a necessary condition for the labor market. Attention is paid to the research of professional competence of student teachers, necessary for a successful working life. It is discussed here question the importance of selected professional competencies for the graduate labor market. With the formation of centers of lifelong learning in secondary schools, it is necessary for teachers to develop new professional skills related to adult education. The author pays attention primarily social adult education competence of teachers of secondary vocational schools. Theoretical background will be confronted with empirical investigation implemented a Institute of Lifelong Learning at Mendel University in Brno and experience with the development of competencies observed in the bachelor degree courses.

Key words: lifelong learning, professional competence, teachers of vocational subjects, professional education

Člověk na prahu i v průběhu profesní dráhy zvažuje z řady hledisek vlastní možnosti po všech stránkách příznivého pracovního zařazení. Zájem o další rozvoj, osobnostní předpoklady, stupeň a kvalita dřívějšího vzdělání, aktuální konkurence mezi zájemci o vybraný studijní obor, rodinná tradice, názory rodičů, zákonných zástupců, pedagogických pracovníků, výchovných a kariérních poradců a jiné faktory ovlivňují jeho rozhodování. Často není určujícím primárním kritériem volby optimální vyhlídka na budoucí uplatnění na pracovním trhu. Znemožňuje ji totiž všeobecně nízká informovanost o vývoji pracovního trhu v blízké budoucnosti, případně nedostatečné povědomí zainteresovaných o dostupných informacích v otázce prognózovaných střednědobých trendů na trhu práce. Vinu na reálném stavu má zejména nízká aktivita kompetentních státních orgánů i kariérových poradců. U studentů nové generace se však již předpokládá širší profesní profil s klíčovými dovednostmi, což umožní širší pracovní mobilitu a menší zranitelnost nabyté kvalifikace budoucími změnami.

Vysokoškolská příprava budoucím učitelům poskytuje základní bázi znalostí a dovedností, na které mohou efektivně navázat zkušenostmi získanými až v učitelské praxi. V obsazích studijních programů učitelství převažuje teoretická, pedagogická a didaktická příprava nad praktickou. Je dobré si uvědomit, že studenti musí být dobře vybaveni teoretickými znalostmi, které jsou následně oporou kvalifikovaného výkonu profese a které již jako takové v dalším vzdělávání nezískají. Tyto teoretické znalosti musí však odpovídat konceptu profese a nesmí být odtrženy od profesní reality. Jak vyplynulo z výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999 – 2003), (Vašutová, 2004), tři čtvrtiny oslovených učitelů uvedlo, že při své přípravě na vysoké škole postrádali aplikace a odpovídající rozsah praxí, teorie byla převažující.

Rozvoj klíčových kompetencí budoucích pedagogických pracovníků

Pro úspěšný profesní život absolventa vysoké školy patří získání tzv. klíčových kompetencí. Ty vnímáme jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Rozvíjejí osobnost jedince a umožňují existenci v nejširším slova smyslu jak v osobním, tak profesním životě. Slovní spojení klíčové kompetence jsou dnes velmi frekventovaným spojením, užívaným i v komunikaci na úrovni Evropské unie a OECD.

Jako klíčové jsou označovány mimo jiné tyto kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Studenti bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, studijních oborů Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně pokládají za nejdůležitější kompetence schopnost objasnit význam ostatním, prezentační dovednosti, zběhlost ve vlastním oboru, schopnost řešit problém a orientaci v oborové legislativě. (Danielová, Janderková, Horáčková, 2011)

Schopnost objasnit význam ostatním jistě souvisí i s odbornou přípravou studentů, ale jistě se do něj promítá i schopnost sdělit nabyté poznatky. Můžeme sem počítat i respondenty ceněnou zběhlost ve vlastním oboru. Jedná se o určitou „didaktickou zdatnost“, kterou může někdo sice disponovat jaksi přirozeně, ale v zásadní míře si ji musí osvojit a to nejen na teoretické úrovni, ale především v rovině praktické. K tomu výraznou měrou přispívá kvalitně propracovaný systém praxí na jednotlivých středních odborných školách. Do této oblasti se promítají i kompetence jako diagnostikování a následné analyzování vzdělávacích potřeb žáků středních odborných škol, jejich motivování, navazování na jejich dosavadní znalosti a zkušenosti, využívání v přiměřené míře a vhodné chvíli didaktické techniky, využívání informačních a komunikačních technologií, které jsou dnes naprostou samozřejmostí. Učitel musí také zvládat přípravu a práci s vhodnými učebními pomůckami, tvorbu podpůrných studijních materiálů například v tištěné formě, ale i v interaktivní formě v podobě e-learningu. Zásadní je také používání adekvátních metod a forem výuky s ohledem na konkrétní předmět a styly učení žáků. Nelze opomenout v této souvislosti ani podstatnou a často opomíjenou schopnost sebereflexe.

Prezentační dovednosti jsou obecně v dnešním světě zásadní a to nejen na poli profesním, ale i ve sféře osobní. V této souvislosti si klademe otázky typu, zda umíme prodat všechno ze svých předností, zda se umíme vhodně chovat a komunikovat v jednotlivých konkrétních situacích, zda umíme příliš nezdůrazňovat své slabiny, ale podtrhnout svá pozitiva? To je ale jen část prezentačních kompetencí. Prezenci v tomto kontextu vnímáme i jako dovednost komunikovat se žáky. Patří sem jistě aktivní naslouchání, poskytování, ale i přijímání zpětné vazby, technika kladení otázek, verbální a neverbální komunikace. Důležitou podmínkou úspěšné práce učitele jsou i rétorické dovednosti. Mnohdy se opomíjí kultura projevu obecně. Formální stránka se zanedbává. Zapomíná se přitom, že nejen to, co je žákům sděleno, je důležité, ale i to, jak jim je to sděleno. Přitom mnohdy stačí málo, aby člověk se v této oblasti zdokonalil a trénoval. Je povzbudivé, že trénink je nejen možný, ale i mnohdy zábavný.

Mezi preferované kompetence patří dále schopnost řešit problém, schopnost navazovat spolupráci žáků, koordinovat skupinovou výuku, posilovat týmovou spolupráci, zvládat skupinovou dynamiku, uplatňovat prvky asertivního jednání.

S problematikou kompetencí je úzce spojena otázka produktivity vzdělávání. I v tomto ohledu se zavádí pojem kompetence, které vyjadřují, do jaké míry se jedinci přiblížili požadavkům v různých oblastech. Kompetence se tak stávají ústředním pojmem empirických studií, které se zabývají produktivitou vzdělávacích systémů. Slouží ale také například v rámci experimentů k posouzení odlišných strategií, například u srovnávacích studií. V moderní průmyslové společnosti už není možné vzdělání a kvalifikaci popsat jako pevný kánon oborových znalostí, které jsou předávány novým generacím. Znalosti musí být aplikovatelné na různé (nové a komplexní) situace a kontexty. Na to, co se člověk naučí, se musí následně navazovat při dalším samostatném učení. Vedle získávání znalostí propojených a aplikovatelných se stávají novými vzdělávacími a aplikačními cíli dovednosti autoregulace jednání včetně samostatného učení, schopnosti řešení problémů, a také sociální a komunikativní schopnosti. Kompetence se tak stávají ústředním konceptem pro charakterizování cílových nastavení vzdělávání, a to nejprve v oblasti dalšího a profesního vzdělávání

a později ve všeobecném školním a vysokoškolském vzdělávání. (Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010)

Rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů středních škol

Profesní kompetenci učitele je možné chápat jako připravenost učitele na výkon jeho profese. Jejím významnými součástmi jsou jeho odborné, ale i pedagogicko-psychologické

a didaktické vědomosti, dovednosti, návyky, ale i postoje a zkušenosti, které budou nosnými atributy jeho profesionality.

Je třeba zdůraznit, že profesní kompetence učitelů jsou v současné době velmi sledovanou a diskutovanou oblastí v pedagogické teorii i výzkumu. Je zcela nesporné, že kvalita práce učitele závisí na úrovni získaných profesních kompetencí, neboť každodenní pedagogická práce vyžaduje velké množství znalostí a dovedností, které umožňují učitelům zvládat mnohdy složité pedagogické situace. Toto potvrzují např. R. Dyrtrtová a M. Krhutová (2009), které uvádějí, že pojetí učitelství nelze zužovat jen na oblast profesních znalostí, ale jsou zde zahrnuty i dovednosti, praktické zkušenosti a postoje jednotlivých učitelů.

Úspěšně profesní kompetence učitele definuje např. J. Vašutová (2007), která charakterizuje jejich sedm oblastí, jež postihují celou šíři pedagogických činností učitele:

- předmětová (oborová);
- didaktická a psychodidaktická;
- pedagogická;
- diagnostická a intervenční;
- sociální, psychosociální a komunikativní;
- manažerská a normativní;
- profesně a osobnostně kultivující.

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

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

Na pedagogy středních odborných škol jsou v současné době kladeny také nové požadavky. Tyto změny, které se podílejí různou mírou na proměně učitelství profese, jsou závislé zejména na:

- změně společenských požadavků na učitele;
- orientaci na dospělou populaci, v souvislosti se vznikem center celoživotního učení;
- proměně žáků středních odborných škol (osobnost, specifické vzdělávací potřeby, atd.);
- ve zvýšených nárocích ze strany MŠMT ČR;
- v obecných problémech učitelství profese, atd.

V souvislosti se vzděláváním pedagogů je nezbytné uvést, jaké pedagogické znalosti zmiňuje Švec (2005). Získal zajímavé výsledky, když porovnával názory studentů učitelství, začínajících a zkušenějších učitelů směrem k důležitosti pedagogických znalostí. Studenti učitelství považují za důležité dílčí obsahové pedagogické znalosti, zejména znalosti sociálně komunikativní a psycho-didaktické. V oblasti psycho-didaktických znalostí pocítují pravděpodobně značné rezervy. Podobná tendence je patrná u začínajících učitelů, jejichž pedagogické znalosti směřují k určitému „shlukování“ ve vztahu k výchovným situacím, s nimiž se v praxi setkávají. Rezervy především pocítují v oblasti pedagogických kompetencí řešit výchovné problémy se žáky. Zkušenější učitelé kladou důraz na komplexnější a obecnější, ve větší míře využitelné pedagogické znalosti (například empatie, řídicí dovednosti, znalosti řešit pedagogické problémy a situace). Autor se podivuje, že studenti a učitelé opomíjejí znalosti metakognitivní, které se týkají hodnocení a zdokonalování jejich pedagogické činnosti. Závěry poukazují na předpokládanou absenci rozvoje uváděných pedagogických znalostí v přípravném (pregraduálním) i v dalším vzdělávání učitelů, přestože význam metakognitivních znalostí vzrůstá. Tyto znalosti totiž umožňují pracovat na sobě a současně přispívat ke zdokonalování pedagogické činnosti studentů učitelství a samotných učitelů. K těmto znalostem Švec řadí: a/ psycho-didaktické znalosti – umění pracovat s učivem ve vztahu k učení žáků; b/ diagnostické znalosti – dovednosti poznávat osobnost žáků a třídu, reagovat na výsledky této diagnostiky a dovednosti hodnotit žáky; c/ znalosti volby a použití adekvátní aktivizující metody a formy výuky; d/ znalosti organizace činnosti žáků ve vyučovací hodině, popřípadě v dalších formách výuky; e/ znalosti adekvátní reakce na neplánované, nestandardní pedagogické situace.

Musil, J. V. (2001) navíc uvádí pedagogicko-psychologické aspekty výchovných kompetencí. Podává přehled oblastí, na které se zaměřuje psychologie výchovy, což ovlivňuje vytváření obsahu jednotlivých pedagogických disciplín, které si osvojují budoucí učitelé. Upřednostňuje: a/ komunikační podmínky, formy a metody ve výchovném procesu, komunikaci při výchovném procesu ve výchovném prostředí, zvláště zaměřené na neverbální formy komunikace činem, konáním; b/ sebereflexi vychovávajícího (učitele, vychovatele) i vychovávaného jako zdroj výchovného působení; c/ metody výchovného působení z hlediska psychologického procesu ovlivňování a účinku; d/ rozbor a hodnocení výchovných jevů; e/ výchovně problémové chování; f/ problematiku účinného využívání výchovných metod; g/ techniky pedagogického poznání a hodnocení školní adaptace a adjustace žáka; h/ výchovné cíle z pedagogicko-psychologického hlediska; i/ sociální vztahy ve výchovném prostředí (škole, školní třídě, školní družině, zájmovém kroužku) a jejich podíl na výchovném klimatu a atmosféře prostředí; j/ výchovné styly vychovávajícího a jejich efektivitu v procesu výchovy.

Andragogické kompetence učitelů středních odborných škol

V souvislosti s proměnou středních škol v centra celoživotního učení (dále jen centra CŽU), která by měla umožnit vzdělávání osob nejenom v počátečním vzdělávání, ale také v oblasti dalšího odborného vzdělávání, jsou na pedagogické pracovníky kladeny nové, dosud zcela nerozvinuté kompetence. K těmto kompetencím řadíme mimo jiné

andragogické kompetence, manažerské kompetence, ale také kompetence speciálně andragogické.

V první etapě vznikají tato centra na těch středních školách, které se zapojily do řešení projektu UNIV 2 KRAJE. Projekt chce významně přispět k realizaci záměrů MŠMT schválených vládou ČR, které jsou obsaženy v Akčním plánu podpory odborného vzdělávání (část 5.5 Podpora dalšího vzdělávání) a Strategii celoživotního učení ČR (část 3.3 Návrh opatření na podporu rozvoje celoživotního učení). V průběhu řešení diskutovaného projektu vzniknou v rámci každého kraje sítě středních škol – center celoživotního učení, v každé síti bude soustředěno přibližně 25 škol, v závislosti na velikosti a lidnatosti příslušného kraje (Školy, 2013).

Z uvedeného, mimo jiné, vyplývají nové kompetence učitele středních odborných škol, kompetence andragogické. Učitel SŠ – andragog by se měl vyznačovat podle M. Beneše (2008) následujícími okruhy – kompetencemi odbornými, metodickými a sociálními. Z. Palán a T. Langer, (2008) přidávají také kompetence osobnostní. Odborné kompetence se týkají učitelovy odbornosti. Učitel je získává nejen v průběhu přípravného vzdělávání, dalšího profesního vzdělávání i vlastních zkušeností při výkonu povolání. Nezbytná je jejich celoživotní aktualizace a inovace.

Andragogické kompetence, které byly dříve zařazovány k pedagogickým, souvisí s osvojením andragogického taktu a mistrovství, zvládnutím didaktických forem, zásad, aplikací vyučovacích metod a hmotných didaktických prostředků do výuky v rámci vzdělávání dospělých. Nesmíme opomenout také osobnostní charakteristiky každého pedagoga. V ideálním případě by získání a rozvoj těchto kompetencí mělo být zařazeno do obsahu výuky již v rámci přípravného vzdělávání učitelů na vysokých školách. V rámci inovace předmětové skladby akreditačních spisů je žádoucí zařadit předměty jako např. Základy andragogiky, Rozvoj lektorských dovedností pedagoga, aj. Získané znalosti je nezbytné propojit s dovednostmi a zkušenostmi, které studenti získají nejen v průběhu teoretické části studia, ale také v rámci pedagogické praxe přímo v podmínkách střední školy.

Učitel v kontextu celoživotního učení zastává celou řadu rolí. Stěžejní je role pedagoga vymezená již dříve diskutovanými kompetencemi, role lektora, konzultanta, přednášejícího, role vzdělavatele, atd. S rozvojem moderních informačních technologií zde vstupuje i nová role učitele-tutora i školitele. Pedagog po celou dobu své profesní dráhy musí rozvíjet také manažerské kompetence. Manažerské kompetence charakterizují vlastnosti, dovednosti a schopnosti učitele-manažera, kterými se odlišuje od jiných skupin pracovníků. Uvedené kompetence jsou klasifikovány a charakterizovány různými autory odlišně. Podle Bezchleby (2008) spočívají v kombinaci tří oblastí:

- analytická kompetence (schopnost poznat, analyzovat a řešit problémy v podmínkách neurčitosti a neúplnosti informací);
- interpersonální kompetence (schopnost efektivního řízení lidí);
- emocionální kompetence (schopnost vést vysokou míru odpovědnosti, atd.).

Manažerské kompetence v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a v souladu požadavky vyhlášky MŠMT č. 17/2005 Sb. podle § 7 (novelizována vyhláškou č. 412/2006 Sb.), o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků mohou pedagogové získat mimo jiné také v rámci neformálního vzdělávání

v akreditovaných vzdělávacích kurzech pro ředitele SŠ a vedoucí pedagogické pracovníky.

Sociálně-andragogické kompetence

Při vzdělávání dospělých v rámci center CŽU je nezbytné si uvědomit, že učitelé středních škol musí být také připraveni na práci s heterogenní skupinou posluchačů, a to co do věku, tak i vzdělávacích potřeb. V této souvislosti píše Hájková se Strnadovou (2010), že předpoklad pedagoga pro práci s takovou skupinou studentů je zisk a rozvoj inkluzivních pedagogických kompetencí, v našem případě i sociálně-andragogických. Tyto kompetence se významně formují už v samém průběhu profesní dráhy, tedy v procesu pedagogovy profesionalizace. A dodejme, že i v průběhu samotné přípravy na výkon povolání učitele, tedy během přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků v prostředí vysokých škol.

Tento proces ovlivňuje:

1. Charakter a kvalita předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání učitelů

- Využívá znalostí z aprobačních předmětů, včetně poznatků z metodologie.
- Dovede pracovat s informacemi, umí vyhledávat v informačních zdrojích, dovede rozlišovat jejich serióznost a odbornou erudovanost.
- Aplikuje znalosti pedagogického managementu (včetně time-managementu a podobně).
- Využívá metod speciálně-pedagogické i pedagogické diagnostiky s důrazem na využití jejich závěrů v praktickém výchovně vzdělávacím působení.
- Ovládá způsoby práce s heterogenní skupinou žáků.
- Chápe mechanismy formování sociálních skupin.
- Využívá znalosti o sociálním pohybu v obecné rovině. Chápe podstatu procesů selekce, segregace, separace, diferenciací, marginalizace. Zná jejich projevy i důsledky.
- Využívá znalosti o interkulturní diferenciaci, o formách lidské heterogenity.
- Má osvojeny intervenční postupy, pomocí kterých řeší edukační situace, výchovně vzdělávací problémy žáků.
- Aplikuje v praxi didaktické znalosti jako je například didaktická analýza učiva, diferenciací postupů a cílů.
- Analyzuje a projektuje výuku.
- Ovládá diagnostické dovednosti, a to včetně hodnocení.

2. Zkušenosti z inkluzivní i segregativně orientované pedagogické praxe

- Orientuje se v problematice školství, má srovnání se zahraničím.
- Je schopen iniciovat a pomáhá prosazovat změny ve škole i školském systému, které kladou důraz na vzdělávání všech žáků v inkluzivním prostředí.
- Spolupracuje s konkrétním prostředím, ve kterém se škola vyskytuje. Podílí se na konkrétních akcích a činnostech podporujících styk školy a obce, případně regionu.
- Aplikuje teoretické poznatky do praxe, například v podobě metod.

- Je schopen abstrahovat praktické zkušenosti do obecnějších principů s ambicí vytvářet teorii.
- Umí komunikovat na patřičné odborné úrovni s poradenskými pracovníky.
- Ovládá komunikaci se sociálním okolím žáka.

3. Vliv profesionálního prostředí (působením ostatních pedagogů ve sboru)

- Umí harmonizovat vztahy mezi členy týmu ať už v rovině svých kolegů, ale i nadřízených a celého personálu školy.
- Posiluje svoji pozici jako platného člena profesionálního týmu.
- Ctí etická pravidla profese s ohledem na praxi.
- Komunikuje s kolegy na téma inkluzivního vzdělávání žáků.

4. Reflexe vzdělávací reality (adaptací na změny ve školském systému a ve školské legislativě)

- Orientuje se v platné legislativě, sleduje novinky v této oblasti a zavádí je do praxe.

5. Sebereflexe (sebehodnocením a přijímáním hodnocení kolegů, žáků, rodičů a podobně)

- Zvládá přizpůsobovat výuku a výchovné působení heterogenním skupinám žáků. Heterogenita je výkonnostní, věková, etnická, národnostní, jazyková a podobně.
- Třídí na základě zkušeností svůj vyučovací styl, rozšiřuje metodický repertoár, ověřuje způsoby vedení žáků.
- Zvládá adekvátní komunikaci s heterogenní skupinou žáků.
- Umí udržet respekt ke své osobě a autoritu.
- Je schopen sebereflexe. Ta je vztažena k prožitým zkušenostem se školou, vlastním vzděláváním, vlastními problémy, způsoby jejich řešení.
- Je schopen sebereflexe aktuální situace.
- Promýšlí důsledky svého pedagogického jednání. Je nakloněn alternativám, pokud se ukáží jako přínosné.
- Anticipuje efekty a také odpovědnost za svá rozhodnutí. „Reflektuje“ směrem k budoucnosti.

Pedagogové středních odborných škol, kteří budou pracovat s dospělými, se musí připravit na to, že některé z jejich žáků bude možné označit za studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně by se mohlo jednat o žáky se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, narušenou komunikační schopností, s poruchami autistického spektra, s kombinovanými vadami. Dále sem patří jedinci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení a dlouhodobě nemocní (Vítková in Průcha, 2009). Řadíme sem ale i jedince se sociálním znevýhodněním (například rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, postavení azyllanta).

K tomu, aby působení pedagogů středních odborných škol bylo úspěšné, musí ovládat tyto sociálně-andragogické kompetence:

- identifikovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole;
- navázat se žáky odpovídající mírou důvěry a vzbudit v nich ochotu ke spolupráci, jelikož mnohdy se řeší velmi intimní a soukromé otázky;
- komunikovat se školským poradenským zařízením, státní správou;
- zvládat cílenou pomoc, případně cílenou terapii;
- vzbuzovat u žáků pocit odpovědnosti;
- spolupracovat s širším sociálním kontextem jedince – komunita, rodina; stávající či budoucí zaměstnavatel.

Nelze opomenout ani roli vedení školy při péči o jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, která spočívá v těchto činnostech:

- informovanost pracovníků školy;
- uplatňování platné legislativy a to včetně realizace nutných opatření, která umožní aplikaci konkrétních doporučení;
- vytvoření příznivého inkluzivního klimatu v nejširším slova smyslu;
- podporování inkluze jako nedílné součásti vzdělávacího procesu.

Rozvoj sociálně-andragogických kompetencí u vzdělavatelů dospělých

V pozici profesionálních vzdělavatelů dospělých působí stále častěji jedinci s pedagogickým, případně přímo andragogickým zaměřením. Ovšem tuto roli, jak jsme už zmínili, často zastávají i učitelé středních odborných škol. Musí být připraveni už během svého studia na vysoké škole. Proto se jeví jako nezbytné začlenit prvky andragogické přípravy i do studia budoucích učitelů středních odborných škol.

Mendelova univerzita v Brně se snaží v rámci nově reakreditovaných oborů tuto skutečnost reflektovat. Jedná se o studijní program Specializace v pedagogice se dvěma bakalářskými studijními obory: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a Učitelství odborných předmětů.

Koncepce bakalářského studijního oboru Učitelství odborných předmětů (dále jen UOP) je zaměřena na získání pedagogické, psychologické a didaktické kompetence v oblasti učitelství odborných předmětů středních škol specializovaných na výuku zemědělských, potravinářských, ekologických, mechanizačních, ekonomických, inženýrských, lesnických, dřevařských, krajinářských, zahradnických, případně veterinárních oborů. Tento bakalářský studijní obor připravuje absolventy odborných magisterských studijních programů, především Mendelovy univerzity, k výuce odborných předmětů na středních odborných školách. Jeho absolventi tímto studiem získávají plnohodnotné pedagogické vzdělání potřebné k vykonávání středoškolské učitelské profese.

Bakalářský studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) se zaměřuje na získání kvalifikace v oblasti praktického vyučování a odborného výcviku na středních odborných školách, které mají zaměření na výuku zemědělských, potravinářských, ekologických, mechanizačních, ekonomických, inženýrských, lesnických, dřevařských, krajinářských, zahradnických, případně

veterinárních oborů. Absolventi tohoto oboru získávají pedagogickou kvalifikaci k vedení praktického vyučování a odborného výcviku na středních odborných školách.

V rámci studia jsou rozvíjeny obecně pedagogické, profesně odborné i osobnostní kompetence jeho absolventů prostřednictvím výuky mnoha studijních předmětů. K předmětům, které u studentů bakalářských studijních oborů UOP a UPVOV umožňují rozvoj sociálně-andragogických kompetencí, můžeme zařadit např.:

- Speciální pedagogika – Seznámení se s principy integrace a inkluze, pochopení těchto procesů v rámci širšího kontextu, který vychází z obecně lidských postojů. Konkrétní aplikace reedukačních a kompenzačních metod v praxi při práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Posilování osobnostní složky u jedinců s postižením. Schopnost zpětné vazby pro samotného pedagoga v oblasti vzdělávacích procesů jedinců s handicapem.
- Výchovné poradenství – Osvojení si postupů základní poradenské práce zaměřené na žáka, jako nositele problému. Poradenská intervence se dnes stává běžnou součástí práce učitele a to v době na počátku studia žáků, během jeho průběhu, a i na konci, což může například souviset s profesním poradenstvím pro posluchače. Pozornost se cílí i na specifické skupiny, jako jsou například jedinci ze znevýhodněného sociálního prostředí, dlouhodobě nezaměstnaní, měnící svoji profesi a podobně.
- Komunikační dovednosti – Rozvoj komunikačních technik, kultivovaného projevu, ovládání prostředků verbální, neverbální komunikace a to s ohledem na cílovou skupinu žáků, které bude pedagog vyučovat. Zvládání jednoduchých komunikačních strategií, základní způsoby vyjednávání, řešení konfliktů a podobně.
- Pedagogická diagnostika – Seznámení se s jednotlivými diagnostickými metodami, včetně schopnosti je aplikovat v praxi a využívat adekvátně jejich výsledky v dalších diagnostických postupech, v rámci průběžné diagnostiky.
- Rozvoj psychosociálních kompetencí učitele – Konfrontování představ posluchačů spojených s očekáváním a s obavami z výkonu profese učitele, osvojení si technik sebepoznání a poznávání druhých, uplatňování empatie a sociální a emocionální inteligence v jednání, uplatňování principů aktivního naslouchání. Využívání vhodných asertivních technik, případně prvků asertivního jednání. Schopnost a ochota k týmové práci.
- Celoživotní vzdělávání - Seznámení se základními pojmy v problematice vzdělávání dospělých a východisky rozvoje lidských zdrojů v mezinárodních a národních souvislostech. Vymezení zvláštnosti procesu vzdělávání dospělých. Uplatnění teoretické znalosti v projektování systémů vzdělávání.

Závěr

Vzdělávání budoucích učitelů na VŠ je neustále v zorném poli nejen studentů, akademických pracovníků připravujících budoucí učitele, posuzovatelů studijních programů a expertních pracovníků ministerstva školství, ale také řady vědeckých

výzkumů. Snahou Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity je inovovat vysokoškolskou přípravu učitelů tak, aby korespondovala s měnícími se požadavky na profesi učitele. Vysokoškolská příprava by měla být více orientována na získání praktických dovedností v návaznosti na teoretické znalosti. Je dobré si uvědomit, že studenti musí být dobře vybaveni teoretickými znalostmi, které jsou následně oporou kvalifikovaného výkonu profese, a které již jako takové v dalším vzdělávání nezískají. Tyto teoretické znalosti musí však odpovídat konceptu profese a nesmí být odtrženy od profesní reality. Snahou při zkvalitňování výuky je zařadit do přípravného vzdělávání takové předměty, které umožní učitelům lépe poznat výchovnou realitu žáků, řešit pedagogické problémy a získat adekvátní praktické zkušenosti.

Střední odborné školy prochází celou řadou změn. V souvislosti s demografickým poklesem žáků, jsou proměňovány střední školy v centra celoživotního učení. S touto změnou jsou kladeny na učitele nové požadavky. Učitel zastává roli nejen pedagoga a vzdělavatele, ale také např. přednášejícího, lektora, tutora a konzultanta. Na měnící se role musí být také náležitě připraven. Musí proto disponovat novými, obsáhlejšími a specializovanými znalostmi z oblasti pedagogické, pedagogicko-psychologické, didaktické, speciálně-pedagogické, ale také andragogické a sociálně-andragogické, které by měl získat již v průběhu přípravného vzdělávání na vysoké škole. Získané kompetence musí být rozvíjeny, aktualizovány a inovovány v průběhu celé jeho profesní dráhy.

Použitá literatura

- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BEZCHLEBA, Jaroslav. *Manažerské dovednosti lektora*. Olomouc: UPOL, 2008. 56 s.
- DANIELOVÁ, Lenka, Dita JANDERKOVÁ a Marie HORÁČKOVÁ. *Analysis of educational needs of student teachers at the Institute of Lifelong Learning at Mendel University in Brno*. Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis. 2011. sv. LIX, č. 7/2011, s. 97-104. ISSN 1211-8516.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing: 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.
- KLIEME, Eckhard, Katharina MAAG-MERKI a Johannes HARTIG. *Kompetence a jejich význam ve vzdělávání*. Pedagogická orientace. 2010, 20, 3, s. 105-119. ISSN 1211-4669.
- MUSIL, Jiří. *Speciální psychologie 2. Pedagogicko-psychologické kompetence učitele 1. Paradigmata vývoje od XVIII. století a současný stav*. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta UP, 2001, s. 124. ISBN 80-238-8932-X.
- PALÁN, Zdeněk, Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského Praha, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RÝDL, Karel, Hana KOŠTÁLOVÁ, Michala PÍŠOVÁ, Vladimíra SPILKOVÁ, Hana STÝBLOVÁ a František TOMÁŠEK. *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. Praha: MŠMT, 2009.
- Školy - centra celoživotního učení*. 2008 [online]. Dostupné na: <http://www.nuov.cz/univ2k/projekt> [cit. 2013-4-15].
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele*. 1.vyd. Praha: ASPI, 2005, 136 s. ISBN 80-7357-072-6.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

Zkušenosti se synchronní on-line examinační studentů

doc. Ing. Josef Filípek, CSc., Mendelova univerzita v Brně, Agronomická fakulta, Ústav techniky a automobilové dopravy, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: josef.filipek@mendelu.cz

Ing. Zbyněk Šoch, Mendelova univerzita v Brně, Agronomická fakulta, Ústav techniky a automobilové dopravy, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: zbynek.soch@mendelu.cz

Abstrakt: Examinace studentů je nedílnou složkou edukačního procesu. Většinou je zkouška realizována za fyzické přítomnosti obou aktérů, tj. učitele i studenta na předem určeném pracovišti. Na Mendelově univerzitě v Brně na Ústavu techniky a automobilové dopravy byla pilotně ověřena synchronní on-line examinační studentů v předmětu Nauka o materiálu. Zkoušení studenti byli dislokováni v prostorách univerzity, zatímco učitel se ve stejném čase nacházel v místě bydliště. Na konferenci ICOLLE 2014 autor referoval o zkušenostech s tímto moderním způsobem prověřování znalostí, který umožňuje současná výpočetní technika.

Klíčová slova: examinační studentů, výukové programy, modernizace výuky

The experience with synchronous on-line examination of students

Abstract: Examination of students is an integral component of the educational process. Most of the exams are carried out in the course of the physical presence of both actors (teacher and student) at a predetermined site. At the Department of Technology and Automobile Transport (Mendel University in Brno) there was tested pilot experiment of synchronous on-line examination of students in the subject Material Science. Testing students were deployed in the university premises, while the teacher was at home in the same time. The experience of this modern way of examining knowledge was presented on the conference ICOLLE 2014.

Key words: examination of students, educational programs, modernization of teaching

Dlouhodobý záměr činnosti Mendelovy univerzity v Brně podporuje neprezenční formy studia a zavádění aktivizačních metod vzdělávání (Dlouhodobý záměr, 2014). Ve studijních programech, jejichž charakter to umožňuje, bude usilováno o postupné snižování rozsahu přímé výuky při současném zvyšování kvality studijních opor. Důsledně se budou rozlišovat jednotlivé formy studia (prezenční, kombinované, distanční) a ve výuce se budou aplikovat aktivizační metody vzdělávání.

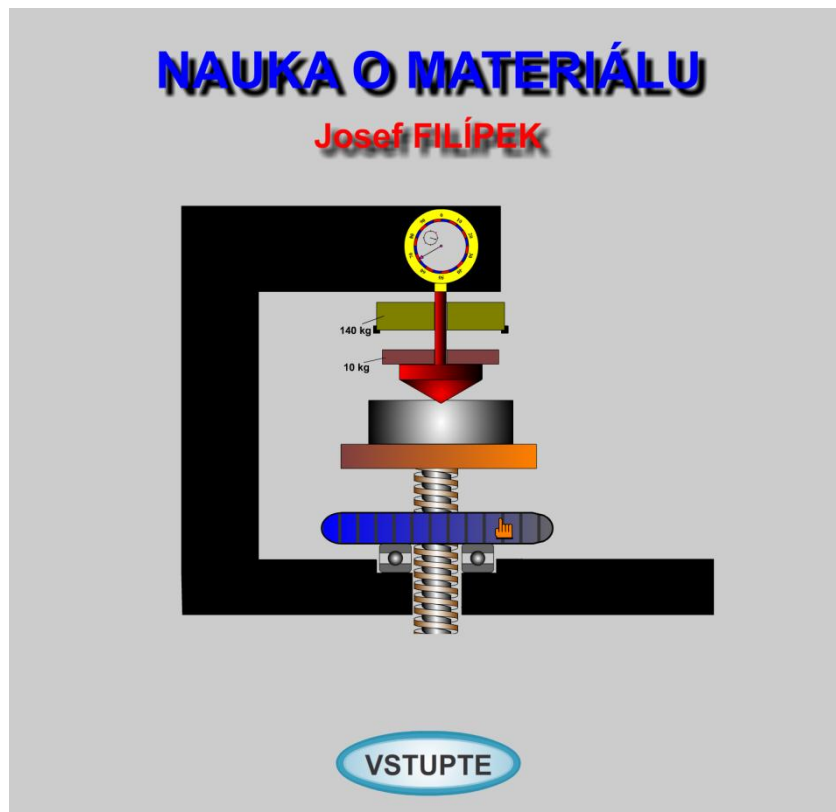
Důležitou složkou edukačního procesu je examinační studentů. Zkouška je diagnostika, kterou se ověřuje kvalita, rozsah, stupeň zvládnutí a schopnost aplikace vzdělávacího obsahu (Palán, 2014). Kromě klasických metod zkoušení nabízí moderní

výpočetní technika možnost synchronní on-line examinaci. Učitel i student komunikují spolu ve stejném čase, ale v různém místě (Filípek, 2012).

Ve školním roce 2012/13 absolvovalo na Mendelově univerzitě v Brně 50 studentů semestrální zkoušku z předmětu Nauka o materiálu synchronní on-line metodou. Zatímco studenti byli soustředěni v prostorách univerzity, examinátor se nacházel v Křižanovicích, obci vzdálené 30 km. Jednalo se o posluchače I. roč. oboru Provoz techniky a oboru Technické znalectví a pojišťovnictví.

Uspořádání pracovišť

V místě zkoušejícího se nacházel notebook s vestavěnou webkamerou, mikrofonem a reproduktory, připojený na bezdrátovou počítačovou síť. Do notebooku je importována multimediální výuková opora „Nauka o materiálu“ autorů Filípek a kol. (Obr. 1). Jako komunikační software byl použit Microsoft Lync.



Obrázek 1: Multimediální výuková opora
Zdroj: autor

Na stanovišti zkoušeného studenta byl instalován stolní počítač se stejnou hardwarovou a softwarovou konfigurací, ke kterému byl navíc připojen grafický tablet. Na stole v dosahu studenta byla umístěna krabice se vzorky technických materiálů a strojních součástí.

Z hlediska vlastního průběhu examinační by uvedené vybavení bylo dostačující. Ovšem je třeba zajistit, aby hodnocení bylo validní a spolehlivé. Při zkoušce musí být zabráněno opisování, či získávání informací jinými nekalými metodami.

Zkušební místnost byla předem pečlivě prohlédnuta, zda tam nejsou nainstalovány další počítače, mikrofony, textové i grafické pomůcky, pomocná zrcadla apod. Navíc v místnosti byla zabudována IP kamera, která průběžně monitorovala prostor místnosti včetně vstupních dveří. Dveře mají kliku jen zevnitř místnosti, z venku je lze otevřít pouze klíčem. Zkušební místnost se nacházela v patře, takže nehrozil nepozorovaný vstup nepovolané osoby oknem, ani nebyla možná nápověda z vnějšku.

Pověřený asistent v den zkoušky odemknul místnost, spustil stolní počítač a navázal audiovizuální kontakt s examinatorem. Potom vpustil prvního studenta a zajistil, aby se dostal do zorného pole webkamery. Tím role asistenta končí a může opustit místnost.

Průběh synchronní on-line examinační

Před vlastní zkouškou si examinator ověří identitu studenta pomocí seznamu fotografií na www.mendelu.cz (Obr. 2).



Jiří Ošťádal

Identifikační číslo: 49349

Login: xostadal

Univerzitní e-mail: xostadal [at] node.mendelu.cz

B 41 06 Zemědělská specializace B-ZS

AF B-ZS-PT prez [sem 2, roč 1]

Bakalářský typ studia, prezenční forma

Provoz techniky, 1. ročník / 2. semestr studia

Obrázek 2: Identifikace zkoušeného studenta

Zdroj: www.mendelu.cz

Vlastní examinační zahrnuje několik položek:

- elektronické testování (10´);
- ústní část examinační s využitím multimediálního výukového programu „Nauka o materiálu“ (10´);
- písemná část (5´);
- aplikace znalostí v technické praxi (5´);

Doba zkoušky jednoho studenta trvá cca půl hodiny.

Elektronické didaktické testy obsahují úlohy s tvořenou odpovědí i úlohy uzavřené. Studentům je vygenerováno 25 úloh, které mají vyřešit. Nesprávné odpovědi jsou penalizovány zápornými body, vynechané odpovědi se nezapočítávají do výsledku. Dosáhne-li student alespoň 13 bodů, postupuje k ústní části, v opačném případě se mu nabídne vyřešit dalších 25 úloh. Při celkovém skóru minimálně 30 bodů (z obou dílčích testů dohromady) postupuje k ústní části, jinak se musí zapsat na další termín.

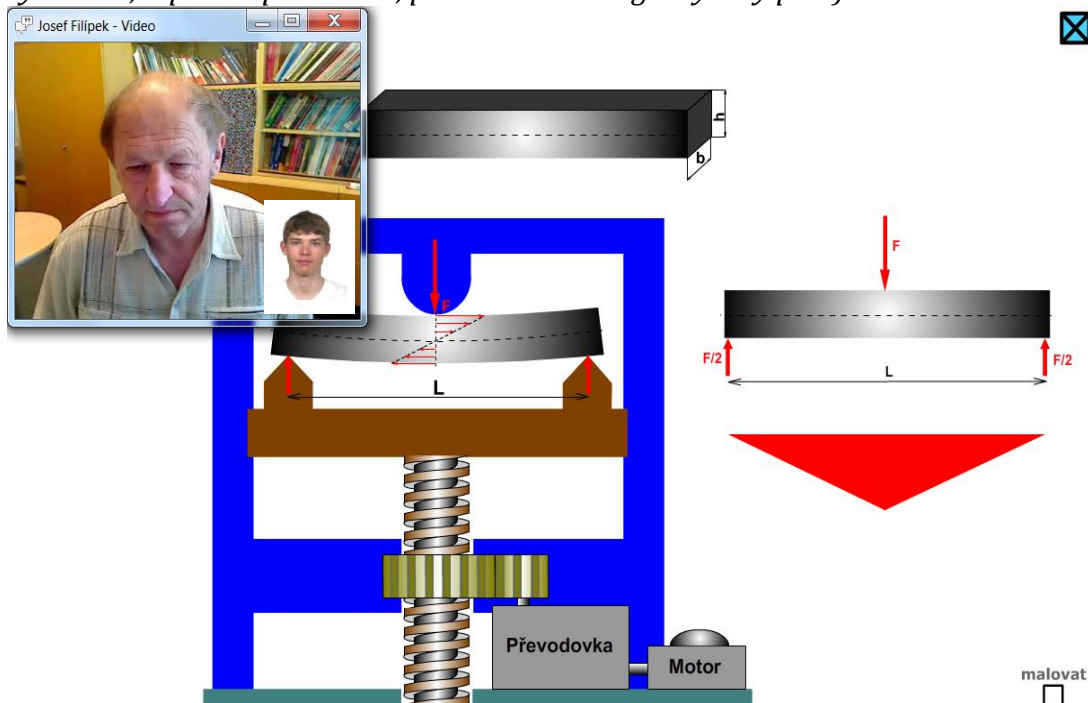
Ústní část zkoušky absolvuje student za pomoci multimediálního výukového programu „Nauka o materiálu“. Výukový program byl vytvořen pomocí software Adobe

Flash. Řada autorů považuje Adobe Flash za velmi užitečný nástroj pro tvorbu těchto produktů (Hrbáček, 2014). Obr. 3 zobrazuje studentův monitor. V plovoucím okně sleduje reakci examinátora na řešení úlohy Zkouška v ohybu.

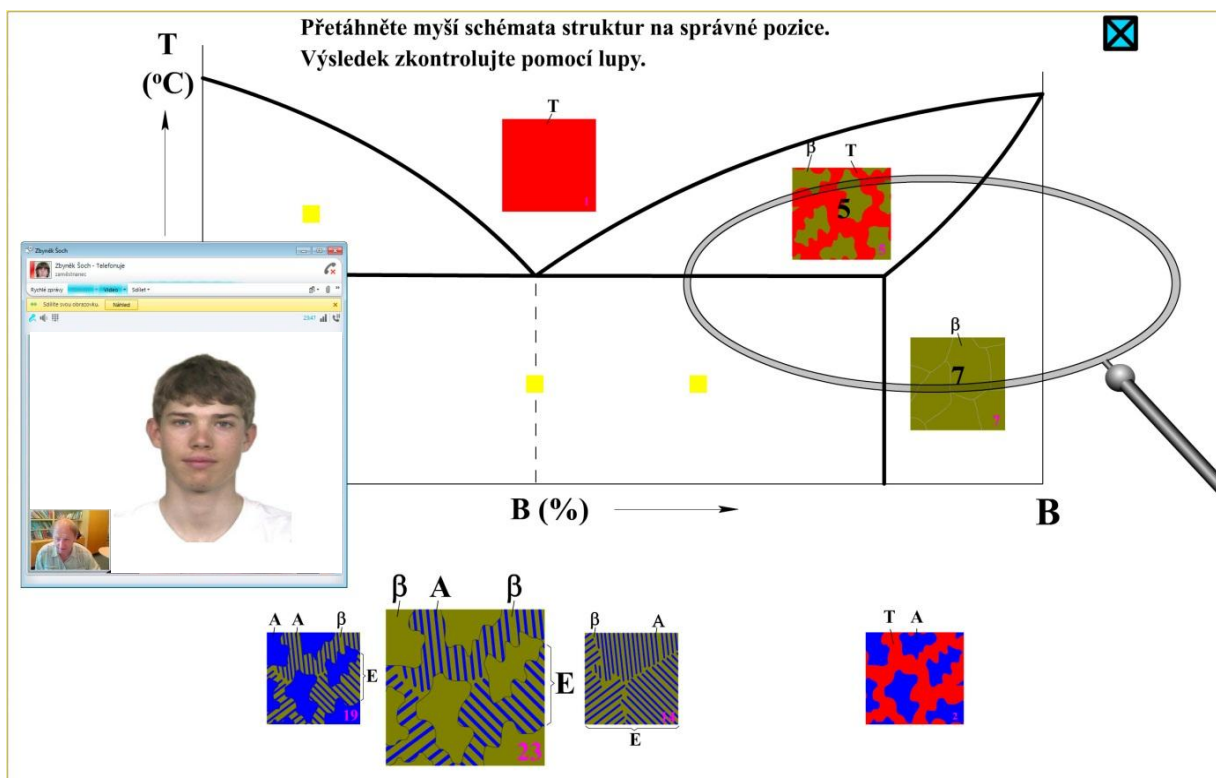
Učitel na svém notebooku sleduje obsah studentova monitoru (nyní s úlohou Doplnování rovnovážných diagramů). V plovoucím okně vidí zkoušeného studenta a audiovizuálně s ním komunikuje (Obr. 4).

Písemná část také využívá multimediální výukový program. Na ploše monitoru si student zvolí předkreslené souřadnicové systémy, barvy a tloušťky čar a pomocí elektronické tužky na grafickém tabletu zakresluje požadované objekty. Při ústní i písemné části zkoušky se využívá možnost sdílení pracovních ploch a předání řízení studentovi.

Při aplikaci znalostí v technické praxi učitel vyzve studenta, aby si z krabice vybral konkrétní strojní součást. Zvětší si plovoucí okno se studentem na celou obrazovku a audiovizuálně s ním komunikuje o různých problémových situacích (*z čeho je součást vyrobena, tepelné zpracování, použitá technologie výroby pod.*).



Obrázek 3: Monitor na studentově stolním počítači v průběhu examinace
Zdroj: autor



Obrázek 4: Monitor na učitelově notebooku v průběhu examínace

Zdroj: autor

Diskuse

Synchronní zkoušení studentů ze vzdáleného stanoviště je perspektivní metoda examínace a přináší řadu výhod. Na druhé straně je nutné dodržet určité požadavky:

- Na obou stanovištích se vyžadují výkonné počítače a vysokorychlostní počítačová síť. V opačném případě audiovizuální komunikace není plynulá a vykazuje zpoždění.
- V případě examínace studentů prezenčního i kombinovaného studia je přenos možný pouze z konkrétního předem připraveného stanoviště. Navíc musí být k dispozici pomocný asistent, který vpustí prvního studenta ke spuštěnému počítači. Pokud by se jednalo o posluchače Univerzity třetího věku, pak může přenos proběhnout z libovolného stanoviště, třeba i z jeho domova. Tito vyspělí frekventanti jednak nemají tendenci podvádět a jednak místo zkoušky se jedná spíše o odborný pohovor.
- Vzdálená examínace vyžaduje sestavení kvalitního multimediálního výukového programu z dané disciplíny. Pokud by tato výuková opora nebyla k dispozici, může být vzdálená examínace realizována, ale nebude plnohodnotná.
- Pomocí elektronických generovaných testů je možné prověřovat znalosti a dovednosti ze vzdáleného stanoviště, ale prodlužuje to dobu zkoušky. Jelikož se jedná o strojovou činnost, může provést testování asistent na počítačové učebně. Další možností je otestovat studenty již při udělování zápočtu.

- Součástí zkoušky musí být i písemná část, kdy student provádí výpočty, popř. kreslí různé objekty. Proto na stanovišti studenta by měl být grafický podsvícený tablet s elektronickou tužkou. Pokud by grafický tablet nebyl k dispozici, dá se kreslit myší, ale je to těžkopádné a nakreslené objekty nejsou tak dokonalé.

Závěr

Na základě vlastního experimentu lze konstatovat, že je možné zajistit plnohodnotnou examinaci studentů ze vzdáleného stanoviště. Vlastní examinaci předchází řada přípravných operací, aby byla zajištěna validita a spolehlivost zkoušky. Je žádoucí, aby byl k dispozici multimediální výukový program z daného předmětu přizpůsobený podmínkám zkoušky. Určitým omezením je skutečnost, že stanoviště studenta nemůže být libovolné, ale musí splňovat řadu bezpečnostních opatření.

Použitá literatura

Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti Mendelovy univerzity v Brně pro období 2011 - 2015. [online], [cit. 2014-07-07]. Dostupné na http://www.mendelu.cz/cz/uredni_deska/dlouhodoby_zamer

FILÍPEK, Josef, Michal ČERNÝ, Jiří PASSINGER a Radek LUKŮVKA. Examinace studentů ze vzdáleného stanoviště. *Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2012*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, s. 26-31. ISBN 978-80-7435-228-7.

HRBÁČEK, Jiří. Užitečné nástroje pro tvorbu distančních opor. *Školní vzdělávací programy* [online] [cit. 2014/07/07]. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/>

PALÁN, Zdeněk. *Andragogický slovník* [online],[cit. 2014-07-07]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/>

Jak se daří ve škole žákům s psychickými potížemi?

Mgr. et Mgr. Lucie Foltová, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: lucie.foltova@mendelu.cz

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou sociálního fungování adolescentů s psychickými potížemi. Úžeji se zaměřuje na oblast vzdělávání těchto jedinců a snaží se zmapovat, nakolik psychické potíže ovlivňují jejich školní život. Výzkumná sonda je provedena na souboru adolescentů ze studie ELSPAC, posuzovány jsou relevantní indikátory z dotazníkového šetření v 15 letech. Předložené výsledky by měly vést k zamyšlení pedagogů nad přístupem k této specifické skupině žáků a jejich rodičům.

Klíčová slova: adolescenti, psychické potíže, vzdělávání, sociální fungování

How are students with mental difficulties getting on at school?

Abstract: The paper deals with social functioning of adolescents with mental disorder problems. Particularly, it focuses on education area within these individuals and tries to observe how mental disorders can influence their school life. Research is carried out on the sample of adolescents who have participated in project ELSPAC (European Longitudinal Study of Parenthood and Childhood). Relevant indicators are evaluated from surveys in the age of 15-years old. The final results could lead to reflection of teachers about their approach to the specific group of students and their parents.

Key words: adolescents, mental disorders, education, social functioning

Životní situace adolescentů není jednoduchá. Jsou na ně kladeny vyšší nároky z okolí, mění se jejich tělo i psychika, hledají své místo v životě. Jejich situace však může být mnohem složitější, pokud do jejich života zasahují navíc psychické potíže.

„Vývojové aspekty v období dospívání představují rizikový potenciál, který se může za nepříznivých okolností výrazně podílet na vzniku různých forem poruch adaptace a nepřiměřeného chování“ (Smik, 2001, s. 14). Jako rozhodující rizikový faktor autor uvádí selhávání při naplňování vývojových úkolů. Může tím narůstat frustrace vedoucí k vnitřnímu napětí, což ovlivňuje další chování adolescenta. Důsledky se pak spirálovitě promítají do dalšího citového prožívání a mohou být zdrojem nových selhání.⁵ Dospívání je tedy z hlediska biodromálního přístupu obdobím s rozhodujícím významem.

Duševní zdraví dětí a adolescentů je přitom základem stabilní společnosti (WHO, 2005). Celkově psychické poruchy tvoří pět z deseti hlavních příčin hendikepů a invalidity (WHO, 2003). Mnoho duševních problémů v dospělosti začíná již v dětství.

⁵ Smik (2001, s. 20–21) odkazuje na Fensterheima popisujícího tuto *neurotickou spirálu*: neadekvátní akce – pochybnosti o sobě – narušené pocity – neadekvátní akce – pochybnosti o sobě – narušené pocity – atd.

Například depresí trpí 4 % jedinců ve věkové kategorii 12–17letých a již 9 % v populaci 18 let a výše. Činí to z deprese nemoc s nejvyšší prevalencí z psychických problémů. Má však také velký přesah, jelikož je často spojována s dalšími závažnými potížemi, jako je sebevražedné chování, zneužívání drog a alkoholu, násilí a další. Ve skupině mládeže jsou též velmi významnou diagnózou poruchy chování. Tato diagnóza často implikuje vývoj pozdější psychopatologie a delikvence. Mnohdy asociuje s kriminalitou, manželskými problémy, nezaměstnaností i horším fyzickým zdravím v dospělosti, zneužíváním drog a závislostmi, úzkostmi, depresemi a sebevražedným jednáním (WHO, 2005; srov. též Malá, 2000). Rovněž specifické poruchy učení mají hlubší dopad. Pokorná (2001, s. 19) uvádí, že *„dovednost číst a psát předpokládá, že se dítě naučí rozumět psanému textu a do písemné podoby převede slyšené slovo. Potřeba komunikace je hluboko zakotvena v lidské psychice a její nesplnění nebo potlačení vede k závažným poruchám v duševním životě i v sociálních vztazích.“* Tito jedinci mají každodenní život velmi náročný, jelikož jsou závislí na druhých, snaží se maskovat či schovávat svoji neschopnost, což neustále vyvolává vnitřní konflikty a frustraci. Navíc jsou často sociálně deprivovaní. Dále mají potíže se vzděláním, a to i při nadprůměrné inteligenci, hrozí jim též vyšší nezaměstnanost. Ohrožen je tedy osobnostní rozvoj jedince, ovlivňující jeho celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti.

Je tedy patrné, že může být narušeno jedincovo sociální fungování, které definujeme jako *„naplnění rolí člověka ve společnosti, ve vztahu k lidem v bezprostředním sociálním okolí i ve vztahu k sobě samému“* (Barker, 2003, s. 403). Toto fungování zahrnuje jak uspokojování základních potřeb jedince, tak těch, které se vztahují k jeho uplatnění ve společnosti. Jak víme, lidské potřeby zahrnují tělesné aspekty (jídlo, spánek, bezpečí, zdraví), osobní naplnění (vzdělání, hodnoty, dosažení úspěchu), emocionální pohodu (pocit sounáležitosti, vztahy) a adekvátní sebepojetí (sebedůvěra, osobní identita) (Barker, 2003; srov. Navrátil, 2001).

Sociální fungování se tak dotýká možností naplňování individuálních potřeb v kontextu vztahů s okolním prostředím jedince. Domnívám se, že mnou sledovaná skupina adolescentů – sama o sobě specifická vývojovými změnami v sociálním fungování – s diagnózami psychických poruch, může být touto zátěží v sociálním fungování ovlivněna. Sledovaná skupina adolescentů s psychickými potížemi může mít logicky v sociálním fungování problémy, jelikož např. prostředí na ně může klást stejné požadavky jako na adolescenty bez potíží, ty však u nich mohou vyvolat odlišné reakce, což se dá s velkou pravděpodobností předpokládat.

Cíl

Příspěvek se zabývá otázkou: *„Jak vypadá vzdělávání adolescentů s psychickými potížemi?“* Předpoklad, který bude ověřován, je následující: *Vzdělávání adolescentů s psychickými potížemi je více problémové než kontrolní skupiny. V rámci šetření jsou sledovány tyto indikátory – zájem rodičů; problémy ve škole; školní výsledky.*

Materiál a metodika

Výzkumný soubor tvoří adolescenti sledovaní v longitudinálním projektu ELSPAC (Evropská longitudinální studie rodičovství a dětství)⁶. Z hlediska vymezení vývojového stádia spadají tito jedinci do období střední adolescence (vymezeno 14–16 let; dle Macek, 2003), šetření je provedeno z dat získaných v jejich 15 letech.

Konkrétně vzorek tvoří adolescenti, kterým byla diagnostikována psychická porucha, event. více těchto poruch (komorbidita). Do šetření byly zahrnuty vybrané (tj. časté a z hlediska vlivu na kvalitu života jedince méně závažné) poruchy diagnostikované dle MKN-10 (1992; též on-line verze), konkrétně se jedná o diagnózy ze skupiny F90–F98, dále z F80–F89, případně ze skupiny F30–F39 a některé z F50–F59. Celou skupinu Mentální retardace a dále pervazivní vývojové poruchy (např. Autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom) ze skupiny Poruch psychického vývoje záměrně ze sledování vynechávám, jelikož do života takto postižených jedinců zasahují velmi výrazně a specificky (jistě i z tohoto důvodu existují již dostupné práce věnující se těmto jedincům). Ostatní diagnózy vynechávám z toho důvodu, že by měly být diagnostikovány až v dospělosti. Tento výběr byl uskutečněn z dat z pediatrických dotazníků sebraných v rámci studie. Celkový počet výzkumného souboru adolescentů s psychickými potížemi (sledovaná skupina) je $N = 447$. K této skupině byla ke statistickému porovnávání vytvořena skupina „kontrastní“, neboli soubor adolescentů bez diagnózy psychické poruchy (toto kritérium bylo splněno od narození po 15 let jejich věku). Celkový počet adolescentů bez diagnóz (kontrolní soubor) je $N = 2838$.

Jednotlivá data k indikátorům sledovaným v příspěvku jsou vybrána z dotazníků studie ELSPAC, a to z těch, které o sledovaných adolescentech vyplňovali rodiče (nejčastěji matka) a jejich třídní učitelé. Data byla zpracována v programu SPSS standardními statistickými metodami. Výsledky jsou uvedeny pomocí procentuálního zastoupení v porovnávaných skupinách (je tedy sledována relativní četnost) u jednotlivých indikátorů.

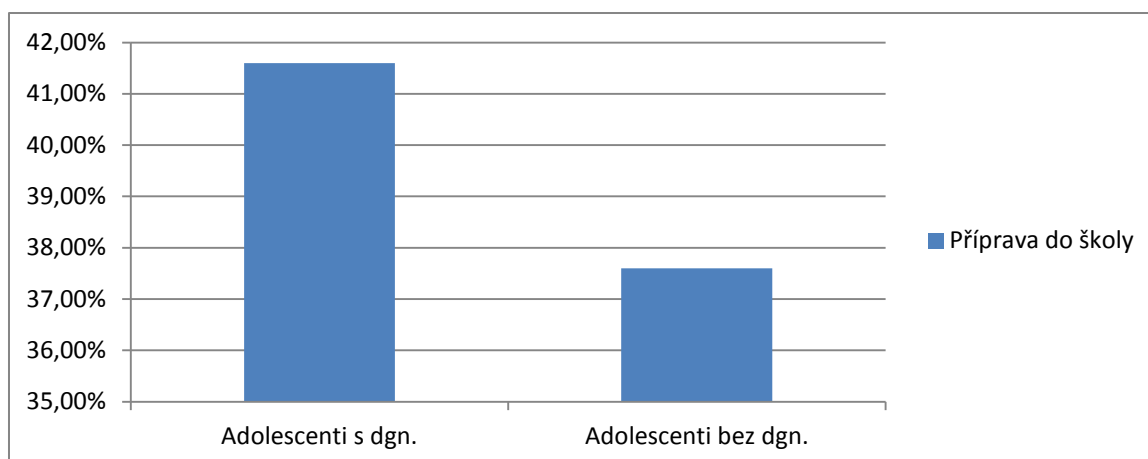
Výsledky

Výsledky vychází ze širšího šetření provedeného v rámci diplomové práce autorky (Foltová, 2010), která se zabývala zmapováním životní situace adolescentů s psychickými potížemi z hlediska sociální práce.

Zájem rodičů o vzdělávání adolescentů

Zájem rodičů je hodnocen jednak z výpovědí matek o tom, zda pomáhají svým potomkům s přípravami do školy a zda se účastní třídních schůzek; dále se také učitelé sledovaných adolescentů ze svého pohledu vyjadřovali k zájmu rodičů o školní výkony svých dětí a subjektivně tento rodičovský zájem hodnotili dle přiměřenosti.

⁶ Více viz <http://www.recetox.muni.cz/index.php?pg=struktura--databaze-elspac>

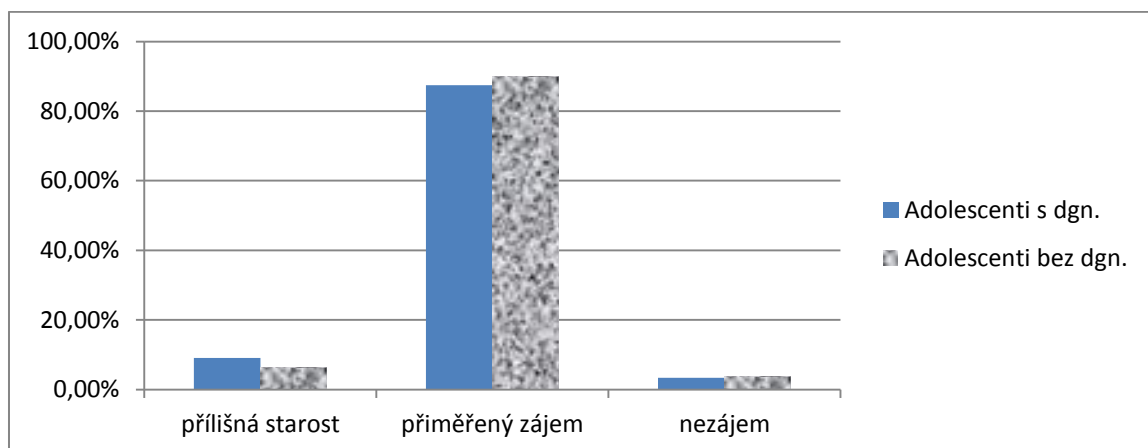


Obrázek 1. Pomoc rodičů s přípravou do školy (relativní četnost)

S přípravou do školy sledovaným adolescentům s diagnózou psychických poruch pomáhá 41,6 % rodičů, adolescentům bez diagnóz 37,6 % rodičů (viz Obrázek 1). Je patrné, že žákům s potížemi se rodiče doma věnují více, aby tito jedinci byli schopni nároky na ně kladené zvládat.

Třídní schůzky navštěvuje 98,4 % rodičů adolescentů s potížemi a 99,0 % rodičů kontrolní skupiny. Tedy naprostá většina celého sledovaného souboru.

Zájem rodičů je dále hodnocen pomocí vyjádření učitelů sledovaných adolescentů, jak ilustruje Obrázek 2.



Obrázek 2. Učitelské hodnocení přiměřenosti rodičovského zájmu (relativní četnost)

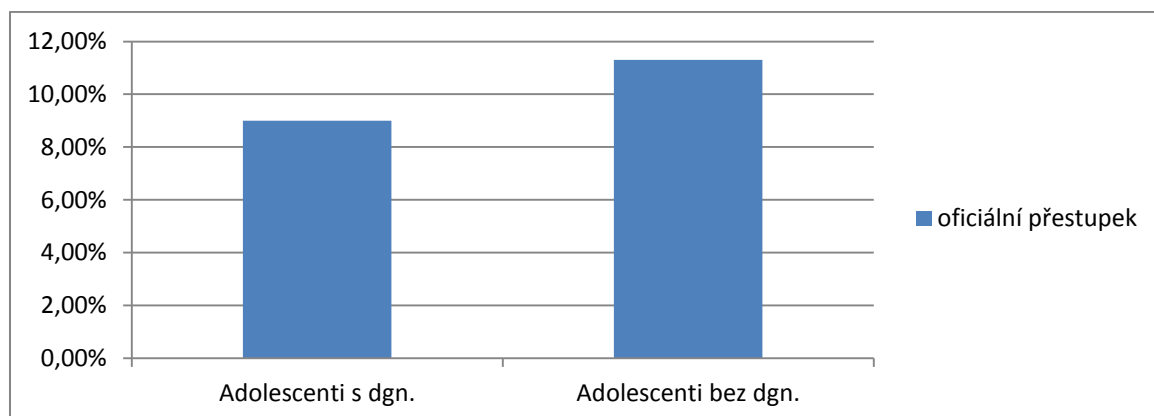
Učitelé hodnotí rodičovský zájem jako příliš velký a starostlivý u 9,1 % rodičů žáků s psychickými potížemi oproti 6,4 % rodičů žáků bez diagnóz; jako přiměřený a dostatečný jej označili u 87,4 % rodičů žáků s potížemi a 89,8 % rodičů z kontrolní skupiny a jako nedostatečný či chybějící u 3,4 % rodičů žáků s diagnózami a 3,8 % běžných rodin.

Přestože rozdíl mezi sledovanými skupinami není příliš markantní, vyšší hodnocení rodičovského zájmu jako v podstatě přehnaného u skupiny žáků s potížemi mne přivádí k zamyšlení nad tím, zda učitelé reflektují zvýšenou zátěž celého rodinného systému, který psychické potíže (navíc nejzranitelnějšího člena rodiny) ovlivňují. Doporučila bych proto větší toleranci, neboť vnímání přehnaného zájmu může implikovat negativní postoj pedagogů k těmto rodičům, což může mít následně vliv na jejich vzájemný vztah

a narušovat tak vzájemnou spolupráci, která tvoří tak důležitou součást výchovně-vzdělávacího procesu.

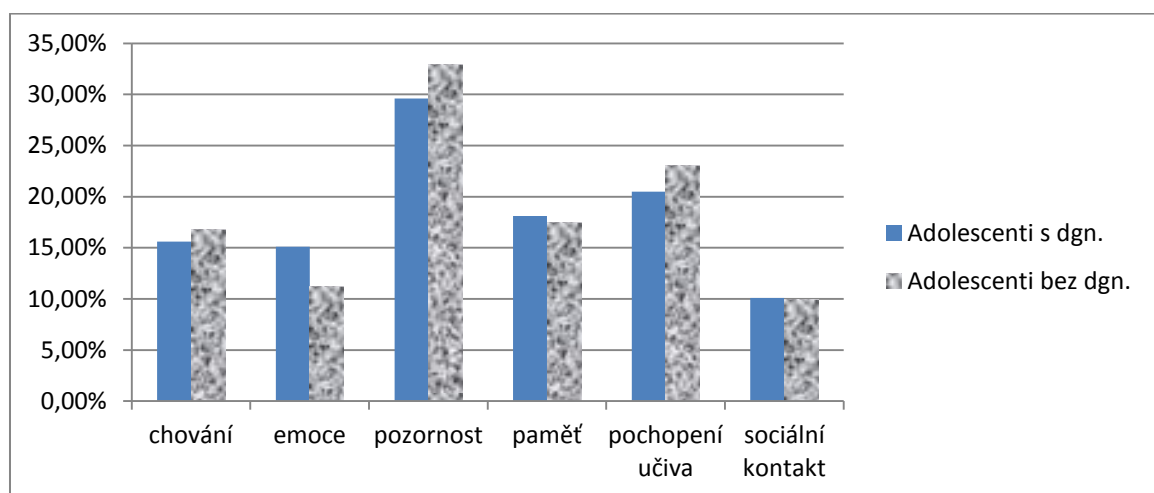
Problémy ve škole

V pododdílu mapování problémů ve škole je hodnoceno vyjádření matek k tomu, zda měl sledovaný adolescent ve škole problém řešený oficiální cestou. Další část opírající se o informace od učitelů sleduje konkrétnější oblasti, ve kterých žáci mohou vykazovat potíže při školní činnosti a dále se zajímám o srovnání míry absence sledovaných žáků.



Obrázek 3. Přestupek žáka řešený oficiální cestou (relativní četnost)

Z výsledků vyplývá (viz Obrázek 3), že přestupek řešený oficiální cestou mělo 9,0 % adolescentů s poruchami a dokonce 11,3 % adolescentů bez diagnóz. Dá se tedy říci, že o něco častěji mají tyto problémy naopak adolescenti bez potíží.



Obrázek 4. Hodnocení učitelů konkrétních problémových oblastí sledovaných žáků (relativní četnost)

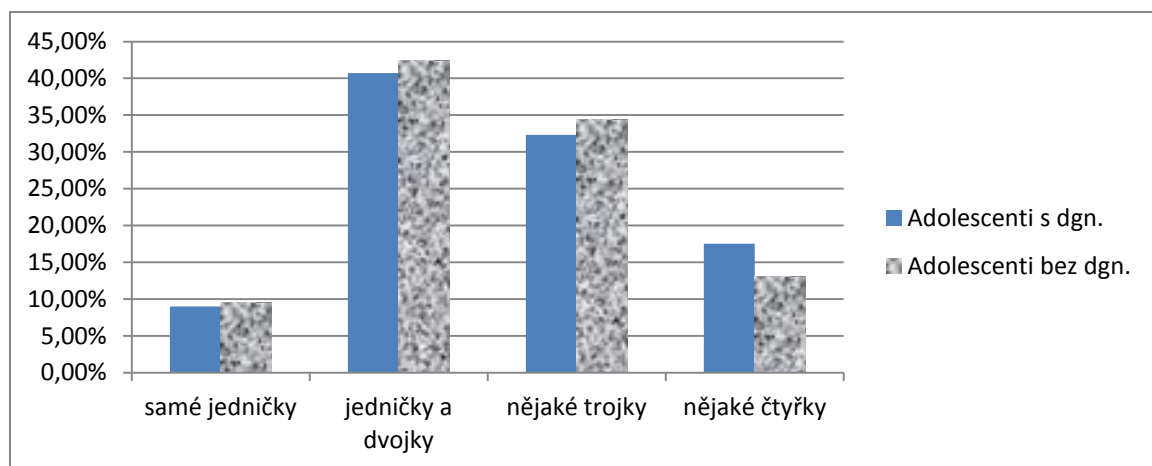
Učitelé hodnotili (Obrázek 4) následující oblasti možných problémů sledovaných adolescentů: problémy v chování jako např. častá napomenutí a přestupky vykazuje 15,6 % (16,8 %) adolescentů; emoční problémy jako nestabilitu, sklíčenost apod. 15,1 % (11,2 %); problémy s pozorností a soustředěním 29,6 % (32,9 %); problémy s pamětí 18,1 % (17,5 %); problémy s pochopením učiva 20,5 % (23,0 %); potíže v sociálních

kontaktech 10,1 % (9,9 %). Z uvedeného je tedy patrné, že žáci s psychickými potížemi vykazují výrazně častěji emoční problémy, kterých si učitelé všímají. Musejí být tedy natolik zjevné, že jejich míra je skutečně výrazná, a je proto třeba mít na zřeteli, že mohou významně zasahovat do vzdělávacího procesu těchto jedinců.

Z vyjádření učitelů je dále srovnávána absence sledovaných žáků. Adolescenti s potížemi mají v průměru 54,53 a adolescenti bez diagnóz 49,28 zameškaných hodin. Žáci s potížemi tedy vykazují o něco vyšší neúčast na vyučování. Je třeba mít na paměti, že každou zameškanou hodinu je nutno vykompenzovat, což opět zvyšuje nároky na tyto jedince.

Školní prospěch

Školní výkon mapuje Obrázek 5, který znázorňuje rozložení známek z posledního vysvědčení sledovaných adolescentů.



Obrázek 5. Rozložení známek z posledního vysvědčení (relativní četnost)

Je patrné (z Obrázku 5), že sledované skupiny adolescentů jsou ve svých studijních výsledcích poměrně vyrovnané – samé jedničky uvedlo 9,0 % žáků s psychickými potížemi a 9,5 % kontrolní skupiny, jedničky a dvojky 40,7 % a 42,4 %, trojky 32,3 % a 34,4 %. O něco vyšší počet adolescentů s psychickými potížemi však dosahuje horších výsledků – čtyřky na vysvědčení uvádí 17,5 % oproti 13,1 % kontrolní skupiny. Počet adolescentů opakujících ročník se pohybuje jen okolo 1,0 % (resp. 1,3 %) jedinců.

Diskuze

Vzdělání umožňuje člověku participovat na pracovním trhu, ovlivňuje tak začlenění člověka do společnosti, případně rozšiřuje jedincovu sociální síť (srov. Navrátil, 2003, 2009). Některé ze sledovaných psychických potíží, jako např. specifické vývojové poruchy řeči a jazyka stejně jako poruchy učení, ovšem do procesu vzdělávání zasahují již ze své podstaty. Školní neúspěchy pak mají zásadní vliv na sebehodnocení jedince a ovlivňují i jeho vztahy s vrstevníky (Matějček a kol., 2006).

Adolescenti s psychickými potížemi tak mohou mít větší problémy než jejich vrstevníci. Schopnost zvládat životní úkoly, tedy zjednodušeně řečeno požadavky

prostředí, je ovlivněna jejich vlastnostmi, tudíž i jejich psychickým stavem (psychika ovlivňuje jedincovo vnímání okolního světa, porozumění požadavkům prostředí, formuje očekávání jedince, a má tak zásadní podíl na reakcích, způsobech chování, zvládání a fungování); očekávání okolí mohou být vůči nim např. neúměrně vysoká; podpora naopak může být zeslabena právě kvůli projevům psychických potíží adolescentů (Např. projevy poruch chování velmi ovlivňují reakce okolních lidí. Ti mají často dojem, že dítě zlobí a oni jej musejí trestat, místo aby jej podporovali).

Jelikož psychické poruchy mohou nastavit parametry životní situace jako velmi obtížné a mohou jedince až paralyzovat v jeho sociálním fungování, je potřeba pomoci širšího sociálního okolí – psychiatrů, psychologů, sociálních pracovníků. Ale také pedagogů, kteří jsou s těmito jedinci v každodenním styku, tvoří zásadní část jejich sociálního prostředí, kladou na ně nároky, zároveň by jim však měli poskytovat adekvátní míru sociální opory (Foltová, Skalická, 2013).

Nižší míru problémovosti ve škole, než jaká byla očekávána a která vyplývá z předložených výsledků, lze interpretovat na základě dalších zjištění o dobrých vztazích mezi spolužáky a podpoře ze strany učitelů (Foltová, 2010), jakožto protektivních faktorech (srov. Šišláková, 2006). Hodnocení probíhalo na samém počátku adolescence, kdy ještě mohou hrát větší roli také rodiče (o kterých se dá zároveň předpokládat, že mají vyšší zájem o své děti, než zcela „běžná“ populace, vzhledem k jejich nezištné participaci na longitudinálním projektu). Může se stát, že větší problémy přinese další životní úsek zkoumaných jedinců a bylo by vhodné tento předpoklad dále výzkumně ověřit v navazující práci.

Závěr

Pedagogická profese implikuje celoživotní vzdělávání se v široké oblasti různorodých témat, která ovlivňují vzdělávací a výchovný proces. Je proto nezbytné, aby pedagogové byli průběžně seznamováni s nejrůznějšími výzkumnými zjištěními a tato zjištění mohli implementovat do svého přístupu k žákům, ku prospěchu všem zúčastněným stranám.

Ačkoliv v předložené sondě do školního života specifické skupiny žáků s psychickými potížemi nebyly shledány statisticky významné rozdíly oproti běžné populaci, přesto se domnívám, že lze v příspěvku nalézt místa, nad kterými by se mohl (resp. měl) každý pedagog zamyslet minimálně z toho důvodu, aby si ujasnil svůj postoj k těmto žákům a reflektoval, jak s takovými jedinci on sám jedná a jak k nim přistupuje. Podobné zamyšlení může učinit i se zahrnutím pohledu na rodiče těchto žáků a na jejich přístup a přínos v jejich nelehké situaci. Právě rodiče jsou velkým potenciálem, se kterým je možno navázat dobrou spoluprací, neboť se adolescentům s potížemi věnují ve zvýšené míře i v oblasti vzdělávání.

Použitá literatura

BARKER, Robert L. *The Social Work Dictionary*. 5th ed. Washington, DC: National Association of Social Workers (NASW) Press, 2003. 493 p. ISBN 087101355x.

FOLTOVÁ, Lucie. *Posouzení životní situace adolescentů s psychickými poruchami*. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Monika Šišláková.

- FOLTOVÁ, Lucie a Ivona SKALICKÁ. Středoškolský učitel jako sociální opora žáků. In: HLAĐO, Petr a Lenka DANIELOVÁ (eds.). *Profese učitele odborných předmětů*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2013, s. 63–83. ISBN 978-80-7302-167-2.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MALÁ, Eva. Deprese. In: HORT, Vladimír a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 189–210. ISBN 80-7178-472-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk, Marie VÁGNEROVÁ (eds.) a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 272 s. ISBN 80-246-1173-2.
- Mezinárodní klasifikace nemocí. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize MKN-10*. 3. vyd. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 1992, 779 s.
- NAVRÁTIL, Pavel. *Teorie a metody sociální práce*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 2001. 168 s. ISBN 80-903070-0-0.
- NAVRÁTIL, Pavel. Životní situace jako předmět intervence sociálního pracovníka. *Sociální práce/sociálna práca*, 2003, č. 2, s. 84–94.
- NAVRÁTIL, Pavel. *Reflexivní využití teorie v procesu posouzení. Problémy posouzení životní situace v pozdně moderní době*. Brno, 2009. Habilitační práce. Masarykova univerzita.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava poruch učení a chování*. 3. rozš. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- SMIK, Ján. Dospievanie a riziká dospievania. In: LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež. Možnosti potenciálních zmien*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, s. 14–22. ISBN 80-85850-66-4.
- ŠIŠLÁKOVÁ, Monika. Využití resilience v sociální práci s rizikovou mládeží. In: TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana a Martin SMUTEK (eds.). *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Katedra sociální práce a sociální politiky, Univerzita Hradec Králové (Gaudeamus), 2006, s. 43–51. ISBN 80-7041-044-2.
- Children's and adolescents' health in Europe*. Přehledová zpráva WHO [online], 2003. [cit. 2010-01-18]. Dostupné z: <http://www.euro.who.int/document/mediacentre/fs0203e.pdf>
- Mental health of children and adolescents*. Shrnutí z evropské konference duševního zdraví WHO, Helsinky [online], 2005. [cit. 2010-01-18]. Dostupné z: <http://www.euro.who.int/document/MNH/ebrief14.pdf>

Dotazník pro výzkum organizačního klimatu fakult připravujících učitele: Pilotáž výzkumného nástroje „dva v jednom“

prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, e-mail: helena.grecmanova@upol.cz

doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, e-mail: miroslav.dopita@upol.cz

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na vývoj nástroje pro výzkum percepce organizačního klimatu fakult připravujících učitele akademickými pracovníky. Po stručném uvedení do problematiky organizačního klimatu je zdůvodněna koncepce dotazníku „dva v jednom“. Výzkumný nástroj – dotazník je charakterizován, uvedeny jeho specifika a následně vyhodnocena jeho pilotáž. Východiskem pro interpretaci je popisná statistika.

Klíčová slova: organizační klima, vysoké školství, fakulta, akademický pracovník, dotazník

Questionnaire for Research on Organizational Climate of Teacher Training Faculties: Pilot Study of a “Two-in-One” Research Tool

Abstract: The contribution is focused on the development of a tool for research on perception of organizational climate of teacher training faculties by their academic staffs. A brief introduction in the field of organizational climate is followed by the reasoning of the concept of a “two-in-one” questionnaire. The research tool – questionnaire is characterized, its specifics are given and its pilot study is evaluated subsequently. The interpretation starting point is descriptive statistics.

Key words: organizational climate, higher education, faculty, academic worker, questionnaire

Organizační klima je trvalou součástí pracovních procesů a jejich relativně stálou kvalitou. Vytváří se dlouhodobě a akademičtí pracovníci jej mohou vnímat, prožívat a hodnotit až po určité době, kterou působí v organizaci. Na organizačním klimatu fakulty se podílí mnoho činitelů, zvláště významné jsou však sociální vztahy a kultura, které jsou její součástí. Příznivé organizační klima vysokých škol a fakult přispívá k rozvoji pracovních kompetencí akademických pracovníků v kontextu současného pojetí terciárního vzdělávání. Cílem příspěvku je seznámit s dotazníkem „dva v jednom“ pro výzkum organizačního klimatu fakult připravujících učitele a výsledky jeho pilotáže.

Vývoj výzkumného nástroje

Organizační klima je ovlivňováno především pracovními skupinami, afekty, firemní kulturou, symbolickým managementem a fyzickým prostředím, jak uvádí Blake E. Ashforth (1985). Pracovní skupiny nabízejí některé pravděpodobné parametry symbolických interakcí, které vedou ke vnímání klimatu a určují význam informálního a normativního sociálního vlivu. Afekty poskytují nezbytnou redukci příliš kognitivního přístupu interakcionistů, když naznačují, že nováčci jsou méně kritičtí k přijímání percepce klimatu a mají menší vliv na status quo. Kultura klade důraz na vliv výchozích předpokladů a hodnot pro vnímání klimatu. Symbolický management naznačuje, že symbolické interakce mohou být usměrňovány, a proto nejsou zcela spontánní. Fyzické prostředí nabízí některé jemné a všudypřítomné způsoby, které pracovní prostředí interakcí tvaruje a vyvolává tak důsledky a očekávání (srov. Ashforth, 1985, s. 845).

Při koncipování výzkumu organizačního klimatu fakult připravujících učitele jsme se proto zaměřili na vzájemné vztahy mezi akademickými pracovníky (spolupráci, podporu, empatii, pochopení), osobní rozvoj, pracovní aktivitu, vytíženost, přístup k práci (tvořivost, rutina) a pracovní morálku, dodržování pravidel, styl vedení (způsob hodnocení, spravedlivý přístup, srozumitelnost pokynů) a další. Výzkum jsme v souladu s teoriemi organizačního klimatu zaměřili kvantitativně. Inspirovali jsme se především zahraničními výzkumy a jejich nástroji (Ekvall, Ryhammar, 1998; Hoy, Smith, Sweetland, 2002-2003; Idogho, 2006; Gül, 2008; Arabaci 2010, 2011; podrobněji Grecmanová, Kantorová, Dopita a Skopalová, 2011; Grecmanová, Dopita, Kantorová, Skopalová, Chvál, 2013), konzultovali jsme s odborníky. Z důvodu kulturní odlišnosti představených nástrojů jsme se rozhodli sestavit a ověřit vlastní dotazníky.

Přistoupili jsme následně k vytvoření inventáře, který čítal 70 položek, a po předvýzkumu jsme konstruovali dotazník se stejným počtem položek. Na základě výsledků pilotáže a jejich statistickém zpracování jsme dotazník upravili na 34 položek. Formální struktura dotazníku pro respondenty má mimo úvodní slovo čtyři části. První část je věnována chování akademických pracovníků (17 položek), druhá část se zaměřuje na chování vedení pracovišť (7 položek), třetí část se orientuje na chování vedení fakulty (10 položek), čtvrtá část je věnována demografickým údajům, jako je pohlaví respondentů a délka působení na fakultě. Položky jsou na základě faktorové analýzy pilotáže rozděleny do pěti dimenzí, a to hodnocení vedení fakulty (9 položek), podpora vedení pracoviště (7 položek), zátěž prostředí ovlivňující výkonnost (8 položek), pozitivní nahlížení na kolegy (6 položek), hodnocení vlastní výkonnosti (4 položky).

Dotazníky výzkumu organizačního klimatu pracovišť často sledují současné, aktuální klima pracovišti. Existují však i verze srovnávající percepci aktuálního stavu organizačního klimatu s preferovanou verzí klimatu. Z tohoto důvodu jsme připravili i preferovanou verzi dotazníku, která umožní identifikovat shody a rozdíly mezi skutečností a tím, v jakém prostředí by akademičtí pracovníci na fakultách připravujících učitele chtěli pracovat. S ohledem na obsahové znění položek a hodnoty škály naznačují shody mezi daty aktuální a preferované verze organizačního klimatu příznivé klima v organizaci, naopak rozdíly poukazují na fakt, čemu je v organizaci třeba věnovat pozornost. Z toho důvodu jsme se rovněž rozhodli mezi sebou srovnat výsledky aktuální a preferované verze.

Při tvorbě a ověřování preferované verze jsme se však dostali do „slepé uličky“. První problém nastal při převodu obsahu položek z oznamovacího způsobu reálného stavu dotazníku do podmiňovacího způsobu (kondicionálu), který odpovídal preferovanému stavu dotazníku. Například v aktuální verzi dotazníku položka zněla, na pracovišti jsou mezi kolegy dobré pracovní vztahy a v preferované verzi přál/a bych si, aby na pracovišti byly mezi kolegy lepší pracovní vztahy. V obou případech musel být zachován obsahový význam položek, což se však vždy nedařilo. Některé položky zněly po tomto zásahu velmi nesrozumitelně. Druhý problém se ukázal při posuzování položek v preferované verzi. Byla nastolena otázka, jak odpovídat na dané škále. Jsou-li spokojeni se vztahy v aktuální verzi dotazníku a označili na škále „rozhodně ano“, tak v preferované verzi dotazníku by měli označit „rozhodně ne“. Proběhne tato myšlenková operace v hlavách respondentů tak, jak to očekávají výzkumníci? Třetí problém se objevil v době návratnosti dotazníků zjišťujících preferovaný stav. Návratnost byla velmi nízká. Na malém počtu vyplněných dotazníků je nebylo možné ověřit. Podařilo se to až tehdy, když jsme výzkum provedli na jiné fakultě. Zvolili jsme obrácenou strategii. Zadali jsme nejdříve preferovanou verzi. Díky tomu byla návratnost dotazníků preferovaného stavu solidní. Mohli jsme uplatnit statistické ověřovací procedury. Protože jsme ale pro změnu neobdrželi dostatek dotazníků aktuálního stavu, domníváme se, že z důvodu jeho zadání jako druhého v pořadí a tím pádem přesyceností akademických pracovníků naším výzkumem, nemohli jsme přistoupit k dalšímu důležitému kroku: srovnat mezi sebou výsledky obou verzí. Přivedlo nás to na myšlenku připravit dotazník „dva v jednom“.

Dotazníky dva v jednom nalezneme od 70. let 20. století. Obdobnou podobu má i dotazník School Climate Profil Charlese F. Ketteringa (Howard, Howell, Brainard, 1987, s. 55-71). Charakteristické pro tento výzkumný nástroj je, že se nemění formulace položek a k posuzování je použita stejná čtyřstupňová škála s deskriptory téměř nikdy, občas, často, téměř vždy, avšak je uvedena u aktuální verze instrukcí „co je“ a u preferované verze, „co by mělo být“. V kvalifikační práci Vanessy Scherman (2002), jsme objevili další sloučenou podobu dotazníku pod názvem School Climate Questionnaire. Autorka pro aktuální verzi použila čtyřstupňovou škálu, a to rozhodně souhlasím, souhlasím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím, ale pro preferovanou verzi zvolila čtyřstupňovou škálu – žádná změna nutná, je potřeba mírné zlepšení, je zapotřebí velké zlepšení, naléhavé a okamžité zlepšení je zapotřebí.

Pilotáž dotazníku „dva v jednom“

Dotazník „dva v jednom“ čítá pět dimenzí jako dotazníky aktuální a preferované verze. Pro ověření jsme rozdělili dotazník na tři sloupce. V prostředním sloupci je znění položek. V pravém sloupci, nazvaném aktuální stav, je použita čtyřstupňová škála – rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím. Levý sloupec nazvaný preferovaný stav má škálu – není nutná změna, je třeba mírná změna, je třeba velká změna a je nutná úplná změna.

Pilotáž dotazníku „dva v jednom“ proběhla se 39 respondenty. Jedná se o 27 % oslovených respondentů. Považujeme proto výsledky jen za orientační. V popisných statistikách jsme se zaměřili na vypočítání průměrů:

- za celý dotazník (aktuální a preferovanou verzi zvlášť) – tzv. celkový index percepce,
- za oblasti: chování akademických pracovníků, chování vedení pracovišť, chování vedení fakulty – tzv. dílčí indexy percepce (celkem tedy tři), jež odpovídají struktuře baterií otázek v dotazníku,
- za jednotlivé položky (34), kde nás zajímaly i směrodatné odchylky, mediány, modusy.

Při posuzování hodnot u položek, oblastí i celého dotazníku organizačního klimatu akademickými pracovníky jsme navrhli následující hodnocení. Zjištěné průměrné výsledky jsme rozložili do intervalů, kterým jsme přiřadili charakteristiky organizačního klimatu a jeho součástí: 1 – 1,50: příznivé, 1,51 – 2,50: spíše příznivé, 2,51 – 3,00: spíše nepříznivé a 3,01 a výše bylo již nepříznivé. Hodnoty směrodatné odchylky oscilují kolem hodnoty 1,0.

Z popisných statistik vyplynulo, že u dotazníku, kterým se sledoval aktuální stav, vyšel vyšší index percepce (2,69) než u dotazníku zaměřeného na stav preferovaný (1,77). V této souvislosti je nutné sdělit, že čím nižší hodnota se objevuje u indexu percepce dotazníku aktuálního stavu, tím lépe. Všechny škály nabývají hodnot od 1 do 4. Nízké hodnoty na škále znamenají příznivé hodnocení, vysoké spíše nepříznivé. Je tedy patrné, že index percepce za aktuální stav celého dotazníku vypovídá o spíše nepříznivém klimatu, avšak u preferovaného stavu můžeme hovořit o spíše příznivém klimatu. Znamená to, že respondenti by preferovali pozitivnější klima. Obdobné je i hodnocení jednotlivých dimenzí aktuálního stavu. Nejvyšší index byl nalezen u chování akademických pracovníků (2,75), potom chování vedení fakulty (2,66) a chování vedení pracovišť (2,62). Všechny tyto hodnoty tedy dokazují spíše nepříznivé zjištění. Zaměříme-li pozornost na hodnocení oblastí preferovaného stavu, nejvyšší index se objevuje u oblasti chování vedení pracovišť (1,84), následují oblast chování akademických pracovníků (1,77) a oblast chování vedení fakulty (1,71). Hodnoty oblastí i jejich pořadí se u obou dotazníků liší.

Z hlediska položek dotazníku zkoumajícího aktuální stav se pohybovaly nejvyšší průměry v intervalu 3,03 – 3,44. Bylo jich celkem šest (položky č. 5, 8, 9, 10, 11, 18).

Č. 5 Mám pozitivní vztah ke své práci na fakultě.

Č. 8 Mám zájem o prohlubování své kvalifikace.

Č. 9 Rád/a diskutuji se svými kolegy o problémech, které souvisejí s mým odborným zaměřením.

Č. 10 Ve své práci mohu plně využít své schopnosti.

Č. 11 Dobře odvedená práce mě motivuje k dalším výkonům.

Č. 18 Vedení pracoviště (katedra, ústav) sleduje pracovní zátěž pracovníků spojenou s vědeckovýzkumnou činností.

Nejnižší průměr byl 2,15 u položky č. 14: Nestačím se připravovat na výuku z důvodu mnoha pracovních povinností. Nejvyšší průměry položek u dotazníku preferovaného stavu byly v intervalu 2,08 – 2,00 (položky č. 15, 13, 12, 4, 3).

Č. 15 Většinu pracovní doby se zabývám administrativou.

Č. 13 V práci mám dostatek času na vědecko-výzkumnou činnost.

Č. 12 Většina mých kolegů na pracovišti (katedra, ústav) patří mezi uznávané odborníky.

Č. 4 Mezi akademickými pracovníky fakulty se vyskytují časté konflikty.

Č. 3 V našem pracovním kolektivu funguje efektivní pracovní komunikace.

- Nejnižší průměr 1,38 byl naměřen u tří položek, a to č. 5, 8, 11)
- Č. 5 Mám pozitivní vztah ke své práci na fakultě.
- Č. 8 Mám zájem o prohlubování své kvalifikace.
- Č. 11 Dobře odvedená práce mě motivuje k dalším výkonům.

Z přehledu je zřejmé, že se položky většinou neopakují, což ale neplatí pro položky č. 5 a č. 8, které v aktuální verzi patří mezi položky s nejvyšším průměrem, naopak v preferované verzi mají průměr nejnižší. Výsledky obou dotazníků byly korelovány při využití t-testu pro závislé vzorky. Na hladinách významnosti 0,05 i 0,01 byl zjištěn statisticky významný rozdíl (0,93). Předpokládali jsme, že míra odlišnosti mezi aktuálním stavem a preferencemi může signalizovat problém. Může vyjádřit napětí mezi tím, co je a jaké by to mělo být (jaké bychom si to přáli). Zajímavé je, že v našem případě jsme sice zaznamenali odlišnosti ve výsledcích měření aktuálního a preferovaného stavu organizačního klimatu, avšak u dotazníku preferovaného stavu respondenti sdělili, že buď není nutná změna, anebo je třeba mírná změna. Vyjádřili spokojenost s daným stavem věcí. Napětí mezi realitou a preferencemi nebylo zvýšeno, nýbrž sníženo. Část dotazníku zaměřená na preferovaný stav se ukázala k části dotazníku orientované na aktuální stav jako kontrolní (lži skóre), potvrzující či zpřesňující.

Závěr

Vzhledem k malé návratnosti dotazníků není možné s výsledky příliš pracovat. Při vyhodnocování pilotáže se objevila některá zjištění, ale i nové otázky. Pozitivním zjištěním je minimalizace rozdílných významů formulovaných položek při reformulaci aktuální verze v preferovanou verzi. Otázkou však zůstává, jestli volit stejné škály pro obě verze, jako C. F. Kettering, či pracovat se škálou V. Scherman, která ale není stavová, nehodnotí stav, ale změnu. Pozitivní se rovněž ukázala shodná návratnost a časová úspora pro respondenty i výzkumníky díky verzi „dva v jednom“. Ovšem vyskytly se také otázky. Má význam časový odstup mezi distribucí preferované verze a aktuální verze dotazníku? Jak se vyrovnat s nízkou návratností při realizaci výzkumu?

Príspevek vznikl za podpory Grantové agentury České republiky v rámci projektu č. P407/11/0696 Percepce organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky.

Použitá literatura

- ARABACI, I. Bakir. Academic and administration personnel's perceptions of organizational climate (Sample of Educational Faculty of Firat University). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, roč. 2, č. 2, s. 4445–4450. ISSN 1877-0428.
- ARABACI, I. Bakir. Organizational Climate of Firat University. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2011, roč. 3, č. 1, s. 161-180. ISSN 1309-2707.
- ASHFORTH, Blake E. Climate Formation: Issues and Extensions. *The Academy of Management Review*, 1985, roč. 10, č. 4, s. 837-847. ISSN 0363-7425.

- EKVALL, Göran a Lars RYHAMMAR. Leadership Style, Social Climate and Organizational Outcomes: A Study of a Swedish University College. *Creativity and Innovation Management*, 1998, roč. 7, č. 3, 126-130. ISSN 1467-8691.
- GRECMANOVÁ, Helena, Jana KANTOROVÁ, Miroslav DOPITA a Jitka SKOPALOVÁ. Identifikace dimenzí k výzkumu percepce klimatu VŠ. In: JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT a Simona ŠEBESTOVÁ (eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 138–142. ISBN 978-80-210-5774-6.
- GRECMANOVÁ, Helena, Miroslav DOPITA, Jana KANTOROVÁ, SKOPALOVÁ, Jitka a Martin CHVÁL. *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 163 s. ISBN 978-80-244-3863-4.
- GÜL, Hüseyin. Organizational Climate and Academic Staff's Perception on Climate Factors. *Humanity & Social Sciences Journal*, 2008, roč. 3, č. 1, s. 37-48. ISSN 1818-4960.
- HOWARD, Eugene R., Bruce HOWELL, Edward BRAINARD. *Handbook for Conducting School Climate Improvement Projects*. Bloomington (Indiana): Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1987, s. 55-71. ISBN 0-87-367-797-8.
- HOY, Wayne K., Page A. SMITH, a Scott R. SWEETLAND. The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal*, 2002-2003, roč. 86, č. 2, s. 38–49. ISSN 0018-1498.
- IDOGHO, Philipa O. Academic Staff Perception of the Organizational Climate in Universities in Edo State, Nigeria. *Journal of Social Sciences. Interdisciplinary Reflection of Contemporary Society*, 2006, roč. 3, č. 1, s. 71–78. ISSN 0971-8923.
- SCHERMAN, Vanessa. *School Climate Instrument: A Pilot Study in Pretoria and Environs*. Pretoria, 2002. Diplomová práce. University of Pretoria, Faculty of Humanities, Department of Psychology. Vedoucí práce David Maree a Sarah Howie. ISBN neuvedeno.

Informační potřeby žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť při volbě další vzdělávací a profesní dráhy

PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: petr.hlado@mendelu.cz

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na zodpovězení otázky, které informace jsou významné pro žáky absolventských ročníků středních odborných škol a středních odborných učilišť při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze. Dílčím cílem bylo zjistit, zdali existují rozdíly v informačních potřebách žáků oborů ukončených maturitní zkouškou (kategorie M) a oborů ukončených výučním listem (kategorie H). K dosažení stanoveného cíle bylo v roce 2011 uskutečněno dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 442 respondentů. Ukázalo se, že žáci by při svém rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze nejvíce využili informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních, o obsahu studia, o náročnosti studia, o obsahu profesí (povolání), o šancích se na zvolenou školu dostat a o příjmech v jednotlivých povoláních. Žáci oborů poskytujících úplně střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou by oproti žákům oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem signifikantně více využili informace o úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole. Dále bylo zjištěno, že by tato skupina žáků rovněž více využila informace o obsahu studia a ubytovacích možnostech školy.

Klíčová slova: volba další vzdělávací a profesní dráhy, kariérové rozhodování, kariérové informace, žák střední odborné školy, žák středního odborného učiliště

Information needs of students of secondary technical schools and secondary vocational schools in the choice of further course of education and career

Abstract: The paper aims to answer the question of what information is important for graduate students of secondary technical schools and secondary vocational schools in their decision-making on further course of education and career. A sub-objective was to determine whether there are differences between information needs of students of fields of studies leading to a school leaving examination (category M) and fields of studies leading to a vocational certificate (category H). To achieve the goal, a questionnaire survey among 442 respondents was carried out in 2011. It was found that the most useful information for students in their decision-making on further course of education and career would be that about the job opportunities for graduates of individual fields of studies, the content of studies, the intensity of studies, the content of professions (occupations), and the chances to be admitted for studies at the selected school. Students of fields of studies providing full secondary education completed by

a school leaving examination would make a significantly higher use of information about the success rate of secondary school graduates in university admission procedures than would students of fields of studies leading to a vocational certificate. It was also found that this group of students would make more use of information about the content of the studies and the university's accommodation capacities.

Key words: choice of further course of education and career, career decision-making, career information, secondary technical school student, secondary vocational school student

Volba další vzdělávací a profesní dráhy je považována za jeden z nejdůležitějších vývojových úkolů adolescence (Super, 1990). Psychologové se shodují, že jedinci v tomto ontogenetickém období ještě nejsou pro zodpovědnou volbu dostatečně zralí (srov. Hirschi, Läge, 2007; Nilsson, Åkerblom, 2001 aj.). Přestože volba další vzdělávací a profesní dráhy, kterou musí žáci na konci vyššího sekundárního vzdělávání učinit, není aktem ireverzibilním, jakákoliv revize či změna původního rozhodnutí je spojena s vynaložením značného úsilí. Chybné rozhodnutí je vždy spojeno s riziky a možnými ztrátami v různých rovinách.

Podle teorie profesionálního vývoje Supera (1996) se žáci absolventských ročníků středních škol nacházejí v tzv. stádiu zkoumání. Jedinci v tomto vývojovém období často střídají své zájmy, zajímají se o velké množství odlišných oborů, směrů a činností, aniž by si dokázali vytyčit hlavní priority. Štikar a kol. (2003) uvádí, že ve stádiu zkoumání u žáků převažuje hledání, při němž se představa o profesní kariéře vyhraňuje, ale nekončí. Jedinci začínají shromažďovat specifické informace o sobě, vzdělávacím systému a světě práce. Z těchto informací dále vycházejí při přizpůsobování zájmů a schopností, když se pokoušejí uskutečnit své sebepojetí v pracovních nebo jiných životních rolích (Super, 1957). Stereotypy, získané v předchozím stádiu profesionálního vývoje, tj. ve stádiu růstu, jsou transformovány pod vlivem nových poznatků o vzdělávacím systému, světě práce a přesnějších informací o jednotlivých profesích.

Obecně můžeme říci, že proces volby další vzdělávací a profesní dráhy představuje hledání souladu mezi atributy člověka, světa práce a vzdělávacího systému (srov. Hlad'o, 2012; Parsons, 2008; Holland, 1997; Walsh, Osipow, 1995). Volba další vzdělávací a profesní dráhy je vícekritériálním rozhodováním postaveným na objektivních, ale i subjektivních informacích. Jak je patrné z popsání konceptu, dostatek informací, jejich relevantnost, dostupnost a srozumitelnost jsou klíčovými předpoklady úspěšné volby další vzdělávací a profesní dráhy.

Na základě jakých kritérií se rozhodují o další vzdělávací a profesní dráze žáci základních škol řešilo několik českých a slovenských výzkumů (např. Trhlíková, Eliášková, 2009; Walterová, Greger, Novotná, 2009; Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008; Vendel a kol., 2007; Smetáčková a kol., 2005). Žádný z výzkumů se však zevrubněji nezaměřil na to, které informace považují pro rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze ze svého subjektivního pohledu za důležité žáci absolventských ročníků středních škol. V následujícím textu proto budou prezentovány poznatky o tomto partikulárním aspektu rozhodovacího procesu u dané populace žáků. Uvedené poznatky jsou potřebné k zefektivnění práce výchovných poradců, školních psychologů a poradenských

psychologů. Dále se bez nich neobejdou učitelé kariérové výchovy. Mohou je však využít i tvůrci vzdělávací a školské politiky.

Metodologie výzkumného šetření

Empirické poznatky prezentované v příspěvku vycházejí z kvantitativně orientovaného šetření, jehož design byl navržen v rámci projektu Kariérové poradenství v podmínkách kurikulární reformy VIP Kariéra II – KP. Řešitelem projektu je Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Stěžejním záměrem výzkumu bylo zjistit aktuální informace o volbě další vzdělávací a profesní dráhy žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť při přechodu mezi vzdělávacími stupni a na trh práce. Dílčím cílem výzkumu bylo stanovit, které informace by žáci při volbě další vzdělávací a profesní dráhy na konci střední školy využili.

Nástroje sběru dat

Pro dosažení definovaných cílů byla zvolena metoda dotazování. Použitým nástrojem sběru dat byly dotazníky pro žáky absolventských ročníků středních odborných škol a středních odborných učilišť v oborech poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako kategorie M) a v tříletých učebních oborech, jejichž absolventi získávají střední odborné vzdělání s výučním listem (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako kategorie H). Sběr dat proběhl ve 2. pololetí školního roku 2010/2011 na 20 středních školách ve čtyřech ze čtrnácti krajů České republiky (v Hlavním městě Praha, Ústeckém kraji, Moravskoslezském kraji a Plzeňském kraji). Z každého kraje bylo náhodně vybráno pět středních škol, a to bez ohledu na zřizovatele. Na střední škole bylo náhodně vybráno 50 žáků z absolventských ročníků, a to jak technických, tak netechnických maturitních a nematuritních oborů vzdělání. Žáci dotazníky vyplňovali ve škole v průběhu běžné výuky za přítomnosti administrátora – vybraného učitele pracujícího na příslušné vzdělávací instituci, který byl pro tento účel proškolen. Správně vyplněné dotazníky odevzdalo 442 respondentů. Návratnost dotazníku byla 44,2 %. Dotazníky vyplnilo 59 % chlapců a 41 % dívek. Výběrový soubor byl tvořen 55 % žáků maturitních oborů a 45 % žáků nematuritních oborů vzdělání. Data byla utříděna a analyzována za použití deskriptivních statistických postupů. Pro škálová hodnocení byly vypočteny absolutní a relativní četnosti, spočítán vážený aritmetický průměr (M), směrodatná odchylka (SD), 95% interval spolehlivosti aritmetického průměru, modus a medián. Následně byly testovány hypotézy.

Hypotézy a jejich teoretické ukotvení

Ať žáci maturitních, tak i nematuritních oborů se musí na konci vyššího sekundárního vzdělávání rozhodnout, zdali chtějí pokračovat v počátečním vzdělávání, nebo si budou hledat zaměstnání a vstoupit na trh práce.

Absolventi středních odborných škol a středních odborných učilišť, kteří opouštějí vzdělávací systém, získali odborné vzdělání a mohou se ucházet o kvalifikované

zaměstnání na trhu práce. Z řad absolventů oborů s výučním listem odchází na trh práce většina z nich, absolventi maturitních oborů odchází na trh práce jen asi v 37 % (Trhlíková, 2014). Žáci, kteří ukončili své studium složením maturitní zkoušky, mohou totiž pokračovat v terciárním stupni vzdělávání. Absolventi nematuritních oborů jsou naopak ve svém rozhodování limitováni vysokým stupněm stratifikace českého vzdělávacího systému, především skutečností, že s dosaženým středním vzděláním s výučním listem si nemohou podat přihlášku ke studiu na vyšší odborné škole nebo vysoké škole. Terciární stupeň je pro ně dostupný až po získání předepsaného maturitního vzdělání. Ačkoliv mohou vyučení žáci získat maturitu dodatečně, podle Münicha a Myslivečka (2006) jich to v praktické rovině činí jen velmi malé procento. Poslední dostupná statistická data však ukazují, že v této oblasti dochází ke změně, neboť více než třetina vyučených žáků v učebních oborech kategorie H pokračuje v nástavbovém studiu, které umožňuje získat maturitní úroveň vzdělání (Trhlíková, 2014).

U žáků maturitních oborů kategorie M je rozhodování spojeno především s volbou terciárního vzdělávání. Zájem o studium na vysoké škole má 80–83 % absolventů a o studium na vyšší odborné škole 11 % absolventů (Kuchař, Vojtěch, Kleňha, 2014). Jak ukazují poslední statistiky, pravděpodobnost úspěšného přechodu žáků se středním odborným vzděláním s výučním listem (po získání předepsaného vzdělání v kategorii L5) na vysokou školu se pohybuje v rozpětí 18–23 %. Navíc jsou při přijímacím řízení na vysoké školy méně úspěšní, než je tomu v případech oborů v kategorii M a jejich úspěšnost v terciárním vzdělávání není příliš vysoká. V letech 2006–2009 ukončilo předčasně studium na vysoké škole v průměru 38 % absolventů nástavbového studia, kteří na vysoké školy nastoupili (Kleňhová, Vojtěch, 2011). Ukazuje se tak, že v České republice neleží dělicí čára vzdělávací a profesní kariéry ani tak mezi všeobecným a odborným vzděláním, jako mezi vzděláním maturitním a nematuritním (Veselý, 2006; Procházková, 2006). Z tohoto důvodu jsme formulovali hypotézy o rozdílech ve využití informací mezi žáky maturitních a nematuritních oborů. Na základě uvedených argumentů jsme předpokládali, že by žáci maturitních oborů při volbě další vzdělávací a profesní dráhy více využili informace vztahující se k jejich studiu, kdežto žáci nematuritních oborů by naopak využili více informace vztahující se ke vstupu na trh práce.

- *Hypotéza H1:* Žáci oborů poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou by více než žáci oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem využili informací o a) obsahu studia; b) náročnosti studia; c) šancích se na zvolenou školu dostat; d) poplatcích za studium; e) ubytovacích možnostech školy; f) možnostech studia v zahraničí; g) úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole.
- *Hypotéza H2:* Žáci oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem by více než žáci oborů poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou využili informací o a) požadavcích na jednotlivé profese; b) příjmech v jednotlivých povoláních; c) potřebách zaměstnavatelů; d) faktorech úspěšnosti uchazečů o zaměstnání; e) potřebě profesí a oborů vzdělání na trhu práce.

Použité statistické postupy

Volba statistických testů byla determinována nominálním a ordinálním typem dat a splněním předpokladu homoskedasticity. Pro testování homogenity rozptylů byl použit Levenův test. Pokud byl splněn předpoklad homoskedasticity, pro testování hypotéz byl použit dvouvýběrový t-test, v opačném případě pak neparametrický Kolmogorovův-Smirnovův test. Přestože byly za využití Shapiro-Wilkova testu zamítnuty hypotézy o normalitě rozložení dat (u všech testů byla hodnota $p < 0,001$), při volbě parametrického testu se opíráme o centrální limitní větu (Rasch, Teuscher, Guiard, 2007; Heeren, D'Agostino, 1987).

Informace významné pro rozhodování žáků o další vzdělávací a profesní dráze

V dotazníku jsme u žáků zjišťovali, které informace by pro rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze uvítali. Respondenti měli u 22 nabídnutých možností na čtyřbodové škále vybrat, zdali by dané informace při svém rozhodování: *1- rozhodně využili*, *2 - spíše využili*, *3 - spíše nevyužili*, nebo *4 - rozhodně nevyužili* (viz Tabulka 1). Dále měli možnost své odpovědi doplnit o jiné typy informací, které v dotazníku nebyly explicitně uvedeny.

Poněvadž mělo výzkumné šetření retrospektivní povahu, tj. žáci v něm hodnotili již proběhlý rozhodovací proces, respondenti byli ve svých odpovědích schopni reflektovat všechny informační potřeby, které považují na základě osobní zkušenosti pro volbu další vzdělávací a profesní dráhy za významné (Tabulka 2, Obrázek 1). Jak bylo uvedeno, tyto poznatky jsou nepostradatelné nejenom pro zefektivnění výuky průřezového tématu Člověk a svět práce a kariérového poradenství na středních školách, ale i pro tvůrce tištěných materiálů, elektronických informačních zdrojů a kurikulární politiky.

Na základě indexu hodnocení by žáci středních odborných škol a středních odborných učilišť pro rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze nejvíce uvítali *informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních* ($M = 1,51$; $SD = 0,77$; $n = 424$). Téměř dvě třetiny žáků (62,7 %) uvedly, že by tyto informace při volbě další vzdělávací a profesní dráhy rozhodně využili. Více než čtvrtina žáků (27,1 %) by informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních při svém rozhodování spíše využila, zbývající žáci by je spíše nevyužili (6,6 %) nebo vůbec nevyužili (3,5 %). K variantě, že by informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnání spíše nebo rozhodně využili, se přiklonilo 90 % respondentů. Pouze 10 % respondentů by uvedené informace při svém rozhodování spíše nebo vůbec nevyužilo. Na základě vypočtených charakteristik polohy docházíme k závěru, že by dotázaní žáci informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních rozhodně využili.

Tabulka 1. Znění položky dotazníku – informace, které by žáci uvítali při volbě další vzdělávací a profesní dráhy

Položka č. 11 (dotazník pro žáky):

Které informace bys uvítal/a pro rozhodování o tom, kam jít po střední škole (resp. jaké zvolit zaměstnání)?
(V každém řádku prosím zakřížkuj jednu odpověď)

11. Informace o	Rozhodně bych využil/a	Spíše bych využil/a	Spíše bych nevyužil/a	Rozhodně bych nevyužil/a
11.1	obsahu studia			
11.2	náročnosti studia			
11.3	šanci se na zvolenou školu dostat			
11.4	poplaticích za studium			
11.5	ubytovacích možnostech školy			
11.6	možnosti studia v zahraničí			
11.7	zájmu o studium oboru a proč si žáci obor vybírají			
11.8	spokojenosti absolventů s vystudovaným oborem			
11.9	spokojenosti absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru			
11.10	možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních			
11.11	obsahu profesí (povolání)			
11.12	požadavcích na jednotlivé profese			
11.13	úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole			
11.14	spokojenosti absolventů středních škol v zaměstnání			
11.15	příjmech v jednotlivých povoláních			
11.16	potřebách zaměstnavatelů			
11.17	nezaměstnanosti absolventů			
11.18	názorech úřadů práce na uplatnitelnost absolventů			
11.19	faktorech úspěšnosti uchazečů o zaměstnání			
11.20	potřebách profesí a oborů vzdělání na trhu práce			
11.21	podílech osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii			
11.22	strukturu zaměstnanosti v České republice a ve státech Evropské unie			
Uvítal/a bych jiné informace (na volný řádek napiš které a zakřížkuj svoji odpověď):				
10.23				
10.24				
10.25				

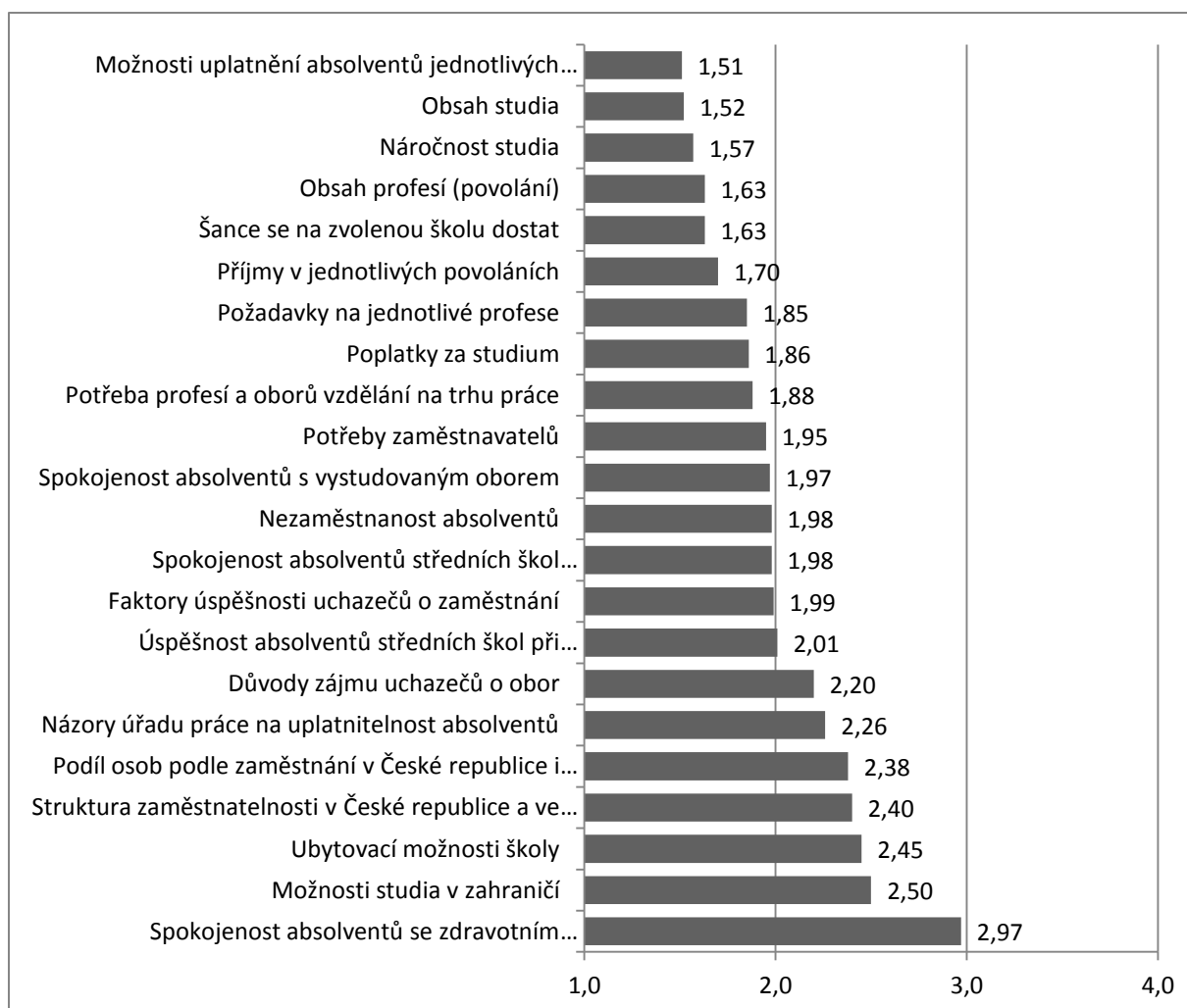
Tabulka 2a. Informace, které by žáci uvítali při volbě další vzdělávací a profesní dráhy

Typ informace	n	1 – Rozhodně bych využil/a		2 – Spíše bych využil/a		3 – Spíše bych nevyužil/a		4 – Rozhodně bych nevyužil/a	
		Absolutní četnost (n _i)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (n _i)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (n _i)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (n _i)	Relativní četnost (%)
Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	424	266	62,7	115	27,1	28	6,6	15	3,5
Obsah studia	425	266	62,6	118	27,8	19	4,5	22	5,2
Náročnost studia	426	256	60,1	119	27,9	30	7,0	21	4,9
Obsah profesí (povolání)	419	213	50,8	159	37,9	36	8,6	11	2,6
Šance se na zvolenou školu dostat	425	236	55,5	132	31,1	35	8,2	22	5,2
Příjmy v jednotlivých povoláních	425	201	47,3	165	38,8	44	10,4	15	3,5
Požadavky na jednotlivé profese	427	172	40,3	172	40,3	58	13,6	25	5,9
Poplatky za studium	424	187	44,1	146	34,4	55	13,0	36	8,5
Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce	423	164	38,8	170	40,2	64	15,1	25	5,9
Potřeby zaměstnavatelů	426	150	35,2	166	39,0	92	21,6	18	4,2
Spokojenost absolventů s vystudovaným oborem	426	151	35,4	165	38,7	82	19,2	28	6,6
Nezaměstnanost absolventů	421	152	36,1	155	36,8	86	20,4	28	6,7
Spokojenost absolventů středních škol v zaměstnáních	425	157	36,9	151	35,5	86	20,2	31	7,3
Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání	423	144	34,0	166	39,2	86	20,3	27	6,4
Úspěšnost absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole	425	155	36,5	157	36,9	65	15,3	48	11,3
Důvody zájmu uchazečů o obor	422	106	25,1	164	38,9	115	27,3	37	8,8
Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů	424	112	26,4	135	31,8	133	31,4	44	10,4
Podíl osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii	425	86	20,2	142	33,4	147	34,6	50	11,8
Struktura zaměstnatelnosti v České republice a ve státech Evropské unie	423	91	21,5	130	30,7	144	34,0	58	13,7
Ubytovací možnosti školy	419	98	23,4	114	27,2	128	30,5	79	18,9
Možnosti studia v zahraničí	421	99	23,5	98	23,3	140	33,3	84	20,0
Spokojenost absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru	422	34	8,1	77	18,2	177	41,9	134	31,8

Tabulka 2b. Informace, které by žáci uvítali při volbě další vzdělávací a profesní dráhy

Typ informace	Mod(x)	Med(x)	Index hodnocení (M)	SD	95% interval spolehlivosti (pro M)	Pořadí na základě indexu hodnocení
Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,51	0,77	(1,44; 1,58)	1.
Obsah studia	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,52	0,81	(1,45; 1,60)	2.
Náročnost studia	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,57	0,83	(1,49; 1,65)	3.
Obsah profesí (povolání)	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,63	0,75	(1,56; 1,70)	4.
Šance se na zvolenou školu dostat	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,63	0,84	(1,55; 1,71)	4.
Příjmy v jednotlivých povoláních	rozhodně bych využil/a	spíše bych využil/a	1,70	0,79	(1,63; 1,78)	5.
Požadavky na jednotlivé profese	vícenásobný modus.	spíše bych využil/a	1,85	0,87	(1,77; 1,93)	6.
Poplatky za studium	rozhodně bych využil/a	spíše bych využil/a	1,86	0,94	(1,77; 1,95)	7.
Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,88	0,87	(1,80; 1,97)	8.
Potřeby zaměstnavatelů	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,95	0,86	(1,87; 2,03)	9.
Spokojenost absolventů s vystudovaným oborem	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,97	0,90	(1,88; 2,06)	10.
Nezaměstnanost absolventů	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,98	0,91	(1,89; 2,06)	11.
Spokojenost absolventů středních škol v zaměstnáních	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,98	0,93	(1,89; 2,07)	11.
Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,99	0,89	(1,91; 2,08)	12.
Úspěšnost absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	2,01	0,99	(1,92; 2,11)	13.
Důvody zájmu uchazečů o obor	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	2,20	0,92	(2,11; 2,28)	14.
Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	2,26	0,96	(2,17; 2,35)	15.
Podíl osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii	spíše bych nevyužil/a	spíše bych využil/a	2,38	0,94	(2,29; 2,47)	16.
Struktura zaměstnatelnosti v České republice a ve státech Evropské unie	spíše bych nevyužil/a	spíše bych využil/a	2,40	0,97	(2,31; 2,49)	17.
Ubytovací možnosti školy	spíše bych nevyužil/a	spíše bych využil/a	2,45	1,05	(2,35; 2,55)	28.
Možnosti studia v zahraničí	spíše bych nevyužil/a	spíše bych nevyužil/a	2,50	1,06	(2,39; 2,60)	19.
Spokojenost absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru	spíše bych nevyužil/a	spíše bych nevyužil/a	2,97	0,91	(2,89; 3,06)	20.

Pozn. Čím je hodnota indexu nižší, tím více by žáci daný typ informace při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze využili. Nejnižší možná hodnota indexu je 1 a nejvyšší hodnota 4.



Pozn. Čím je hodnota indexu nižší, tím více by žáci daný typ informace při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze využili. Nejnižší možná hodnota indexu je 1 a nejvyšší hodnota 4.

Obrázek 1. Indexy hodnocení informací, které by žáci při volbě další vzdělávací a profesní dráhy využili

Při volbě další vzdělávací a profesní dráhy, ať již na úrovni oboru vzdělání, či konkrétní vzdělávací instituce, se uchazeči o vzdělávání na středních školách seznamují s *obsahem studia*. Tato informace je druhou nejdůležitější, kterou žáci podle jejich názoru potřebují při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze získat ($M = 1,52$; $SD = 0,81$; $n = 425$). Z komparace indexů hodnocení můžeme konstatovat, že informace o obsahu studia jsou pro žáky téměř stejně důležité jako informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních. Při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze by informace o obsahu studia rozhodně využilo 62,6 % žáků, spíše by je využilo 27,8 % žáků, spíše by je nevyužilo 4,5 % žáků a rozhodně by je nevyužilo 5,2 % žáků. Rozhodně nebo spíše by tedy informace o dalším studiu využilo 90 % žáků. Pouze 10 % žáků by tento typ informací rozhodně nebo spíše nevyužilo. Porovnáním modu a mediánu dospíváme k závěru, že žáci považují informace o obsahu studia za důležité a při svém rozhodování by je rozhodně využili.

O něco málo důležitější jsou pro žáky informace o *náročnosti studia* na střední, vyšší odborné či vysoké škole, na níž by mohli po získání výučního listu či maturity pokračovat v počátečním vzdělávání. Informace o *náročnosti studia* se umístily na čtvrtém místě ($M = 1,57$; $SD = 0,83$; $n = 426$). Tuto informaci by rozhodně využilo 60,1 % a spíše by ji využilo 27,9 % respondentů. Informaci o *náročnosti studia* by při svém rozhodování nevyužilo 7,0 % a zcela nevyužilo 4,9 % respondentů. Z agregovaných odpovědí je zřejmé, že informaci by při svém rozhodování pravděpodobně využilo 88 % a nevyužilo 12 % žáků. Z aritmetického průměru je vidět příklon respondentů k odpovědi, že by informace o *náročnosti studia* spíše využili. Modem a mediánem však byla odpověď, že by žáci informace o *náročnosti studia* rozhodně využili.

Informace o *obsahu profesí (povolání)* ($M = 1,63$; $SD = 0,75$; $n = 419$) a *šancích se na zvolenou školu dostat* ($M = 1,63$; $SD = 0,84$; $n = 425$) se u žáků umístily na čtvrtém místě.

V prvním případě, u informací o obsahu profesí (povolání), jde zejména o znalost atributů charakterizujících obsah práce, tj. o vykonávaných pracovních činnostech, používaných pracovních prostředcích, pracovních objektech a prostředí, v němž je práce vykonávána. Tyto informace by rozhodně využilo 50,8 %, spíše využilo 37,9 %, spíše nevyužilo 8,6 % a rozhodně nevyužilo 2,6 % respondentů. Jak je z popisné statistiky patrné, poměrně velká část žáků by informace o obsahu profesí (povolání) při svém rozhodování rozhodně nebo spíše využila (89 %) a podstatně menší část žáků se přiklonila k názoru, že by informace rozhodně nebo spíše nevyužila (11 %). Žáci se v průměru přiklánějí k názoru, že by informace o obsahu profesí (povolání) spíše využili. Tomu neodpovídá modus ani medián, podle nichž je nejčastější odpovědí a hodnotou stojící uprostřed uspořádaného souboru dat odpověď, že by žáci hodnocené informace při volbě další vzdělávací a profesní dráhy rozhodně využili.

Shodně významné jako informace o obsahu profesí (povolání) žáci vnímají i šance se na zvolenou školu dostat. Tuto informaci by při volbě další vzdělávací a profesní dráhy rozhodně využilo 55,5 % a spíše využilo 31,1 % dotázaných žáků, celkem tedy 87 % respondentů. Opačný názor zastávalo 13 % žáků, kteří se v 8,2 % vyjádřili, že by informace o šancích uspět na zvolené střední škole v přijímacím řízení spíše nevyužili a v 5,2 % rozhodně nevyužili. Odpověď, že by žáci informace o šancích uspět na zvolené střední škole v přijímacím řízení rozhodně využili, byla nejčastější odpovědí. Současně je tato odpověď i mediánem.

Žáci by pro rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze uvítali i další informace. Podle indexu hodnocení by žáci v sestupném pořadí pravděpodobně využili informace o příjmech v jednotlivých povoláních ($M = 1,70$), požadavcích na jednotlivé profese ($M = 1,85$), poplatcích za studium ($M = 1,86$), potřebách profesí a oborů vzdělání na trhu práce ($M = 1,88$), potřebách zaměstnavatelů ($M = 1,95$), spokojenosti absolventů s vystudovaným oborem ($M = 1,97$), nezaměstnanosti absolventů a spokojenosti absolventů středních škol v zaměstnáních ($M = 1,98$), faktorech úspěšnosti uchazečů o zaměstnání ($M = 1,99$), úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole ($M = 2,01$), důvodech zájmu uchazečů o obor ($M = 2,20$), názorech úřadu práce na uplatnitelnost absolventů ($M = 2,26$), podílu osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii ($M = 2,38$), struktuře zaměstnatelnosti v České republice i Evropské unii ($M = 2,40$) a ubytovacích možnostech školy ($M = 2,45$). Žáci se v průměru přiklánějí k názoru, že by uvedené informace spíše využili. Při svém rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze by žáci spíše nevyužili informace

o možnosti studia v zahraničí ($M = 2,50$) a spokojenosti absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru ($M = 2,97$). Zajímavé je, že žádný z respondentů nevyužil možnost vyjádřit v dotazníku, které další informace by uvítal při rozhodování o tom, kam jít po střední škole, respektive jaké zvolit zaměstnání.

Využití informací potřebných pro volbu další vzdělávací a profesní dráhy u žáků maturitních oborů a žáků oborů ukončených výučním listem

Dále jsme zjišťovali, zdali existují rozdíly ve využití příslušných informací potřebných pro volbu další vzdělávací a profesní dráhy mezi žáky studujícími obory poskytující úplně střední vzdělání s maturitní zkouškou a obory poskytující střední odborné vzdělání s výučním listem.

Žáci studující maturitní obory by nejvíce využili informace o obsahu studia ($M = 1,41$), možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních ($M = 1,44$), obsahu profesí resp. povolání a šancích se na zvolenou školu dostat ($M = 1,55$), příjmech v jednotlivých povoláních ($M = 1,67$) a úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole ($M = 1,78$). Žáci oborů ukončených výučním listem by nejvíce využili informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních ($M = 1,60$), obsahu studia a náročnosti studia ($M = 1,66$), šancích se na zvolenou školu dostat ($M = 1,74$), příjmech v jednotlivých povoláních ($M = 1,75$) a potřebě profesí a oborů na trhu práce ($M = 1,90$).

Hypotézy H1b, H1c, H1d, H1f zamítáme. Nelze prokázat, že by žáci maturitních oborů při svém rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze více než žáci učebních oborů ukončených výučním listem využili informací o náročnosti studia, šancích se na zvolenou školu dostat, poplatcích za studium a možnostech studia v zahraničí. *Hypotézu H1a, H1e, H1g přijímáme.* Žáci oborů poskytujících úplně střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou by oproti žákům oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem signifikantně více využili informace o úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole ($p < 0,001$). Dále jsme zjistili, že by tato skupina žáků rovněž více využila informace o obsahu studia ($p < 0,05$) a ubytovacích možnostech školy ($p < 0,01$).

Hypotézy H2a, H2b, H2c, H2d a H2e zamítáme. Není statisticky průkazné, že by žáci oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem více než žáci oborů poskytujících úplně střední vzdělání s maturitní zkouškou více využili informace o požadavcích na jednotlivé profese, příjmech v jednotlivých povoláních, potřebách zaměstnavatelů, faktorech úspěšnosti uchazečů o zaměstnání nebo potřebě profesí a oborů vzdělání na trhu práce. Výsledky statistických testů jsou uvedeny v Tabulce 3.

Tabulka 3. Srovnání odpovědí žáků studujících oborů ukončených maturitní zkouškou a výučním listem na otázku: „Které informace bys uvítal/a pro rozhodování o tom, kam jít po střední škole (resp. jaké zvolit zaměstnání)?“

Typ informace	Obory poskytující úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie M)		Obory poskytující střední odborné vzdělání s výučním listem (kategorie H)		p-hodnota		
	Index hodnocení (M)	Pořadí podle indexu hodnocení	Index hodnocení (M)	Pořadí podle indexu hodnocení	Levenův test	t-test	Kolmogorov-Smirnovův test
Obsah studia	1,41	1.	1,66	2.	0,001	–	p < 0,05
Náročnost studia	1,91	9.	1,66	2.	0,379	0,609	–
Šance se na zvolenou školu dostat	1,55	3.	1,74	3.	0,043	–	p > 0,05
Poplatky za studium	1,79	6.	1,95	8.	0,264	0,073	–
Ubytovací možnosti školy	2,32	15.	2,61	18.	0,582	0,004	–
Možnosti studia v zahraničí	2,43	18.	2,58	17.	0,734	0,134	–
Důvody zájmu uchazečů o obor	2,23	13.	2,15	12.	0,463	0,345	–
Spokojenost absolventů s vystudovaným oborem	1,94	11.	2,01	9.	0,277	0,406	–
Spokojenost absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru	3,03	19.	2,91	19.	0,139	0,186	–
Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	1,44	2.	1,60	1.	0,011	–	p > 0,05
Obsah profesí (povolání)	1,55	3.	1,74	3.	0,016	–	p > 0,05
Požadavky na jednotlivé profese	1,80	7.	1,92	6.	0,130	0,143	–
Úspěšnost absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole	1,78	5.	2,31	14.	0,000	–	p < 0,001
Spokojenost absolventů středních škol v zaměstnáních	1,95	12.	2,01	9.	0,195	0,533	–
Příjmy v jednotlivých povoláních	1,67	4.	1,75	4.	0,579	0,291	–
Potřeby zaměstnavatelů	1,95	12.	1,94	7.	0,495	0,874	–
Nezaměstnanost absolventů	1,94	11.	2,02	10.	0,282	0,370	–
Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů	2,24	14.	2,28	13.	0,286	0,671	–
Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání	1,92	10.	2,09	11.	0,803	0,052	–
Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce	1,87	8.	1,90	5.	0,259	0,748	–
Podíl osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii	2,39	16.	2,36	15.	0,767	0,718	–
Struktura zaměstnatelnosti v České republice a ve státech Evropské unie	2,40	17.	2,40	16.	0,406	0,961	–

Diskuze a implikace pro pedagogickou praxi

Žáci středních odborných škol a středních odborných učilišť musí před volbou další vzdělávací a profesní dráhy posoudit celou řadu faktorů a kritérií. Na jedné straně stojí osobnost žáka a jeho předpoklady pro studium či výkon určitého povolání, tj. zájmy, schopnosti, vlastnosti, zdravotní stav aj. Na druhé straně musí zhodnotit atributy vzdělávacího systému a světa práce. Obě oblasti je nutné mezi sebou porovnávat, hledat, kde jsou ve vzájemném souladu a kde naopak v rozporu. Racionální rozhodování není možné bez kvalitních informací.

Žáci by při svém rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze nejvíce využili *informace o možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních*. Informace o možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních jsou nezbytné pro zjištění, která povolání lze po absolvování příslušného oboru vzdělání vykonávat, a tím pádem i výchozím poznatkem pro vyhledání a posouzení dalších typů informací (např. o obsahu profesí, požadavcích na jednotlivé profese, příjmech v jednotlivých povoláních, nezaměstnanosti absolventů apod.). Podle zjištění Doležalové a Vojtěcha (2011) více než třetina vyučených pracuje na pozicích, které neodpovídají jejich vzdělání a kde nevyužívají získané vzdělání a kvalifikaci. Absolventi maturitních oborů středních odborných škol dosahují ve srovnání s vyučenými sice nižších hodnot hrubé neshody, což je dáno tím, že jsou na výkon svého povolání připravováni v širších profilacích, tj. připravují se na širší škálu pracovního uplatnění, přesto jde stále o poměrně velký počet (v průměru 28 %). Celkově lze přepokládat, že racionální zvážení možností uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních již při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze na konci vyššího sekundárního vzdělávání umožní redukovat zvyšující se podíl středoškoláků, kteří nezůstávají po absolvování školy ve svém oboru (srov. Křížová a kol., 2008). Jako pozitivní proto vnímáme, že v potenciálním využití informací o možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních nejsou mezi žáky oborů ukončených maturitní zkouškou a výučním listem rozdíly.

Na druhém místě se u žáků umístily informace o *obsahu studia*. Prokázalo se, že by tento typ informací více využili žáci maturitních oborů než žáci oborů ukončených výučním listem. Pokud bychom měli podrobněji specifikovat kategorii obsah studia, jde o informace o kurikulárním rámci, tj. výukových cílech a obsahu vzdělávání, resp. O učivu pro jednotlivé obory vzdělání či studijní programy. Pro žáky je podstatná zejména skladba studijních předmětů, neboť je kategorizují na oblíbené a neoblíbené, případně na ty, v nichž jsou úspěšní, či neúspěšní (srov. Důvody nezájmu žáků..., 2010; Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008; Smetáčková a kol., 2005).

Skutečnost, že si žáci uvědomují nezanedbatelný význam informací o obsahu studia pro rozhodnutí o další vzdělávací a profesní dráze, hodnotíme příznivě. Komparací informací o obsahu studia s reálnými předpoklady žáka může být eliminováno riziko vyplývající z možného podcenění nebo přecenění studijních možností v návaznosti na příliš vysoké, nebo naopak nízké vzdělanostní aspirace. U první skupiny žáků je rizikem nedostatečné využití osobního potenciálu. Závažnější jsou důsledky pro žáky, kteří si zvolí příliš náročnou školu nebo obor, což může vést k nezvládnutí učiva a studijních požadavků a vyústit v předčasný odchod ze vzdělávání.

Na třetím místě se u žáků umístily informace o *náročnosti studia*. Rozdílly jsme mezi žáky oborů poskytujících střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou a výučním listem nezjistili. Hodnocení náročnosti studia je při volbě další vzdělávací a profesní dráhy významným kritériem (srov. Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008). Tento typ informací umožňuje zhodnocení předpokladů žáka vzhledem k požadavkům zvažovaných škol a oborů. Kromě kurikulárních dokumentů existuje jen málo možností, jak náročnost studia posoudit. V České republice neexistují šetření, která by přinášela empirické poznatky o náročnosti studia. Žáci mohou vycházet ze subjektivních informací, které jim poskytnou osoby ze sociálního okolí, nebo z počtu žáků, kteří danou střední školu či obor vzdělání předepsaným způsobem nedokončí. Tyto informace však nejsou pro zhodnocení náročnosti studia spolehlivé. Informace získané ze sociálního okolí žáka jsou kontextuálně vázány, a nelze je tedy generalizovat. Mortalita studentů také není vhodným ukazatelem, neboť předčasné odchody ze vzdělávání mohou být zapříčiněny celou řadou faktorů (Trhlíková, 2012).

Žáci při posuzování předpokladů žáka pro zvládnutí nároků studia přikládají vysokou vypovídací hodnotu školní klasifikaci (Hlad'o, 2009). Zde je nutné upozornit na skutečnost, že klasifikace odráží spíše všeobecné rozumové schopnosti a výkony v jednotlivých vyučovacích předmětech než kompetence pro určitý typ školy nebo obor. Žáci si neuvědomují, že hodnocení učitelů je spíše orientačním ukazatelem, poněvadž známkování žáků nemá na všech školách jednotná pravidla a často se přizpůsobuje úrovni třídy. Školní klasifikace podle Šmídové, Janouškové a Katrňáka (2008) zahrnuje i jiná hlediska než samotné schopnosti žáků. Může zohledňovat aspekty chování, pracovitosti, úpravy výstupů apod. V klasifikaci se může projevat i genderové hledisko (srov. Straková a kol., 2002).

Jak bylo uvedeno, proces volby další vzdělávací a profesní dráhy představuje hledání souladu mezi atributy člověka, atributy světa práce a sféry vzdělávání, tj. sladění individuálních zájmů a možností se společenskými potřebami, obsahem a požadavky povolání. Pro racionální rozhodování jsou zásadní informace o *obsahu profesí* (Savickas, 1999; Super, Overstreet, 1960). Výzkumné šetření Wantrubové a Vozárové (2013) upozornilo na skutečnost, že velká část žáků nezná obsahovou náplň jednotlivých povolání a předpoklady k jejich výkonu, což může být důvodem, proč by naši respondenti při svém rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze uvítali informace o obsahu profesí (povolání). Tento typ informací se společně s informacemi o šancích se na zvolenou školu dostat u žáků umístil na čtvrtém místě. Pro žáky maturitních oborů jsou rovněž důležité informace o *úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole*.

Zajímavým zjištěním je, že na pátém místě by žáci nejvíce uvítali informace o *příjmech v jednotlivých povoláních*. To může být způsobeno tím, že se žáci již v rodině učí, že peníze jsou primárním důvodem, proč dospělí pracují (Galinsky, 2000). Tento poznatek vysvětluje sociologické výzkumy zaměřené na hodnotovou orientaci, které podle Kellera (2004) ukazují mladou českou generaci jako převážně individualisticky až egoisticky orientovanou, pragmaticky upřednostňující svoji kariéru, příjem a majetek před hodnotami sociální solidarity, občanské angažovanosti a před ohledy na přírodu. Jak tento sociolog sám připomíná, hovořit o mladé generaci jako celku je stále obtížnější a rizikovější, neboť u ní dochází k vnitřní diferenciaci. Proto nelze uvedené poznatky generalizovat.

Závěr

Dostatek informací, jejich relevantnost, dostupnost, srozumitelnost a schopnost žáků je v případě potřeby vhodně využít, jsou klíčovými předpoklady úspěšné volby další vzdělávací a profesní dráhy. Z tohoto důvodu je třeba klást důraz na kariérové poradenství a kariérovou výchovu, aby příprava na volbu další vzdělávací a profesní dráhy nebyla zaměřena pouze na populaci žáků základních škol, ale i žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť. Tito žáci pro racionální rozhodnutí o další vzdělávací a profesní dráze potřebují aktuální a objektivní informace o světě práce, jednotlivých povoláních a adekvátní znalosti vzdělávacího systému. Kromě informování je nezbytné u žáků rozvíjet informační gramotnost. Žáci by měli být systematicky vedeni k tomu, aby věděli, které informace jsou pro volbu další vzdělávací a profesní dráhy důležité, kde je možné tyto informace získat a jak je hodnotit. Žáci by dále měli dosáhnout dostatečného stupně sebepoznání, měli by umět uplatňovat rozhodovací strategie při hledání kompromisu mezi vlastními přáními a reálnými možnostmi na trhu práce, plánovat si vzdělávací a profesní dráhu, hodnotit svůj růst a úspěch. Potřebný je rovněž rozvoj sociálně-psychologických kompetencí. Střední škola by měla žákům především pomoci splnit nejdůležitější úlohu v předprofesním období – naučit se přebírat zodpovědnost za své vzdělávání a směřování vlastní kariéry.

Použitá literatura

- DOLEŽALOVÁ, Gabriela a Jiří VOJTĚCH. *Shoda dosaženého vzdělání a vykonávaného zaměstnání – 2009*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 50 s.
- Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory: výzkumná zpráva* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a White Wolf Consulting, 2010, poslední revize 21. 2. 2013[cit. 2012-05-30]. Dostupné z: http://www.generacey.cz/uploads/akce_a_aktuality/pardubicky_kraj/Duvody_nezajmu_zaku.pdf
- GALINSKY, Ellen. *Ask the Children: The Breakthrough Study That Reveals How to Succeed at Work and Parenting*. New York: Quill, 2000, 416 s. ISBN 978-0-6881-7791-1.
- HEEREN, Timothy a Ralph D'AGOSTINO. Robustness of the Two Independent Samples T-tests When Applied to Ordinal Scaled Data. *Statistics in Medicine*. 1987, roč. 6, č. 1, s. 79–90.
- HIRSCHI, Andreas a Damian LÄGE. The Relation of Secondary Student' Career-Choice Readiness to a Six-Phase Model of Career Decision Making. *Journal of Career Development*. 2007, roč. 34, č. 2, s. 164–191.
- HLAĎO, Petr. *Svět práce: propedeutika pro učitele průřezového tématu Člověk a svět práce na středních odborných školách*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2012, 138 s. ISBN 978-80-7375-606-2.
- HLAĎO, Petr. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009, 230 s.

- HOLLAND, John L. *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources, 1997, 303 s. ISBN 0-9119-0727-0.
- KELLER, Jan. Průzkum českou mládež nepochválil. In: *Novinky.cz* [online]. Praha: Borgis, 2004, 2. 6. 2004 [cit. 2013-09-15]. Dostupné z: http://www.sds.cz/docs/prectete/epubl/jke_pcmn.htm
- KLEŇHOVÁ, Michaela a Jiří VOJTĚCH. *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011, 56 s.
- KŘÍŽOVÁ, Eva a kol. *Přechod absolventů maturitních oborů SOU do praxe a jejich uplatnění na trhu práce: šetření absolventů středního odborného vzdělání s maturitní zkouškou a s odborným výcvikem tři roky od ukončení studia*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008, 32 s.
- KUCHAŘ, Pavel, Jiří VOJTĚCH a David KLEŇHA. *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014, 75 s.
- MÜNICH, Daniel a Jan MYSLIVEČEK. Přechod žáků na střední školy: diskrepance mezi nabídkou a poptávkou a jejich důsledky. In: MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 220–246. ISBN 80-200-1400-4.
- NILSSON, Pävi a Pehr ÅKERBLOM. *Kariérové poradenství pro život: poradenská metoda budoucnosti*. Brno: Národní vzdělávací fond, Národní informační středisko pro poradenství, 2001, 78 s. ISBN 80-238-8363-1.
- PARSONS, Frank. *Choosing a Vocation*. Boston: Brousson Press, 2008, 176 s. ISBN 978-1-40979-928-3.
- PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání. In: MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 92–117. ISBN 80-200-1400-4.
- RASCH, Dieter, Friedrich TEUSCHER a Volker GUIARD. How Robust are Tests for Two Independent Samples? *Journal of Statistical Planning and Inference*. 2007, roč. 137, č. 8, s. 2706–2702.
- SAVICKAS, Mark L. The Transition from School to Work: A Developmental Perspective. *The Career Development Quarterly*. 1999, roč. 47, č. 4, s. 326–336.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a kol. *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Praha: Sociologický ústav, 2005, 233 s.
- STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, 111 s. ISBN 80-211-0411-2.
- SUPER, Donald E. A Life-span, Life-space Approach to Career Development. In: BROWN, Duane a Linda BROOKS (Eds.). *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, s. 197–262. ISBN 1-5554-2196-2.

- SUPER, Donald E. A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In: BROWN, Duane a kol. *Career Choice and Development*. New York: Jossey-Bass, 1996, s. 197–261. ISBN 0-7879-5741-0.
- SUPER, Donald E. a Phoebe OVERSTREET. *The Vocational Maturity of Ninth Grade Boys*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1960, 212 s.
- SUPER, Donald E. *The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development*. New York: Harper & Row, 1957, 362 s.
- ŠMÍDOVÁ, Iva, Klára JANOUŠKOVÁ a Tomáš KATRŇÁK. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis*. 2008, roč. 44, č. 1, s. 23–53.
- ŠTIKAR, Jiří a kol. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003, 461 s. ISBN 80-246-0448-5.
- TRHLÍKOVÁ, Jana a ELIÁŠKOVÁ, Ivana. Volba střední školy a kariérové poradenství. In: WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Přechod žáků a žákyň ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů*. Brno: Paido, 2009, s. 23–47. ISBN 978-80-7315-179-9.
- TRHLÍKOVÁ, Jana, Jiří VOJTĚCH a Helena ÚLOVCOVÁ. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce: sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008, 38 s.
- TRHLÍKOVÁ, Jana. *Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách: kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 40 s.
- TRHLÍKOVÁ, Jana. *Přechod absolventů středních škol na trh práce – srovnání situace absolventů učebních a maturitních oborů*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014, 51 s.
- VENDEL, Štefan a kol. *Výskum školskej a profesijnej orientácie žiakov: výsledky Slovenska s dôrazom na mimobratisklavské regióny*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007, 286 s. ISBN 978-80-8922-525-5.
- VESELÝ, Arnošt. Kdo a proč končí v učňovských oborech? In: MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 247–281. ISBN 80-200-1400-4.
- WALSH, Bruce W. a Samuel H. OSIPOW. *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, 463 p. ISBN 0-8058-1374-8.
- WALTEROVÁ, Eliška a David GREGER. Přechod žáků ze základní na střední školu v kontextu teorií, výzkumů a vzdělávací reality. In: WALTEROVÁ Eliška a David GREGER a kol. *Přechod žáků a žákyň ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů*. Brno: Paido, 2009, s. 9–22. ISBN 978-80-7315-179-9.
- WANTRUBOVÁ, Mária a Katarína VOZÁROVÁ. Program kariérového poradenstva – prezentácia výsledkov postojov, názorov a smerovania žiakov základných a stredných škôl prešovského kraja. In: VOZÁROVÁ, Katarína a Zuzana PITOŇÁKOVÁ

(Eds.). *Zborník príspevkov z konferencie: kariérové poradenstvo – efektívny nástroj v podpore sociálnej inklúzie: školský poradenský systém a trh práce*. Levoča: vAm Slovakia, 2013, s. 8–36. ISBN 978-80-971338-0-1.

Aplikace koučinku ve vzdělávání a výchově na Střední průmyslové škole chemické, Brno

PhDr. Mgr. Luboš Holý, Střední průmyslová škola chemická Brno, Vranovská 65, 614 00 Brno, e-mail: lubosholy@email.cz

Mgr. Darina Hradecká, Střední průmyslová škola chemická Brno, Vranovská 65, 614 00 Brno, e-mail: hradecka@spschbr.cz

Abstrakt: Předkládaný příspěvek pojednává o implementaci metod koučinku do vzdělávání a výchovy na Střední průmyslové škole chemické, Brno, Vranovská 65. Tato implementace je podpořena projektem Aplikace koučinku na škole, jehož je škola řešitelem. V úvodu textu je řešena obecná problematika koučinku a její aplikace ve vzdělávání a výchově na střední škole. V části cíl příspěvku jsou vytčeny cíle, ke kterým by měl projekt Aplikace koučinku na škole přispět, přičemž hlavním cílem je Metodika koučinku a její využití v kurikulu školy. V části výsledky je konstatován současný stav řešení dané problematiky včetně charakteristiky Metodiky koučinku a aktivit vedoucích k realizaci koučování ve školní praxi.

Klíčová slova: koučink, aplikace koučinku, Metodika koučinku, individuální koučink, skupinový koučink, projekt, vzdělávání, výchova, žáci

The application of coaching to education at The Secondary technical school of chemistry, Brno

Abstract: The article deals with the implementation of coaching methods to education at The Secondary Technical School of Chemistry, Brno, Vranovská 65. This implementation is supported by the project Application of Coaching at School. The Secondary Technical School of Chemistry is the holder of the project. The introductory part of the article deals with general coaching issues and their application to education. The next part sets the goals which should be fulfilled by the project. The Methodology of Coaching and its use represents the main goal. In the final part, contemporary situation of solutions to given problems is stated. The characteristic of Methodology of Coaching and activities contributing to the realization of coaching at school environment is included.

Key words: coaching, application of coaching, Methodology of Coaching, individual coaching, group coaching, project, education, students

Předkládaný příspěvek seznamuje s projektem Aplikace koučinku na škole (registrační číslo: CZ 1.07/1.3.41/02.0002), který je realizován na Střední průmyslové škole chemické, Brno, Vranovská 65 (dále SPŠCH, Brno) s finanční podporou Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky.

Charakteristika koučinku a jeho východiska

Význam anglického slovesa „koučovat“ je dle Oxfordského slovníku „vyučovat, dávat hodiny, trénovat, pomáhat překonávat potíže, připravovat, naznačovat, poučit, zásobit fakty, ukazovat skutečnost“ (Oxford Dictionaries, 2014).

Dle ICF koučink „představuje důvěryhodný vztah, který pomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání. Koučink využívá procesů zkoumání a sebeobjevování k budování klientova uvědomění a přijetí zodpovědnosti, kterého dosahuje prostřednictvím větší struktury, podpory a aktivní zpětné vazby. Proces koučinku pomáhá klientovi nejen přesně definovat jeho cíle, ale také těchto cílů dosahovat rychleji a s větší efektivitou, než by koučink nevyužíval“ (Co je ICF koučink, 2013).

Zřejmě nejznámější definice koučování je definice Timothy Gallweye (2014,s. 206), podle které „koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon“.

K dosažení výše vytčených cílů je třeba respektovat základní principy koučinku ve vztahu mezi koučovaným a koučem. Těmito principy jsou podle Whitmore (2013) důvěra, uvědomění a odpovědnost (tzv. princip DUO), dále potom vztah vzájemné podpory a styl komunikace, jejímž základem jsou otevřené otázky.

Základem koučování dle Kabátka (2009) a Parmy (2006) je vedení správně pokládanými otázkami. Tím, že se ptáme a nementorujeme, vyvoláváme zájem, motivujeme k hledání a objevování vlastních řešení. Výsledkem je nejen konkrétní a aktuální řešení, ale i pozitivní, aktivní vztah k němu.

Mezi nejvýznamnější východiska koučování jako metody vedení lidí patří: transakční analýza, neurolingvistické programování, psychoterapie Miltona H. Ericksona a přístup zaměřený na řešení. Lakonicky řečeno „koučování se nezaměřuje na chyby, které se staly, ale na příležitosti, které přijdou“ (Whitmore, 2013, s. 19).

Tabulka 1. Základní charakteristika koučinku

Koučink:
• pracuje s předem jasně definovanými výstupy a výsledky
• pracuje s permanentní zpětnou vazbou
• je zaměřen do budoucnosti
• orientuje se na řešení místo na problém
• je zaměřen na změny postojů, myšlení, dovedností a motivace koučovaného
• využívá proces učení se ze zkušenosti
• je katalyzátorem – urychluje změny, řídí je
• pomáhá najít koučovanému nejefektivnější cestu k cíli, tedy i ke zvýšení své dovednosti

Aplikace koučinku

Koučování vycházející původně z vedení ve sportu, dnes nalézá své uplatnění v procesu vedení lidí v nejrůznějších oblastech lidské činnosti. Zejména se jedná o oblast manažerského řízení ve firmách, výkonového vedení, kariérního koučování, osobního

poradenství, ale i ve všech oblastech vzdělávání (předškolní, primární, sekundární a terciární vzdělávání, andragogika, pedagogika volného času apod.).

Aplikace koučinku ve vzdělávání a výchově na SPŠCH, Brno

Střední průmyslová škola chemická, Brno, se sídlem na ulici Vranovská 65, je škola s více jak šedesátiletou tradicí vzdělávání v oboru chemie.

V současné době se na škole vzdělává 430 žáků ve třech oborech čtyřletého studia: Aplikovaná chemie, Analýza potravin a Přírodovědné lyceum. Ve škole pracuje 45 zaměstnanců, z toho 36 plně kvalifikovaných a zkušených pedagogů všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů. Zbývajících 9 provozních zaměstnanců zajišťuje plynulý chod školy.

Vzdělávací systém v České republice všech úrovní zatím jen obtížně hledá cesty, jak dostát požadavkům, které s sebou nese reálný profesní život.

Jsme moderní vzdělávací instituce, která si je těchto požadavků společnosti vědoma. Prostřednictvím projektu Aplikace koučinku na škole (viz dále) usilujeme o posílení klíčových kompetencí svých studentů, které k naplnění těchto požadavků vedou. Jedná se zejména o klíčové kompetence v oblastech:

- motivace ke studiu (školnímu, celoživotnímu);
- morálně volného chování a rozhodování;
- volby své budoucí studijní dráhy;
- rozhodování o své budoucí pracovní kariéře;
- vstupu na trh práce;
- převzetí zodpovědnosti za svůj osobní život.

Projekt Aplikace koučinku na škole

K realizaci posílení klíčových kompetencí našich žáků se nám v roce 2013 podařilo získat finanční prostředky k realizaci projektu Aplikace koučinku na škole (CZ.1.07/1.3.41/02.0002).

Cíle projektu Aplikace koučinku na škole

Projekt si klade za cíl podpořit vzdělávání pedagogických pracovníků školy v dovednostech ovlivňujících kvalitu vzdělávání, posílit efektivitu vzdělávání a rozvoj žáků prostřednictvím zavádění nových metod koučinku do školní výchovné a vzdělávací praxe.

Za účelem dosažení uvedených cílů byly stanoveny dílčí cíle:

1. Změna v přístupu třídních učitelů k žákům, proměna pedagoga v kouče prostřednictvím realizace akreditovaného odborného školení koučinku za účelem seznámení učitelů se základní Metodikou koučování, s možnostmi využití koučinku přímo na škole, seznámení se se způsoby koučování žáků.
2. Tvorba Metodiky koučování použitelné pro všechny pedagogické pracovníky školy.
3. Realizace tréninku koučování a nácvik technik a jejich použití v praxi; zajistit ověření Metodiky v praxi a následnou evaluaci.
4. Podpora osobnostního rozvoje pedagogů a jejich motivace pro další práci s žáky.

5. Zvýšení prestiže školy a podpora pozitivního vnímání příjemce dotace nejen jako vzdělávací instituce, ale také jako výchovné instituce s individuálním přístupem k žákům.

Výsledky projektu Aplikace koučinku na škole

Do současné doby byl v rámci projektu Aplikace koučinku na škole realizován trénink pedagogických pracovníků v koučovacích technikách a jejich využití v praxi (dvacet pedagogů školy úspěšně absolvovalo osmdesáti hodinový výcvik akreditovaný MŠMT ČR, ukončený certifikovanou zkouškou). Úspěšné absolvování výcviku opravňuje tyto pedagogy k využití koučovacích metod v praxi.

Rovněž byla vytvořena Metodika koučování, určená všem pedagogickým pracovníkům školy, sestávající z teoretické a praktické části (viz dále).

Po celou dobu trvání projektu probíhá podpora osobnostního rozvoje pedagogů a jejich motivace pro další práci s žáky.

V současné chvíli probíhá zaškolení Metodikou koučování pedagogických pracovníků a fáze ověřování s hlavním těžištěm této aktivity ve školním roce 2014/2015.

Teoretická část Metodiky koučování

Teoretická část seznamuje obecně s koučováním a jeho metodami, představuje klíčové kompetence a profil kouče. Vymezuje principy koučování a rovněž teoreticky popisuje koučovací proces v praxi: příprava na koučovací rozhovor, struktura koučovacího rozhovoru, základní nástroje pro práci kouče, systém otázek, koučovací škály, koučování dle modelu GROW, pokročilé koučovací nástroje (kolo rovnováhy, práce s připraveností žáka).

Praktická část Metodiky koučování

Koučování může být realizováno individuálně, skupinově s cca šesti žáky nebo s kolektivem celé třídy.

Individuální koučink se zaměřuje na konkrétního jednotlivce a jeho potřeby. Vhodnou indikací individuálního koučování jsou studijní a kázeňské problémy, problémy s motivací ke studiu, problémy s postavením jednotlivce v třídním kolektivu, případně osobní problémy, které nevyžadují intervenci odborníka – psychologa. Individuální koučink se ukazuje jako vhodný nástroj rovněž v kariérním poradenství (volba vysokoškolského studia, pracovní kariéra apod.) a v práci s mimořádně nadanými žáky.

Skupinový koučink vychází z principů individuálního rozhovoru, ale jako nadstavbu navíc využívá sílu skupiny pro dosažení nejefektivnějšího možného řešení společného tématu. Předpokladem je společné téma k řešení (např. neprospěch, volba budoucí kariéry) a angažovanost každého člena v dané problematice. Na skupinovém koučinku si v podstatě každý jednotlivec řeší pouze svou záležitost. Avšak tím, že se jedná o práci ve skupině, bývají jednotlivci vzájemně ovlivněni svým přemýšlením, svými objevy a nápady, takže se jeden pro druhého může stát zdrojem inspirace.

V praktické části jsou uvedeny konkrétní návrhy a scénáře k realizaci jak individuálního, tak skupinového koučování na SPŠCH, Brno (individuální koučink, skupinový koučink, adaptační den, třídnické hodiny s prvky koučinku).

Adaptační den s prvky koučinku pro 1. ročník - představuje seznámení s prostředím SPŠCH, Brno a studiem na škole, formulaci cílů studia v novém školním roce atp. Předmětem koučování bude rovněž motivace ke studiu a případné obavy z nového prostředí či neúspěchu ze středoškolského studia.

Adaptační den s prvky koučinku pro 2.-4. ročník – prostřednictvím koučovacích metod bude probíhat zpětná vazba uplynulého školního roku a formulace cílů studia nadcházejícího školního roku (volba volitelných předmětů, volba témat středoškolské odborné činnosti, volba maturitních předmětů, kariérní koučink vysokoškolského studia či budoucí pracovní kariéry).

Třídnické hodiny s prvky koučinku – pomocí koučovacích metod budou realizovány třídnické hodiny (jednou měsíčně) ve všech ročnících studia. Vhodnými tématy se jeví např. Eisenhowerův princip (důležité/naléhavé), práce s cíli, práce s časovou osou, efektivní učení, práce s informacemi, co mi jde a co by mi mohlo jít lépe, učební styly, mentální mapování apod.

Nedílnou součástí praktické části Metodiky koučování jsou videoukázky, které demonstrují jednotlivé techniky a postupy koučování uvedené v praktické části metodiky.

Práce pedagogů bude supervidována psycholožkami – koučkami.

Závěr

Předkládaný příspěvek si klade za cíl seznámit pedagogickou veřejnost s nově zaváděnými technikami a postupy na SPŠCH, Brno, které představuje koučink. Tato implementace je umožněna díky projektu Aplikace koučinku na škole (registrační číslo: CZ 1.07/1.3.41/02.0002), který je finančně podporován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Koučink představuje alternativu ke klasickému pojetí vzdělávání a výchovy – spíše mentorujícímu, která pracuje s vnitřní motivací žáků. Od aplikace koučinku očekáváme efektivnější rozvoj klíčových kompetencí v oblasti tzv. měkkých dovedností (např. motivace ke studiu, rozhodovací proces, efektivní učení, time management).

V současné chvíli se nacházíme ve fázi ověřování vytvořené Metodiky koučování, jehož hlavní část proběhne ve školním roce 2014/2015.

Použitá literatura

Význam slova „koučovat“ [online]. Oxford University Press, 2014 [cit. 2014-14-8]: Dostupné z: http://www.oxforddictionaries.com/definition/american_english/coach#coach

Co je ICF koučink [online]. Praha, ICF Czech Republic, 2013 [cit. 2014-7-6]. Dostupné z: <http://www.caocfederation.cz/cz/pro-klienty/co-je-icf-koucink.html>

- GALLWEY, W. Timothy. Inner game pro manažery. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti*. 2. doplněné vydání. Praha: Management Press, s.r.o., 2014, 258 s. ISBN 978-80-7261-213-0.
- KABÁTEK, A. Koučování v každodenní praxi. *Personál*. 2009, roč. 15, č. 6, s. 12-15.
- PARMA, P. Umění koučovat. *Systemické koučování ve firmě, rodině a škole pro kouče koučované, studenty, odborníky i veřejnost*. 1. vydání. Praha: Alfa Publishing, s. r. o., 2006, 222 s. ISBN: 80-86851-34-6.
- WHITMORE, J. Koučování. *Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Metoda transpersonálního koučování*. 3. doplněné a přepracované vydání. Praha: Management Press, s.r.o., 2013, 243 s. ISBN 978-80-7261-209-3.

Rozvíjení komunikačních dovedností budoucích učitelů prostřednictvím videonahrávek

Ing. Marie Horáčková, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: marie.horackova@mendelu.cz

Abstrakt: Tématem předkládaného článku jsou možnosti rozvoje profesních kompetencí budoucích učitelů středních škol se zaměřením na komunikační dovednosti. Cílem příspěvku je představit použití metody videonahrávek, jako podpůrné metody pro rozvíjení komunikačních dovedností v rámci výuky předmětu Pedagogická komunikace u studijního oboru Učitel praktického vyučování a odborného výcviku na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Klíčová slova: pedagogická komunikace, příprava učitelů, střední odborné školy, videonahrávky

Developing communication skills of future teachers through video recordings

Abstract: The subject of the present article is the opportunity to develop professional competence of future teachers of secondary schools with a focus on communication skills. The aim of this article is to introduce methods using video as a supporting method for developing communication skills within the course Pedagogical communication in the study of Teacher of practical education and professional training at the Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno.

Key words: pedagogical communication, teacher training, secondary vocational schools, video recordings

Profesní kompetence učitele jsou již dlouhou dobu velmi diskutovanou oblastí. Tímto tématem se zabývá celá řada autorů a výzkumníků (srov. Švec, 1999; Vašutová, 2007; Dytrtová a Krhutová, 2009). Podle uvedených autorů význam rozvoje profesních kompetencí učitelů stále stoupá a s ní i snaha vymezit tento termín. Přestože v teorii i ve výzkumu je pojmu kompetence věnována systematická pozornost, názor odborníků na definování pojmu profesní kompetence učitele a jejich rozdělení, není jednotný. Švec (1999) učitelské kompetence dělí do tří skupin. První skupina v sobě zahrnuje kompetence k výchově a vyučování, druhá se zabývá osobnostními kompetencemi a třetí skupina se zaměřuje na kompetence rozvíjející osobnost učitele. Nad vymezením pojmu profesní kompetence se zamýšlí také Janík (2005), který srovnává perskriptivní s deskriptivním přístupem ke kompetencím. Za perskriptivním přístupem vidí soubor kompetencí, který lze považovat za deklarovaný profesní profil učitele. Mělo by se jednat o ideální stav, který však nemusí odpovídat skutečnosti. Deskriptivní model zahrnuje kompetence dobrého učitele, které byly zjištěny prostřednictvím výzkumných šetření,

což by se mělo mnohem více blížit skutečnosti. Vašutová (2004) v rámci celostního přístupu k profesi učitele formuluje sedm kompetencí, kterými jsou kompetence předmětová; kompetence didaktická a psychodidaktická, kompetence pedagogická; kompetence diagnostická a intervenční; kompetence sociální, psychosociální a komunikativní; kompetence manažerská a normativní; kompetence profesně a osobnostně kultivující. Pro potřeby tohoto článku bychom se chtěli opřít o vymezení kompetencí podle Vašutové (2004) se zaměřením na kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní.

V předkládaném článku se nejprve pokusíme o vymezení základních pojmů souvisejících s profesními kompetencemi pedagoga s akcentem na komunikační dovednosti. Dále se budeme věnovat představení náplně výuky předmětu Pedagogická komunikace v bakalářském studijním oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a uvedení důvodů, které nás vedou k využití videonahrávek, k podpoře rozvoje komunikačních dovedností u budoucích učitelů. Stručně popíšeme vlastní spolupráci se studenty. V závěru článku uvedeme výtah z reflexí poskytnutých studenty vztahujících se přímo k práci s videonahrávkami.

Vymezení základních pojmů

Kompetence učitele jsou požadavky, dovednosti a předpoklady ke kvalitnímu vykonávání učitelského povolání. Jedná se o celý soubor kompetencí, který obsahuje nejen oborově-předmětové, psychodidaktické, organizační a řídicí kompetence, ale i kompetence komunikativní, poradenské, konzultativní nebo diagnostické a intervenční (Spilková, 1996 in Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Slavík (2012) chápe kompetenci jako excelentní způsobilost, jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele. Vašutová (2004) ve své formulaci kompetencí vycházela ze současných funkcí školy a obecných perspektivních vzdělávacích cílů. Její vymezení považuje Dytrtová a Krhutová (2009) za podstatu charakteristiky učitelské profese a právě toto vymezení, podle názoru autorek, by mělo být východisko pro přípravu budoucích učitelů.

S tímto názorem se ztotožňujeme i my, a proto se přikláníme k modelu kompetencí učitele podle Vašutové (2004). Pro potřeby tohoto článku se zaměříme na kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní. Obsahem této kompetence je, mimo jiné, schopnost učitele ovládat prostředky a způsoby pedagogické komunikace a jejich uplatnění nejen směrem k žákům, ale i ke kolegům, vedení školy, rodičům a zástupcům široké veřejnosti.

Samotný pojem komunikace má podle Mikuláščíka (2010) velmi široké použití. Slovo je latinského původu a znamená něco spojovat. Pokud se zaměříme na komunikaci jako na způsob dorozumívání, můžeme vyzorovat celou řadu definicí. Podle autora však nejdůležitější charakteristiky jdou shrnout do několika základních bodů. Komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování, je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů a je také prostředkem pro vytváření a ovlivňování vztahů mezi lidmi. S tímto se ztotožňuje i Vybíral (2000), který komunikaci definuje jako výměnu sdělení nebo jako proces vytváření významů mezi dvěma či více lidmi.

V české pedagogice etablovaný pojem pedagogická komunikace vyjadřuje komunikaci mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží k výchovně vzdělávacím cílům (Mareš, Křivohlavý, 1995). Podle Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové (2012) se může odehrávat nejen ve škole, ale i v jiných prostředích jako je například rodina, sportovní klub nebo zájmový kroužek. S tím souhlasí i Průcha (2009), ale zároveň zdůrazňuje, že nejvýraznější druh pedagogické komunikace probíhá v prostředí školní třídy. V této souvislosti je vhodné zmínit Linhartovou (2001), která definuje pedagogickou komunikaci jako vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výukového procesu. Informace jsou v jejím rámci předávány prostřednictvím verbálních a neverbálních prostředků. Zvolený způsob jejich předávání ovlivňuje, mimo jiné, i vytváření a další vývoj vztahů mezi učitelem a žákem. Pedagogická komunikace úzce souvisí s pedagogickou interakcí. K tomuto vztahu se vyjadřuje rovněž Linhartová (2001). Pedagogickou interakci lze definovat jako vztah vzájemného působení mezi aktéry výukového procesu ve škole. Pedagogická komunikace musí být odpovídající dané sociální situaci, tedy konkrétní pedagogické interakci. Z toho plyne, že učitel se nemůže chovat za všech okolností a ke všem žákům stejně, ale jeho chování a komunikace je ovlivněna určitým sociálním prostředím.

Vzhledem k tomu, že v prostředí každé školy neustále vznikají komunikační situace, jehož účastníky jsou žáci, učitelé, vedení školy nebo rodiče, považujeme komunikační dovednosti za jednu z velmi významných kompetencí, kterou by měl budoucí učitel během studia získat. Následující text se zaměří na představení organizace výuky komunikačních dovedností, na obsahovou náplň předmětu Pedagogická komunikace a využití videonahrávek jako podpůrné metody pro rozvíjení komunikačních schopností u studentů učitelství na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně (ICV MENDELU).

Předmět Pedagogická komunikace

Proces osvojování si komunikačních dovedností probíhá v rámci přípravného vzdělávání budoucích učitelů středních škol na ICV MENDELU prostřednictvím dvou předmětů. Jedná se o Komunikační dovednosti a Pedagogickou komunikaci. Předměty jsou vyučovány v různých ročnících, mají však vzájemnou návaznost, která je koncipována tak, aby umožnila získat ucelenou strukturu teoretických znalostí i praktických dovedností.

Předmět Pedagogická komunikace je vyučován ve studijním programu Specializace v pedagogice u oborů Učitelství odborných předmětů (UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV). Ve studijním plánu oboru UOP je Pedagogická komunikace povinným předmětem. Pro obor UPVOV je zařazena mezi povinně volitelné předměty, kdy si studenti ze čtyř předmětů volí dva. Celkový počet hodin studijní zátěže je u studentů prezenční i kombinované formy studia stejný a je stanoven na 84 hodin. Prezenční forma studia má plánováno pro přímou interakci mezi studenty a učitelem, což jsou přednášky a cvičení, 42 hodin. V případě studentů kombinované formy studia se jedná o 12 hodin. Zbývající čas je určen pro samostudium.

Obsahově je předmět postaven tak, aby studenti mohli navázat na znalosti a dovednosti, které získali v předmětu Komunikační dovednosti. Pedagogická komunikace vychází z obecných poznatků o verbální a neverbální komunikaci, o interakci nebo

sociálním a psychosociálním klimatu třídy s cílem dále tyto poznatky rozšiřovat v teoretické i praktické rovině. Velká pozornost je věnována důležitým pravidlům a zásadám úspěšné pedagogické komunikace a pochopení sociálních aspektů pedagogické interakce, jejíž součástí je pedagogická komunikace. Budoucí učitelé se učí vymezit výukové cíle tak, aby byly srozumitelné i pro žáky. Ve výuce jsou zmíněny i faktory, které pedagogickou komunikaci ovlivňují. Jedná se například o časové hledisko, organizační formy a metody vyučování, prostorové rozmístění účastníků nebo studijní materiály.

Velká část výuky je zaměřena na získání konkrétních praktických dovedností, které jsou nacvičovány v seminářích. Studenti se soustředí na nácvik konkrétních komunikačních dovedností v roli učitele. Postupně jsou jim zadávány praktické úkoly, jejichž plnění vychází z propojení teorie a praxe. Jedná se o modelové situace, jejichž prostřednictvím si studenti – budoucí učitelé osvojují základní principy komunikace mezi učitelem a žáky. Cílem těchto aktivit je snaha o co největší přiblížení se reálným situacím, které běžně ve vyučování probíhají.

Nácvik praktických komunikačních dovedností začíná přípravou jednoduché prezentace s cílem zaujmout žáky. Následuje trénování argumentace na obhajobu svých názorů a postojů, poté nácvik zadávání úkolů žákům s následným ověřením prostřednictvím zpětné vazby, zda žáci porozuměli zadání. Další úkol je zaměřen na přípravu aktivit pro žáky, které mají zcela jasný výukový cíl, a opět následuje zpětná vazba, kde si ověří, zda i žáci pochopili, čemu se mají naučit splněním zadaných úkolů. Závěrečný úkol je zaměřen na procvičení dovedností, které učitel musí ovládat, když chce zahájit diskuzi na dané téma, následně ji udržet a dovést žáky k vyvození vlastních závěrů. Diskuze musí mít nosný charakter, což znamená, že učitel vede žáky k vyjádření jejich vlastního názoru na diskutované téma a také je učí naslouchání a respektování názoru druhého jedince. Na závěr každého semináře probíhá rozbor jednotlivých situací, kde jsou studenti vedeni k sebereflexi i k objektivnímu hodnocení vystoupení ostatních v roli učitele. Ve společné diskuzi jsou rozebírány jak verbální, tak i neverbální projevy komunikace, jako je například oční kontakt s jednotlivými žáky, gesta, mimika, výška hlasu nebo pohyb po třídě.

Za účelem získání podkladů pro detailnější rozbor jednotlivých situací, se záměrem zdokonalení pedagogicko-psychologické kompetence u budoucích učitelů, jsme rozhodli využít jako podpůrnou metodu videonahrávky. Výstup studenta v roli učitele je snímán kamerou. Poté je provedena analýza interakcí a editace videozáznamu. Následuje rozhovor se studentem nad nahrávkou. Při rozhovoru je student citlivě veden k sebereflexi, se záměrem podpořit rozvoj jeho vlastní osobnosti s důrazem na rozvoj komunikačních dovedností. Provedením společného rozboru videonahrávky si student uvědomí, dokáže rozpoznat a následně je schopen používat prostředky úspěšné komunikace v pedagogické praxi.

Vzhledem k omezeným časovým možnostem během semestrální výuky, jsme spolupracovali vždy maximálně se dvěma studenty prezenční formy studia ze studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Videonahrávky byly pořízeny během jejich výstupů v rámci výuky, kdy studenti v roli učitelů plnili zadané úkoly.

Použitá podpůrná metoda videonahrávek vychází z metody videotrénink interakcí (VTI), proto se v další kapitole pokusíme stručně přiblížit historii a principy metody videotrénink interakcí (VTI).

Videotrénink interakcí

Původ metody videotrénink interakcí (VTI) lze vysledovat v Nizozemí v osmdesátých letech 20. století. Beufortová (2003) uvádí, že byla původně vytvořena sociálními terapeuty, kteří poskytovali pomoc v rodinách problémových dětí a mladistvých. Později se začalo této metody využívat ve vzdělávání profesionálů nejen v pomáhajících profesích, ale i učitelů nebo vedoucích pracovníků.

Šilhanová (2013) zdůrazňuje, že princip metody VTI spočívá v analýze komunikace a interakce, která se odehrává mezi lidmi. Jedná se o metodu, která je využívána při řešení a předcházení vztahových problémů mezi rodičem a dítětem, popřípadě učitelem a žákem nebo pomáhajícím pracovníkem a klientem. Cílem této metody je nalezení, aktivace a následné rozvíjení konstruktivní interakce, která působí pozitivně při vytváření vzájemných vztahů mezi zúčastněnými jedinci.

Podstatnou částí metody tvoří práce s videozáznamem interakcí osoby, která je klientem (rodičem, učitelem) a s jeho okolím (dětmi, žáky). Hlavní zásadou je, že pracovník, který s metodou VTI pracuje, vybírá z videozáznamu jen ty úseky, které povzbuzují klienta k pozitivnímu přístupu, ke spolupráci a ke snaze pokračovat ve vlastním rozvoji. „VTI vychází z předpokladu, že lidé, kteří zažívají obtížné situace, si přejí změnu, a že tato změna spočívá uvnitř nich samých i jejich užšího sociálního systému.“ (Šilhánová, 2013, s. 307).

Pořízení videozáznamu probíhá vždycky v přirozeném prostředí, kde se klient běžně pohybuje. V našem případě to znamená ve školní třídě nebo v jiných prostorách, kde probíhá výuka.

Pro pracovníky používající metodu VTI jsou základem takzvané „Principy úspěšné komunikace“. Jedná se o soubor pozorovatelných prvků chování, které je důležité na videozáznamu identifikovat. Na základě přítomnosti nebo absence těchto prvků je možné vyhodnotit celý komunikační vzorec v rámci daného kontextu. Základ pro každou interakci je iniciativa a její příjem. Příjem je kvalita odpovědi na jednotlivé iniciativy a můžeme ho označit za rozhodujícího ukazatele pro kvalitu interakce. Příjem většinou ovlivňuje charakter další interakce. Příjem ve smyslu ano/souhlasu má pro interakci posilující charakter s tím, že umožní rozvoj dalších interakcí. Příjem ve smyslu ne/nesouhlasu pro další iniciativu představuje překážku v úspěšné komunikaci. Iniciativy i příjmy mohou mít podobu neverbálních signálů, ale mohou být realizovány také verbálně. Na tento základní prvek interakce navazují další prvky, které se v terminologii VTI označují jako „klastry,“ ke kterým patří vzájemná interakce (výměna v kruhu), vzájemné domlouvání se – dialog, diskuse a řešení rozporů – zvládání konfliktů. Mikroanalýza videozáznamu často odhalí, co převažuje v interakci zúčastněných osob, jaké vzorce chování jsou nastaveny (Šilhánová, 2012).

Při využití metody videotréninku interakcí ve škole zůstává princip spolupráce stejný. Klientem je učitel. Pozornost se soustředí na povahu a rozsah jednotlivých interakcí mezi učitelem a žáky. Například na schopnost učitele udržet zájem žáků, na dovednost povzbudit aktivitu žáků, přivést je k diskuzi nad problémem, popřípadě na schopnost učitele zvládat případné rozpory nebo konflikty. Je však důležité zdůraznit, že klient (učitel) si formuluje vlastní cíle, kterých chce v průběhu spolupráce dosáhnout.

Rozvoj komunikačních dovedností u studentů v praxi

Jak již bylo výše uvedeno, metodu videonahrávek jsme zařadili do výuky v předmětu Pedagogická komunikace se záměrem zdokonalení komunikačních dovedností u budoucích učitelů středních škol. K tomuto rozhodnutí nás vedly i výsledky interního vědecko-výzkumného projektu „Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe.“⁷ Tento projekt probíhal od roku 2008 do roku 2010. Z výsledků výzkumného projektu, mimo jiné, vyplynulo, že studenti obou bakalářských oborů Učitel praktického vyučování a odborného výcviku a Učitel odborných předmětů při výběru pěti nejdůležitějších profesních kompetencí kladou velký důraz na osvojení si komunikačních dovedností (Horáčková, Kadlecová, 2010).

Spolupráce se studenty proběhla během výuky předmětu Pedagogická komunikace v průběhu dvou semestrů. Celkem se zúčastnili čtyři studenti. Spolupráce byla založena na myšlence dobrovolnosti a probíhala podle výše popsaného schématu a stanovených pravidel.

Při zahájení spolupráce se každý student sám ohodnotil, na jaké úrovni se nachází a poté formuloval cíle, čeho by chtěl dosáhnout. K tomu byla k dispozici stupnice od 0–10, kdy nula představovala nejnižší stupeň a číslo deset symbolizovalo nejvyšší úroveň komunikačních dovedností. Všichni studenti svoji výchozí pozici zařadili do první poloviny stupnice mezi 2–5. Poté proběhlo několik cyklů, většinou se jednalo o 4–5 cyklů. Každý cyklus měl následující fáze: natáčení, analýza interakcí a editace záznamu učitelem a poté rozhovor se studentem nad nahrávkou. Po absolvovaném rozhovoru a provedené analýze videonahrávky vždy studenti provedli shrnutí dosažených výsledků a formulovali dílčí cíl pro další modelovou situaci, ze které byl pořízen opět videozáznam.

Po posledním natáčení byl proveden závěrečný rozhovor. Studenti stručně srovnali úroveň svojí výchozí pozice s pozicí při ukončení spolupráce, popsali vývoj svého růstu a postupných změn v osvojování si komunikačních dovedností. V této fázi byl již patrný posun na stupnici 0–10. Všichni zúčastnění se pohybovali ve vlastním hodnocení od 7–9. Na úplný závěr vyjádřili názor na užitečnost spolupráce a k tomu, jak vnímají význam použité metody videonahrávek pro jejich vlastní rozvoj.

Pro vytvoření reálné představy o názoru studentů na význam práce s videonahrávkami pro rozvoj komunikačních dovedností uvedeme doslovné přepis jejich odpovědí. Tyto názory jsme získali po položení následující otázky při ukončení spolupráce. *„Byla pro Vás spolupráce prostřednictvím metody videonahrávek užitečná? Pokud ano, tak stručně popište, v čem spatřujete onu užitečnost?“* V předkládaném přepisu jsou jména studentů změněna.

Petra: „Určitě to pro mne mělo velký význam. Vůbec jsem si neuvědomovala, že kladu špatně otázky a chrlím jednu za druhou. Poučení pro mne, vždycky položit jen jednu otázku a dát žákům prostor pro vyjádření. Taky musím mluvit pomaleji, snažit se dát do nějaké pohody, klidu, aby žáci stíhali vnímat, co jim říkám. Pochvaly, když se někdo správně vyjádří, dát mu na vědomí, že já ho vnímám, že třeba s ním souhlasím nebo nesouhlasím....“

⁷ Účelem vědeckovýzkumného projektu „Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“ bylo zkvalitnění výukového procesu vysokoškolského ústavu, osobnostní rozvoj studujících a úprava studijní dokumentace ICV MZLU v Brně.

Iveta: „Spolupráce pro mne byla velmi přínosná, dozvěděla jsem se spoustu věcí, když se takto přímo vidím. Líp si to uvědomím v hlavě, co bych mohla pro příště zlepšit. Já jsem ráda, že jsem to absolvovala. Viděla jsem spíš, co bych na sobě mohla zlepšit. Víím, jak to udělat, abych získala pozornost studentů. Taky jsem se naučila, jak reagovat na jednotlivé žáky, na jejich odpovědi a zároveň je povzbudit k další aktivitě.“

Libor: „Určitě to užitečné bylo. Ze spolupráce si pamatuji ta videa, kde jsem viděl, co dělám dobře a kde jsem se mohl pochválit. Zjistil jsem, jak v praxi vypadají situace, které jsem znal z teorie. Zjistil jsem, jak by to mělo vypadat a jak to dělám já. Hodně jsem se naučil, jsem daleko jistější a lépe chápu, proč dělat to nebo ono. Na videu přímo vidím, jak moje činnost působí na žáky, jak reagují na to, co říkám nebo jak se chovám.“

Martin: „Velmi užitečné. Na začátku jsem vůbec neudržel oční kontakt, vůbec jsem se nedíval do třídy, neuměl jsem pracovat s publikem, ty prezentace jsem jenom četl, ani můj přednes nebyl příliš dobrý. Teď se cítím mnohem jistější, chodím, měním místo, pohybuji se mezi nimi a to mi umožňuje s nimi lépe pracovat. Ve výkladu měním výšku hlasu, zdůrazňuji podstatné, dělám pauzy a celkově to podávám takovou formou, aby je to bavilo. Snažím se to nečíst, neříkat monotónně, ale tak, aby to bavilo žáky i mne.“

Diskuze a závěr

Cílem předloženého příspěvku bylo představit metodu videonahrávky námi použitou jako podpůrnou metodu pro rozvoj komunikačních dovedností budoucích učitelů ve výuce předmětu Pedagogická komunikace. Na základě výsledků z reflexe studentů, kteří byli aktivními účastníky této metody, jsme se pokusili demonstrovat význam videonahrávek pro postupné rozvíjení komunikačních dovedností u budoucích učitelů praktického vyučování a odborného výcviku.

K využití videonahrávek při rozvoji komunikačních dovedností v předmětu Pedagogická komunikace nás vedly nejen možnosti, které se nabízely v rámci výuky tohoto předmětu, ale i výsledky interního vědecko-výzkumného projektu „Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe,“ kde sami studenti vyjádřili výraznou potřebu získání komunikačních dovedností pro svoji budoucí učitelskou praxi.

Přednosti této podpůrné metody pro budoucí učitele spatřujeme především v uvědomění si důležitosti vytvoření a udržení dobrého kontaktu s žáky. Dalším důležitým bodem je ověření si v praxi, že dobrý kontakt mezi učitelem a žákem je založen na rozvíjení verbálních a neverbálních dovedností podporujících pozitivní interakci. Budoucí učitel se podrobným sledováním svého výstupu naučí identifikovat úspěšné interakce se svými žáky, a ty začne vědomě používat v následující pedagogické praxi.

Problematickým místem při samotné realizaci je omezený počet studentů, kteří mohou s námi tímto způsobem v průběhu semestru pracovat a aktivně se účastnit natáčení. Jak již bylo výše uvedeno, těchto dvou běhů se zatím zúčastnili čtyři studenti. Jejich účast byla založena na dobrovolnosti. Limitujícím faktorem je tedy časová náročnost, která se váže k analýze videozáznamů a následné realizaci zpětnovazebních rozhovorů s jednotlivými účastníky.

Na základě výsledků získaných z reflexe čtyř studentů, lze zaznamenat z jejich strany pozitivní hodnocení a tedy spolupráci, která se doposud realizovala, můžeme

považovat za úspěšnou. K pozitivnímu výsledku přispěla i přirozená aktivita zúčastněných. Všichni studenti projevili snahu pozorně naslouchat, zamýšlet se nad jednotlivými situacemi a poté naplnit pracovní body, které si sami stanovili během zpětnovazebních rozhovorů. Studenti velmi dobře využívali prostor i čas, který jsme jim při vedení jednotlivých rozhovorů vytvářeli. Velmi dobře pracovali na vytváření vlastní konstrukce pro řešení jednotlivých problémů. Dokázali odhalit místa, která jim umožňovala zařadit další alternativy, a ty pak následujících modelových situacích zrealizovat. Rozvoji a posunu jejich komunikačních dovedností výrazně napomohlo i uvědomění si, že neverbální projevy jsou velmi důležitým doprovodem verbální složky komunikace a pak následná vědomá práce s těmito neverbálními prvky.

Doposud získané výsledky ukazují na význam a funkčnost používání této metody v rámci přípravy budoucích učitelů. Pro další diskusi nám zůstává téma, které bychom mohli vystihnout následující otázkou: „*Jakým způsobem aplikovat metodu videonahrávek v rámci osvojování si komunikačních dovedností u budoucích učitelů středních škol, aby se jí mohli účastnit všichni studenti?*“. V následujícím období se chystáme opět studentům nabídnout možnost spolupráce prostřednictvím videozáznamů a získat tak další podněty ke zdokonalení práce s touto metodou.

Použitá literatura

- BEAUFORTOVÁ, Kateřina. Videotrénink interakcí. In Matoušek, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. s.231–250. ISBN 80-7178-548-2.
- HORÁČKOVÁ, Marie a Petra KADLECOVÁ. Sebereflexe studentů u vybraných složek profesních kompetencí. (CD-ROM). In ICOLLE 2010. s.118–122. Brno: Konvoj. ISBN 978-80-7302-154-2.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel. Příprava na profesi. Praha: Grada, 2009, 120 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- JANÍK, Tomáš. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido, 2005, 133 s. ISBN 80-7315-080-8.
- LINHARTOVÁ, Dana. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2001, 74 s. ISBN 80-7157-556-9.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, ISBN
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2339-6.
- PRŮCHA, Jan. *Komunikace učitelé–žáci ve výuce*. In Jan Průcha (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s.189–193. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SLAVÍK, Milan a kol. *Vysokoškolská pedagogika. Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012, 253 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
- ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠILHÁNOVÁ, Kateřina. *Videotrénink interakcí (VTI). Tréninkový manuál účastníka základního výcviku ve VTI. [Studijní texty]*. Praha: SPIN, 2012.

- ŠILHÁNOVÁ, Kateřina. Videotrénink interakcí. In. MATOUŠEK, O., KŘIŠŤAN, A. Encyklopedie sociální práce. s. 306–309. Praha: Portál, 2013, 570 s. ISBN 978-80-262-0366-7
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. Psychologické aspekty v práci učitele. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 118 s. ISBN 978-80-7368-913-1.
- ŠVEC, Vlastimil. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy, inspirace. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- VAŠUTOVÁ, Jana. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, Jana. Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007, 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie lidské komunikace. Praha: Portál, 2000, 319 s. ISBN 80-7178-291-2.

K současným trendům v jazykovém vzdělávání: rozvoj mezikulturních komunikativních kompetencí

PhDr. Monika Hřebačková, České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Katedra jazykové výuky, Kolejní 2a, 160 00 Praha 6, e-mail: monika.hrebackova@muvs.cvut.cz

Abstrakt: Příspěvek se zabývá vlivy interkulturního kontextu na komunikativní kompetence při výuce cizího jazyka, především angličtiny, jejichž akceptování v současnosti dotváří kvalitní jazykovou vybavenost zejména na korporátní úrovni. Stručně definuje složky, které patří do kulturních kompetencí a které vedle znalostí zahrnují např. adekvátnost jazykových prostředků, společenské postoje nebo schopnost správné interpretace; dále analyzuje různé aspekty pojetí kultur, včetně interpretačních stereotypů, postoje k času a jednací styly ovlivňující efektivitu cizojazyčné komunikace v mezinárodním pracovním prostředí. Zamýšlí se nad způsoby, jak se s kulturními odlišnostmi vyrovnat, porovnává postoje polychronních a monochronních kultur, míru explicitity v komunikaci a vnímání hierarchie a individualismu ve vyjadřování. Shrnuje některé typy interkulturního tréninku a jejich uplatnění v jazykovém vzdělávání. Kategorizuje jazykové chyby z hlediska rizika vzniku konfliktů či skrytých „faux pas“, pramenících z kulturního či sociálního nevědomí. V neposlední řadě krátce shrnuje jazykovou politiku EU i přístupy jednotlivých členských států a sleduje některé nové pohledy na jazykové vzdělávání, které dosud stály v pozadí nebo byly opomíjeny, nicméně které postupně posouvají výukové cíle tím, že jako klíčové elementy při jazykové akvizici staví do popředí jazyk jako globální komunikační nástroj, nikoliv jako izolovaný strukturální systém, zohledňují výchozí i cílový kulturní kontext, schopnost správného porozumění a minimalizaci konfliktu.

Klíčová slova: kultura, kontext, lingua franca, kompetence, komunikace, interpretace, interakce

Current trends in second language acquisition: developing intercultural communicative competence

Abstract: The paper describes the impact of intercultural context on communication competencies in English language teaching, as perceptions of other cultures are currently viewed as an integral part of effective intercultural communication, especially in the corporate sector. The paper also identifies the components of intercultural competence, such as attitudes, knowledge and understanding; it also analyses different aspects of perception in other cultures, including stereotyping, attitude toward time, negotiations and some critical issues and their influence on intercultural communication in international teams and workplaces. It compares polychronic and monochronic

cultures and also considers explicitness in communication and attitudes to hierarchy and individualism. It outlines the main types of intercultural training and scenarios applicable to language learning, especially in business. As it is essential to search for educationally relevant ways to link the language and culture, the paper tries to categorize mistakes and misunderstandings to demonstrate typical symptoms of cultural clashing and to recognize potential faux pas ensuing from little cultural or social awareness. Finally the paper considers European language policies and national curricula and the influence of the target language on students' cultural identities and the way they formulate their ideas. It looks at some aspects of conventional language teaching which have been the center of attention and focuses on new elements, which have often been held back, e.g. the role of polite discourse, degrees of formality or registers of language styles, which can bring along a shift in the goals of second language acquisition in the direction of avoiding conflict, minimising misunderstanding or checking comprehension.

Key words: Culture, Competences, Context, Communication, Lingua Franca, Interpretation, Interaction

Globalization has brought huge progress to humanity at economic, financial, ecological, and societal levels, and the rapid development in IT technologies has amplified these effects. However, the challenges imposed by our changed world are also enormous. Individuals all over the world have to find their place in new, pluralistic societies, and interact and communicate with each other.

This seemingly easy task is an ever more frequent phenomenon, almost an everyday requirement. Success in doing so guarantees efficient political, business and cultural cooperation, whereas failure might result in unwanted consequences. As much of the communication is carried out in English, or a second language, the goals of language education have been also changing and need to be structurally modified. Presently, the goal is no longer seen as simply to achieve linguistic „mastery“ of one, two, or even three languages. On the contrary, the objective is to develop a linguistic repertory, in which all abilities take place within the socio economic and cultural requirements. This implies, of course, that the language training offered in educational institutions should be preparing language learners to function as competent intercultural speakers (Byram, 1997; Kramsch, 2001) and should involve not only language in use but also intercultural competences which should be recorded and formally recognised.

Therefore, in this article we outline some cultural concepts, the relationship between culture and language and deal with some new elements that have been brought into conventional language teaching to keep up with globalisation and the EU language policy reflecting the impact of these culture-bound aspects in practical language communication.

Concepts and terminology

Intercultural communicative competence/Cross-cultural communication competence

The two modifying adjectives frequently used in compound nouns with communication are intercultural and cross-cultural. Some authors differentiate intercultural and cross-cultural on the basis of how they define culture (Kramsch, 1998a): cross-cultural implies meeting of two cultures across the political boundaries of nation states. Intercultural, on the other hand, may also refer to communication between people from different (ethnic, gendered, social) cultures even within the same nation state. However, we distinguish between cultures on the basis of their language use and for this purpose we use the term intercultural communicative competence. Also, as we follow the recent trends in applied linguistics, we can hardly recognize the difference between the two most frequently used adjectives communication and communicative. Therefore we find it reasonable to use intercultural communicative competence in this paper.

What is culture?

„Culture hides more than what it reveals, and strangely enough, what it hides, it hides most effectively from its own participants.“

Edward T. Hall (1914 – 2009)

The picture of an iceberg is well-known in English teaching circles. The iceberg in James Cameron's film Titanic is classic in visualising the perils of an unseen mass. As shown in Figure 1, the hidden mass of an iceberg is a good comparison to show how hard it is to see or fully understand cultures and this acquire intercultural competence.

What is the relationship between culture and language?

Culture is developed through language and each language provides a new view and a new angle to a land, its people, their lives and beliefs. Language is the key to tell their stories and their history. And this is where intercultural competence - or incompetence - begins. With mistakes and misunderstandings, with uneasiness and discomfort, sometimes even embarrassment.

Apart from Hall's iceberg model of culture demonstrated in Figure 1, there are several other theories: the pyramid model developed by Hofstede, the onion model by Trompenaars and Hampden-Turner, or the Lewis model (Figure 2) which provides a practical framework for understanding and communicating with people of other cultures, and can be expanded with other features, such as Hofstede's cultural dimensions (see Figure 4). Lewis classifies cultures and cultural standards into Linear-

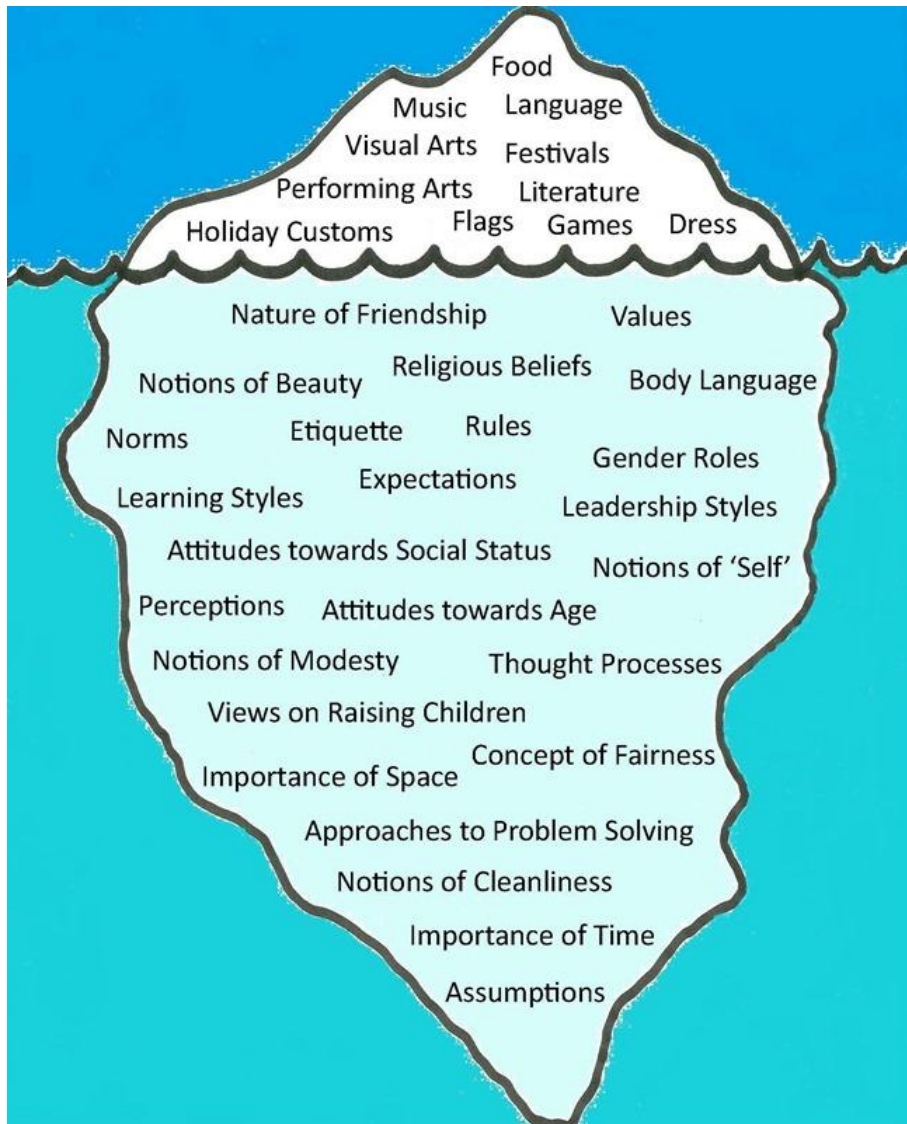


Figure 1: Iceberg Model of Culture
 Source: Image by James Penstone, opengecko.com

What is the relationship between culture and language?

Culture is developed through language and each language provides a new view and a new angle to a land, its people, their lives and beliefs. Language is the key to tell their stories and their history. And this is where intercultural competence - or incompetence - begins. With mistakes and misunderstandings, with uneasiness and discomfort, sometimes even embarrassment.

Apart from Hall's iceberg model of culture demonstrated in Figure 1, there are several other theories: the pyramid model developed by Hofstede, the onion model by Trompenaars and Hampden-Turner, or the Lewis model (Figure 2) which provides a practical framework for understanding and communicating with people of other cultures, and can be expanded with other features, such as Hofstede's cultural dimensions (see Figure 4). Lewis classifies cultures and cultural standards into Linear-

Active, Multi-Active and Re-Active, or some combination. Broadly speaking, Northern Europe, North America and related countries are predominantly Linear-Active, following tasks sequentially using logical thinking, facts, planning, preferring truth to diplomacy. Southern European, Latin, African and Middle-Eastern countries are typified as Multi-Active, centred on relationships, feelings and often pursuing multiple goals simultaneously. East Asia is typically Re-Active, never confronting or interrupting and following harmonising, solidarity-based strategies.

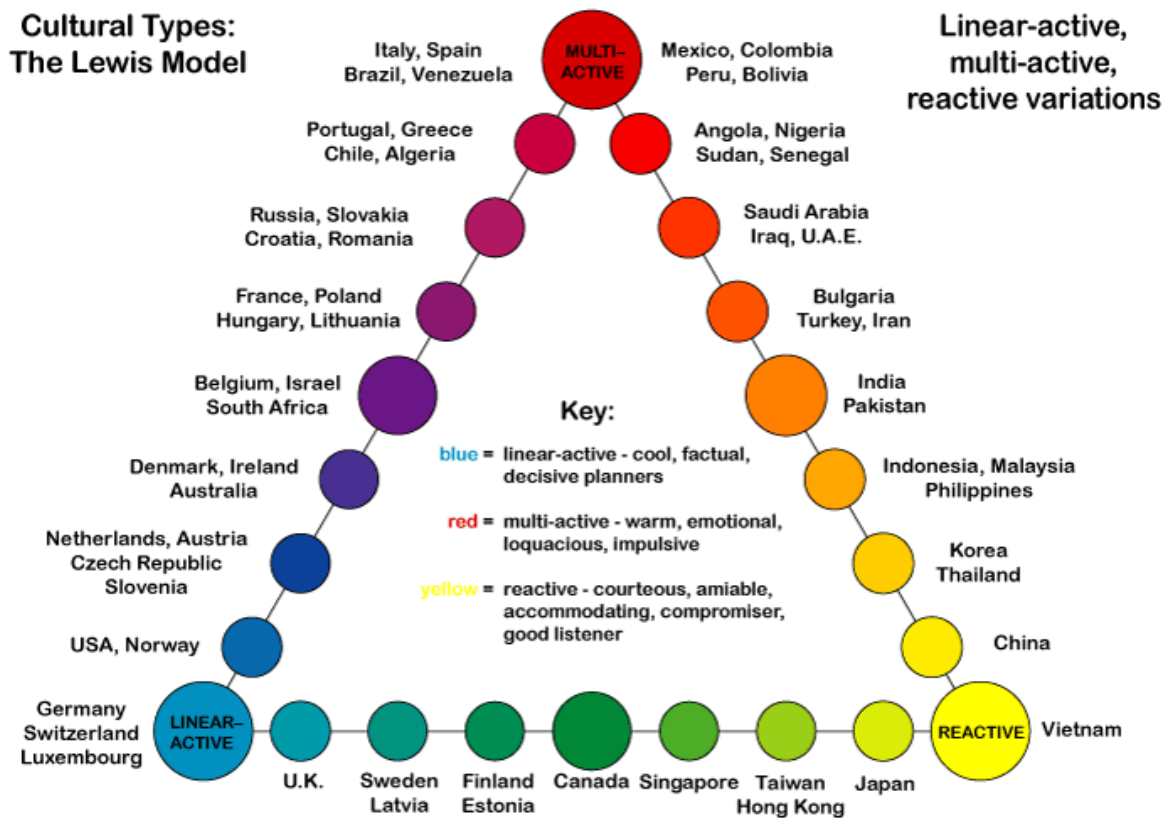


Figure 2: Cultural types, the Lewis Model
Source: <http://www.crossculture.com/>

Mistakes and misunderstandings, uneasiness and being uncomfortable or embarrassed, are typical symptoms of cultures clashing. Therefore linking language and culture in an educationally relevant way is essential. *So what is teaching intercultural competence in English?*

Unlike many standard language trainings, the focus is not only on language mistakes. There can be other communication confusion caused by, among other things, cultural factors. Therefore mistakes of English language learners can be seen in the following categories:

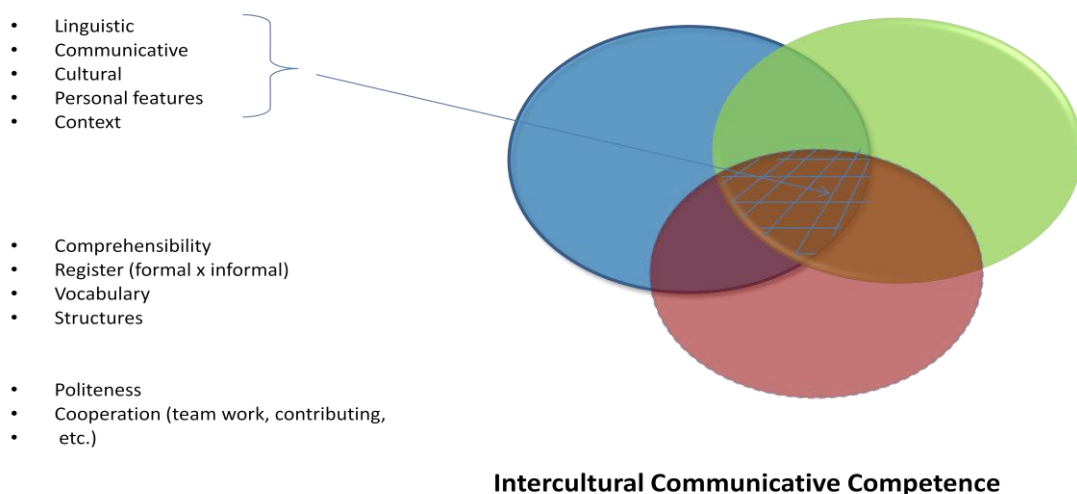
1. Not important and not noticeable: I was in holiday last week.
2. Noticeable but meaning clear: Last year I go to holiday in Spain.
3. Misunderstanding possible but not inevitable: Thank you worry match*.
4. Misunderstanding with resulting checking question possible: I broke school.

However, the fifth mistake and misunderstanding is most serious and brings with it rather complicated difficulties and uneasiness. This is: 5. When the misunderstanding is not even noticed!

Therefore, recognising potential "faux pas", raising the awareness of cultural differences, and finding cultural and socially acceptable reactions to cope with situations where the other active partner is not even aware of a cultural "faux pas", appears in the centre of intercultural communicative competence in a foreign language.

Practically, this can imply changing some aspects of conventional language teaching approaches, designing new elements and identifying and focussing on elements which have often been held back. Emphasising practical communication and the role of polite discourse, degrees of formality, registers of language styles, and combining these with awareness-raising exercises with respect to culture-bound conventions and country-specific rules lie at the heart of good language teaching. The goals in second language acquisition are slowly shifting in the direction of avoiding conflict, minimizing misunderstanding, checking comprehension and responding in adequate ways. Needless to stress here that knowledge, implicit or explicit, cannot be omitted (Figure 3).

Speaking about intercultural communicative competence, however, we need more than just knowledge and skills.



*Figure 3: Intercultural Competence and Communicative Language Ability
Source: M. Hrebackova, 2014*

If one in many definitions characterises communication as producing and understanding discourse in a given context, in intercultural context we speak about exchanging ideas and meanings by individuals who may have different assumptions and feelings.

As language teachers and trainers we should be aware that language opens doors to the world but each language provides only one particular view of the world. Our understanding is filtered through our own culture. Culture is revealed through using the language.

The examination of discourse features may well provide useful information for intercultural understanding, as it is the language which ultimately makes up interaction, and it is almost always a person's use of language which defines our perception of their intercultural competence. Interestingly, language is almost entirely ignored in the many definitions of intercultural competence which are used to provide the basis for training curricula and tests, the results of which can have crucial effects on individuals' careers. Competence can be usefully defined as "...the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating." (OECD 2003)

The components of intercultural competence

Intercultural competence is therefore a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables individuals to understand themselves and others in a context of diversity, and to interact and communicate with those who are perceived to have different cultural affiliations from their own (Council of Europe, 2011), to respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people and to understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural 'difference'.

The approaches involved include:

Valuing cultural diversity and pluralism of views and practices

Respecting people who have different cultural affiliations from one's own

Being open to, curious about and willing to learn from and about people who have different cultural orientations and perspectives from one's own

Being willing to empathise with people who have different cultural affiliations from one's own

Being willing to question what is usually taken for granted as 'normal' according to one's previously acquired knowledge and experience

Being willing to tolerate ambiguity and uncertainty

Being willing to seek out opportunities to engage and cooperate with individuals who have different cultural orientations and perspectives from one's own

The knowledge and understanding which contribute to intercultural competence include:

Understanding the internal diversity and heterogeneity of all cultural groups

Awareness and understanding of one's own and other people's assumptions, preconceptions, stereotypes, prejudices, and overt and covert discrimination

Understanding the influence of one's own language and cultural affiliations on one's experience of the world and of other people

Communicative awareness, including awareness of the fact that other peoples' languages may express shared ideas in a unique way or express unique ideas difficult to access through one's own language(s), and awareness of the fact that people of other cultural affiliations may follow different verbal and non-verbal communicative conventions which are meaningful from their perspective

Knowledge of the beliefs, values, practices, discourses and products that may be used by people who have particular cultural orientations

Understanding of processes of cultural, societal and individual interaction, and of the socially constructed nature of knowledge

The skills involved in intercultural competence include skills such as:

Multiperspectivity – the ability to decentre from one's own perspective and to take other people's perspectives into consideration in addition to one's own

Skills in discovering information about other cultural affiliations and perspectives

Skills in interpreting other cultural practices, beliefs and values and relating them to one's own

Empathy – the ability to understand and respond to other people's thoughts, beliefs, values and feelings

Cognitive flexibility – the ability to change and adapt one's way of thinking according to the situation or context

Skills in critically evaluating and making judgements about cultural beliefs, values, practices, discourses and products, including those associated with one's own cultural affiliations, and being able to explain one's views

Skills of adapting one's behaviour to new cultural environments – for example, avoiding verbal and non-verbal behaviours which may be viewed as impolite by people who have different cultural affiliations from one's own

Linguistic, sociolinguistic and discourse skills, including skills in managing breakdowns in communication

Plurilingual skills to meet the communicative demands of an intercultural encounter, such as use of more than one language or language variety, or drawing on a known language to understand another ('intercomprehension')

The ability to act as a 'mediator' in intercultural exchanges, including skills in translating, interpreting and explaining

While attitudes, knowledge, understanding and skills are all necessary components of intercultural competence, possessing these components alone is insufficient for an individual to be credited with intercultural competence: it is also necessary for these components to be put into practice through action during intercultural encounters. People often profess attitudes and often acquire knowledge and skills which they fail to put into practice. For this reason, in order for an individual to be credited with intercultural competence, they must also apply their intercultural attitudes, knowledge, understanding and skills through actions.

Another thing that is seldom brought to learners' attention is their own comprehension of certain cultures and cultural concepts. Foreign language knowledge often remains separated from the knowledge and understanding of the first language and culture. This means that the cultural information students get about the target language often does

not influence their own identities and the ways in which they formulate ideas about their own language and their own culture.

An intercultural orientation in foreign language teaching therefore seeks to transform students' identities in the process of language learning so that they would understand that culture is not merely information about different people, but a framework which these people use to exchange ideas, negotiate meanings and understand social reality.

A deeper insight into particular national cultural attitudes based on Hofstede's research and the research of his colleagues, is provided in country scores describing attitudes to power distance, individualism, masculinity, pragmatism, certainty avoidance and indulgence, on the dimensions of national culture. A sample chart showing scores of the Czech Republic is presented in Figure 4, compared to values of Russia and Vietnam, which are geographically located to the East of the Czech Republic, and Great Britain, representing the Anglophone culture and geographically seated in the west.

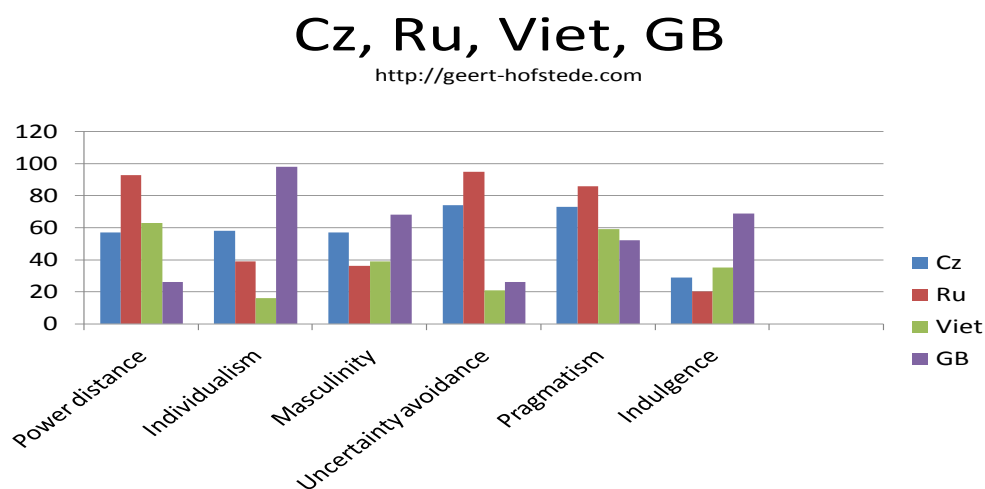


Figure 4: Hofstede's 6-D Model

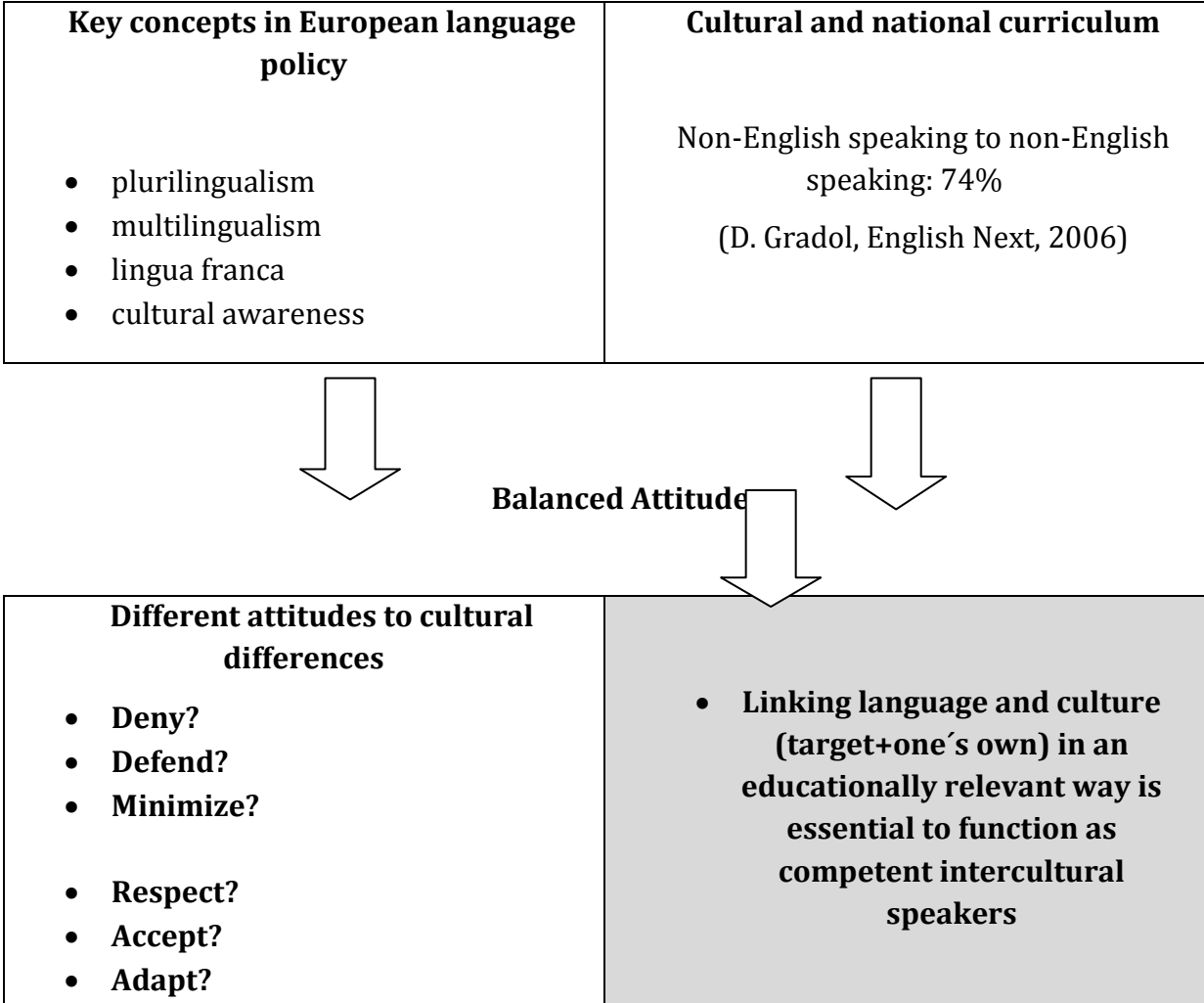
Source: M. Hrebackova, 2014, <http://geert-hofstede.com>

The description through Hofstede's 6-D Model gives the overview of 6 main features: the power distance (need for and accepting authority and power, tolerance to unequal distribution of power), individualism (I or WE as a group), masculinity (prevailing masculine values such as being the best or feminine values such as liking what you do), uncertainty avoidance (avoiding risk, preference of structured and unambiguous situations), pragmatism (truth depends on a situation, context and time) and indulgence (low score in indulgency shows low tolerance, tendency to pessimism and less emphasis on leisure time).

A note on Hofstede's cultural frameworks

Since it was first published in 1980, Hofstede's culture framework has been incorporated into the work of academic researchers and intercultural trainers alike. Although we mention his findings above and do not wish to question the value of his research, it is worth pointing out some of the shortcomings of the methodological basis for which he has been frequently criticised. The methodological criticism points out that

cultures are not limited to values, nor are they extremely stable, culture may be an effect, not only the cause, geographical boundaries are not optimal for clustering cultures, low scores and ranking may create a false perception of cultural homogeneity, and finally matched samples are not always helpful for the study of cultural differences and can lead to cultural stereotypes.



*Figures 5-6: EU Policy On Intercultural Communicative Competence
Source: M. Hrebackova, 2014*

Intercultural communicative competence and eu language policy

Although in the EU language policy, the key concepts of which include pluralism, multilingualism, lingua franca and cultural awareness is the responsibility of the member states, a considerable number of institutions and programmes deal with these issues and thus influence national language policies and curricula. The most important organization affecting European language policy is the Council of Europe, a Strasbourg-based intergovernmental organization. Two bodies coordinate the Council of Europe's work on language education: the Language Policy Division and the European Centre for

Modern Languages. There are also documents (Living Together: Combining Diversity and Freedom in 21st Century Europe, 2011) which state that educators and education authorities in all member states should aim to develop intercultural competence as a core element of school curricula, and should aim to extend it beyond formal education to non-formal settings as well. It is also recommended that the Council of Europe should work on a conceptual framework to assist this development. However, in the developmental processes across all of the EU, different countries take different steps to deal with intercultural differences on national levels, being either ethnocentric, which means their own culture is experienced as central or ethno-relative, which means their own culture is viewed in the context of other cultures (Bennett, 1993, Figures 5 and 6).

CONCLUSION

Intercultural encounters have nowadays become an everyday occurrence for large numbers of people in many countries. Therefore it is vital that people's intercultural competence is developed in order to enable them to understand, appreciate and respect each other across cultural differences, and to enable them to contribute actively to societies that benefit from diversity. Developing intercultural competence in English language training is a powerful tool for achieving this and there is an increased interest in intercultural competence-based teaching.

This paper has presented some concepts and frameworks for intercultural communicative language competence. It recognises that it is a responsibility of both learners and teachers, and that it is a complex and dynamic process in line with EU trends which needs to be incorporated in foreign language teaching and learning, however, there are still unanswered questions for future debates as outlined in Figures 5-6.

References

- BENNET, M: Towards Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. Yarmouth: ME Intercultural Press, 1993
- BYRAM, M. (Ed.): Intercultural competence. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003, p. 147, F-67075
- BYRAM, M: Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997, p.124, ISBN 9781853593772
- BYRAM, M. / Nichols, A. / Stevens, D. (eds.): Developing Intercultural Competence in Practice. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 287, ISBN 1-85359-536-5
- The British Council: Culture At Work – the value of intercultural skills in the workplace. Ipsos, 2013, p. 20. Free download from http://www.britishcouncil.org/culture-at-work-research_march_2013.pdf [accessed 2014-06-08]
- CAMERER, R., MADER, J.: Intercultural Competence in Business English. Berlin: Cornelsen Schvulverlage, 2012, p. 200, ISBN 978-3065200790

- Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 261, free download from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf [accessed 2014-06-08]
- Council of Europe: Living Together: Combining Diversity and Freedom in 21st Century Europe. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2011, p. 79
- CRYSTAL, D. : English as a global language. 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 212, ISBN 9780521823470.
- GRADDOL, D. : English Next. The British Council, free download from <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>, 2006, p. 127 [accessed 2014-06-08]
- HALL, E., Hall, M.: Understanding Cultural Difference. Reprint, London: Intercultural Press, 1990, p. 196, ISBN 9781877864070
- HOFSTEDE, G.: Culture's Consequences. Comparing values, behaviours, institutions, and organizations across nations. 2nd edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001, p. 616.
- HOFSTEDE, G. / Hofstede, G.J.: Cultures and organizations. Software of the mind. 2nd edition, New York: MacGraw-Hill, 2005, p. 576
- The Hofstede Centre (2012): <http://geert-hofstede.com/czech-republic.html> [accessed 2014-06-06]
- KRAMSCH, C. : Language and culture. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 144, ISBN 978-0-19-437214-5.
- KRAMSCH, C. (2010): The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press. 201-206, online 2010, p. 294, online ISBN 9780511667206
- LEWIS, R.: When Cultures Collide, 3rd edition, London: Nicholas Brealy Publishing, 2005, p. 599, ISBN 978-1904838029
- LEWIS, R.: Cross cultural communication: the Visual Approach, 2nd edition, London: Nicholas Brealy Publishing, 2008, p. 287, ISBN 978-0953439836
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2003):
The Definition and Selection of Key Competencies. Executive summary. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, p. 20, [accessed 2014-06-06]
- SCHMIDT, P.: In Search Of Intercultural Understanding. Vienna: Meridian World Press, 2007, p. 144, ISBN 9780968529317

Problematika závislostního chování dívek umístěných ve výchovném ústavu

doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školy a zdraví, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: kachlik@ped.muni.cz

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na drogovou problematiku u vzorku dívek, které byly umístěny ve výchovném zařízení. Bylo sestaveno 6 případových studií osob s drogovým problémem (zejména šlo o užívání nelegálních návykových látek), analyzovány jeho příčiny, životní styl, rodinné zázemí a možnosti preventivního působení.

Klíčová slova: informant, návyková látka, prevence, případová studie, rodina, výchovný ústav, závislost, zdraví

The problem of addictive behavior of girls placed in an educational institution

Abstract: The paper focuses on the drug problem in a sample of girls who were placed in educational institution. It assembled six case studies of people with drug problems (especially the use of illicit substances), analyzed its causes, lifestyle, family background and the possibility of preventive action.

Key words: informant, addictive substance, prevention, case study, family, educational institution, addiction, health

Lidská společnost se s návykovými látkami v různé podobě setkává po mnohá tisíciletí. V současné době můžeme zaznamenat, že svět drog představuje jistou formu kultury a druhou rodinu zejména pro mladé lidi, kteří hledají vlastní místo v životě, originalitu, nezávislost, sounáležitost (Hajný, 2001).

Závislostní chování je považováno za závažný celosvětový problém sociální i zdravotní, týká se jak jednotlivce, tak i celé komunity. Závislost na návykových látkách je počítána k sociálním patologiím, má nepříznivé dopady především na děti a mladé dospělé, přispívá ke zvyšování kriminality. Její včasnou detekci, řešení a vhodné způsoby prevence řadíme k důležitým úkolům vyspělého a fungujícího státu (Chmelík a kol., 1999; Kalina a kol., 2001). Obecně nežádoucí a vysoce negativní společenské jevy se souhrnně označují pojmem „sociální patologie“. Některé prameny jej ztotožňují s pojmem „sociální deviace“, což není zcela správné. Jevy, které jsou považovány za deviantní, nemusejí být vždy patologické (Vágnerová, 2008; Fischer a Škoda, 2009).

Příčiny vzniku závislostního chování jsou multifaktoriální. K činitelům podporujícím vznik a rozvoj drogové závislosti patří faktory kulturní a společenské (zákony, sociální standardy, dostupnost drog, ekonomické podmínky), mezilidské (užívání drog v rodině a u přátel, prodrogové postoje, narušené rodinné prostředí, exkluze z kolektivu), psychosociální (problémové chování, školní nezdary, odbojnost, brzké drogové experimenty) a biogenetické (psychopatologie osobnosti, genetická

zátěž) (Goodyer, 2001; Fischer a Škoda, 2009). Kromě patologické komunikace a hledání sociální identity je dysfunkční rodina jedním z nejdůležitějších důvodů vzniku drogového abúzu (Mühlpachr, 2009). Podstatnou roli hraje rovněž vazba dítěte na rodinu, jasná a důsledně prosazovaná výchovná pravidla, schopnost konstruktivního řešení problémů, dostupnost a aktivní nabídka drog, přítomnost a úroveň prevence ve školním prostředí (Nešpor a Csémy, 1996; Nožina, 1997).

K nejzávažnějším problémům v rodině řadíme její dysfunkci až afunkci, neznalost, nemožnost či odmítání péče o děti, neúplnost, náhradní rodiče, náhradní výchovu, ústavní výchovu, syndrom CAN (Vojtová, 2008; Fischer a Škoda, 2009).

Uznávaný bio-psycho-sociální model vzniku závislosti pracuje se čtyřmi oblastmi, jimiž jsou spouštěč (pozitivně či negativně laděná událost), droga, osobnost (soubor protektivních a rizikových momentů) a prostředí (rodina, škola, vrstevníci, volný čas) (Zábranský, 2003; Mühlpachr, 2009).

Drogy jsou mladými lidmi často zkoušeny a užívány ze zvědavosti, k dočasné úlevě od emocionálních strastí a nudy, k vyvolání příjemných stavů a mimořádných zážitků. Děti ze sociálně slabších a neúplných rodin inklinují ke drogám ze zoufalství a ztráty perspektivy, děti z rodin materiálně zajištěných a s přísným výchovným stylem drogy oslovují kvůli hledání slasti, svobody, naplní osobního volna (Nešpor, 2001; Nešpor, 2011).

V případě, že absentuje či vážným způsobem selhává funkce rodiny, je možné poskytnout dítěti sociální zázemí a vzdělávání jiným způsobem, a to zajištěním náhradní rodinné péče institucionální formou, která je vykonávána ve školských zařízeních formou ústavní nebo ochranné výchovy s garancí státu (Vojtová, 2004; Dvořák, 2007).

Soud může nařídit ústavní výchovu, pokud je výchova dítěte vážně ohrožena či narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo pokud z jiných závažných důvodů nemohou výchovu zabezpečit rodiče. Před uložením tohoto výchovně preventivního opatření je soud povinen zkoumat, zda není možné výchovu dítěte zabezpečit náhradní rodinnou péčí nebo rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které mají přednost před péčí ústavní. Ústavní výchova trvá do doby, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dosažení zletilosti (Parlament ČR [online], 2002; Systém [online] 2012).

Ochranná výchova je formou ochranného opatření. Soud ji může mladistvému (osobě, jejíž věk se v době spáchání činu jinak trestného pohyboval mezi 15.–18. rokem) uložit, pokud o jeho výchovu není náležitě postaráno, jeho rodina neplní základní funkce, dosavadní výchova byla zanedbána, nebo pokud prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy a nepostačuje uložení výchovy ústavní. Opatření trvá po dobu, dokud to vyžaduje jeho účel, nejdéle do dosažení zletilosti. Soud pro mládež je může prodloužit do 19. roku věku mladistvého, může též rozhodnout o změně ochranné výchovy na ústavní. Zařízeními, v nichž je vykonávána ústavní a ochranná výchova, jsou diagnostický ústav a výchovný ústav (Parlament ČR [online], 2002; Systém [online] 2012).

Diagnostický ústav po přijetí dětí provádí jejich komplexní vyšetření a diagnostiku, na jejichž základě je rozhodnuto o umístění do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Jde o tzv. přechodné zařízení s typickou dobou pobytu dítěte 8 týdnů. Diagnostický ústav plní úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické,

výchovné a sociální, organizační a koordinační (Parlament ČR [online], 2003; Vojtová, 2008).

Výchovný ústav plní především úkoly výchovné, vzdělávací a sociální vůči dětem, které jsou zde umístěny na základě soudem nařízené ústavní výchovy, soudem vydaného předběžného opatření, příp. na základě smlouvy o dobrovolném pobytu (mezi ředitelem zařízení a zletilou nezaopatřenou osobou). Cílem výchovné práce v tomto zařízení je vytvoření prostředí umožňujícího dítěti saturaci jeho základních i nadstavbových potřeb, vhodné rozvíjení vědomostí, dovedností a návyků s přihlédnutím k individualitě každého jedince. Veškeré výchovné činnosti směřují k vytváření klíčových kompetencí využitelných v běžné životní praxi (život ve společnosti, pracovní proces, celoživotní vzdělávání) (Parlament ČR [online], 2003; Vojtová, 2008).

Prevence je soustava opatření s cílem předcházet nebo zamezit drogovým závislostem. K základním pravidlům efektivní prevence řadíme porozumění, rozhodnost, podporu a sebekritiku. Primární prevenci lze nabídnout osobám, u nichž je míra drogové zkušenosti žádná či minimální, sekundární jedincům, kteří již drogy užívají, ale ještě na nich nejsou závislí, terciární osobám se závislostí k řešení vážných zdravotních a sociálních následků (Nešpor a Provazníková, 1999). Prevence tvoří jeden ze základních pilířů protidrogové politiky státu a spolu s léčbou a nízkoprahovými službami představuje soubor opatření směřujících k omezování drogové poptávky (Radimecký [online], 2006).

K základním rysům protidrogové výchovy patří komplexnost, systematičnost a jasně daná dlouhodobá koncepce. Na úrovni sítě základních a středních škol jsou zřízena místa metodiků prevence sociálně patologických jevů. K jejich klíčovým úkolům náleží zpracování Minimálního preventivního programu. Jde o závazný konkrétní dokument, který se každý školní rok aktualizuje, průběžně vyhodnocuje, podléhá kontrole České školní inspekce a jeho výstupy jsou začleněny do výroční zprávy o činnosti školy (zařízení). Program je zaměřen především na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Podporuje vlastní aktivity žáků, pestrost forem preventivní práce, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků (Kachlík [online], 2005; MŠMT [online], 2009).

Cíl a metodika

Cílem výzkumného šetření bylo sestavení a analýza případových studií 6 informantek, které pobývají ve výchovném ústavu (dále jen VÚ), mají v anamnéze poruchy chování a kontakty s návykovými látkami.

Bylo sledováno, zda poruchy funkce rodiny představují rizikové prostředí pro vývoj jedince a výskyt sociálních patologií, jaké důvody vedou informantky k užívání drog, zda cílená intervence ve VÚ může pozitivně ovlivnit užívání návykových látek, zda má rodina zájem o řešení nepříznivého stavu a spolupráci s VÚ.

Bylo využito metody kvalitativního výzkumu a v jeho rámci případové studie (kasuistiky). Kasuistiku řadíme k neexperimentálním metodám. Spočívá ve studiu všech dostupných materiálů, zhodnocení a formulování závěrů. Získané informace se posuzují z hlediska vývoje, podnětnosti prostředí, psychosociálního narušení, traumat, dědičných faktorů a jiných determinant vývoje (Přinosilová, 2007).

Za podklad posloužila data z osobní a rodinné anamnézy, analýza lékařské, psychologické a pedagogické dokumentace z osobních spisů dívek a výchovných zpráv. Bylo záměrně vybráno a sledováno 6 informantek (dívek umístěných ve VÚ) od jejich příchodu do zařízení až do doby jeho opuštění či dosažení zletilosti. Kvůli ochraně osobních dat a soukromí informantek byla vypuštěna jména dívek a údaje o přesné struktuře a lokalizaci VÚ.

Jde o koedukované zařízení s kapacitou 60 dětí o celkem 8 výchovných skupinách. Práce ve VÚ je zaměřena na rozvíjení osobnosti dítěte, poskytování vědomostí, dovedností a návyků, potřebných k uplatnění v praktickém životě v rámci profesní přípravy. Je naplňován princip nejlepšího zájmu dítěte prostřednictvím účinné spolupráce všech složek systému péče o rodinu a dítě (preventivní péče, vytváření podmínek pro znovusjednocení rodiny a návrat dítěte do přirozeného prostředí nebo jeho umístění do náhradní rodinné péče). S dětmi pracuje speciální pedagog, psycholog, sociální pracovníce a vychovatel (Solaříková, 2013).

Výsledky a diskuse

Případová studie informantky 1

Jedná se o sedmnáctiletou dívku rómského etnika, která byla umístěna do VÚ kvůli masivnímu záškoláctví, majetkové trestné činnosti, nerespektování autorit a užívání tzv. tvrdých drog (heroin, pervitin). Nástupu do ústavní výchovy se záměrně vyhýbala, byla dlouhodobě na útěku.

Rodinné zázemí informantky je velmi slabé. Oba její rodiče jsou v současné době ve výkonu trestu, matka byla opakovaně hospitalizována v psychiatrické léčebně. Informantka má zletilou sestru, která byla dříve rovněž umístěna ve VÚ. Rodiče péči o děti nezvládali, proto se o ně starala babička. Rodina bydlela neoprávněně v bytě, kde nehradila nájem a inkaso, byla vystěhována, nyní přebývá na ubytovně. Informantka prožila většinu života v rómské komunitě, nikdo se o ni dostatečně nestaral, scházejí jí pozitivní vzory. Od 7 let navštěvovala ZŠ praktickou. Silně kouří, užívá nitrožilně heroin, občasné i pervitin. Byla jí uložena ochranná výchova a dohled probačního úředníka.

Po psychologické stránce jde o simplexní a nezralou osobnost, těžce zanedbanou a s hereditárně sníženými mentálními schopnostmi. Po emoční stránce je informantka oploštělá, relativně stabilní, bez patologických afektů, s tendencí k impulsivní reaktivitě zejména verbálního charakteru, nedovede odolávat frustraci, často lže. Je snadno ovlivnitelná, se submisivními projevy, má tendenci manipulovat prostředím. Informantka obtížně zvládá základy trivia, omezeně rozumí češtině, často ve škole absentuje. Intelektově se pohybuje v pásmu lehké mentální retardace, lze ji sice motivovat ke školní práci, snaží se, ovšem vytrvalost je slabá. Citově je fixována na starší sestru, o matce hovoří hezky, vztah k babičce je nevyhraněný. Byla jí diagnostikována hepatitida typu C, léčebný režim mimo VÚ ale nedodrží.

Režimu ve VÚ se těžce přizpůsobovala, plnění požadavků bylo hlučně verbálně komentováno. Volný čas tráví pasivně poslechem hudby, dbá o svůj zevnějšek, přiměřeně dodržuje hygienické návyky a pořádek. Před 4 lety otěhotněla, i v graviditě užívala nitrožilně heroin. Narodila se jí dcera, dostávala dovolenky na odjezd k rodině, z

nichž se vracela opožděně nebo za asistence Policie ČR, mnohdy intoxikovaná drogami. Své osobní zájmy upřednostňuje před péčí o dítě, pokračuje v užívání návykových látek, v němž nevidí problém, je to její životní styl. O léčbu zájem nemá, informace o škodlivosti drog odmítá přijmout. Kvůli asociálnímu chování, stupňující se verbální i brachiální agresi vůči spolubydlícím a personálu byla informantka přemístěna do jiného zařízení.

Případová studie informantky 2

Jde o osmnáctiletou dívku z neúplné rodiny, s nerespektováním matky, se záškoláctvím, krádežemi a drogovými experimenty v anamnéze. Informantce byla nařízena ústavní výchova a byla umístěna do VÚ.

Od dětství trpí lupénkou s postižením rozsáhlých oblastí kůže, občasně bývá hospitalizována. Narodila se z družského svazku, druh se však na péči o dítě nepodílel. Matka se později provdala za jiného partnera, narodily se další 2 děti, manželství bylo po 4 letech trvání rozvedeno, otec neplnil vyživovací povinnost, v současné době je ve výkonu trestu. Matka je nezaměstnaná, žije společně s dětmi v bytě své matky.

Informantka ještě jako nezletilá často navštěvovala restaurační zařízení, navazovala pochybné známosti, začala sexuálně žít, páchala drobnou trestnou činností, experimentovala s drogami (konopí, pervitin). S tím souvisely školní problémy a neomluvené absence. Byla zařazena do probačního programu, kam ale nedocházela. Po nástupu na střední školu z ní po 3 měsících odešla. Matka nespolupracovala se školou ani s orgány péče o dítě (OSPOD), byla kvůli tomu odsouzena.

Intelektově se informantka pohybuje v pásmu podprůměru, s jednodušší osobnostní strukturou. Hůře zvládá stres, obtížně se vyrovnává s nároky denního života. Vykazuje rysy psychosociální zanedbanosti, nezralosti, infantilismu a naivity. Uhýbání před zátěží je typickým obranným manévrem. Při rozhodování se více řídí svými pocity a intuicí, není ale impulsivní či vzdorovitá, emoční projevy má pod kontrolou. Při snaze o výkon pod tlakem selhává, dělá chyby. Menší úroveň její sociální zralosti se nepříznivě odráží ve schopnosti navazovat a udržet si vztahy, jež jsou spíše pasivně závislého charakteru.

Adaptace na podmínky VÚ proběhla rychle, informantka pochopila řád zařízení a systém hodnocení. Ve vztahu k ostatním se však chová náladově, nevidí své chyby, kritiku a zpětnou vazbu odmítá. Dokáže být pracovitá, vstřícná, ale též averzivní, se slovními vulgarismy a účelovým lhaním. Volný čas tráví spíše pasivně, těžce hledá činnosti, které by ji zaujaly, po určitou dobu se rekreačně věnovala sportu. Inklinuje spíše k dětem s problémy v chování, má tendenci je podporovat či napodobovat. Byly zaznamenány opakované útky, drobná trestná činnost majetkového charakteru, drogové excesy (alkohol, marihuana, nitrožilně pervitin). Z dovolenek od matky se vracela opožděně a pod vlivem drog, nebyla motivována k léčbě, problémy negovala. V současné době dosáhla zletilosti, podepsala dohodu o dobrovolném pobytu ve VÚ, hodlala dokončit učební obor na střední škole. Na základě závažného porušení řádu VÚ (pozdní návraty z dovolenek od matky, intoxikace návykovými látkami i jejich zavlčení do VÚ a absence v praktickém výcviku) byl dobrovolný pobyt ukončen.

Informantka žije s přítelem, který rovněž jako ona užívá návykové látky, problém v tom nevidí. Její matka se o ni přestala zajímat, založila si novou rodinu.

Případová studie informantky 3

Šestnáctiletá informantka pochází z úplné rodiny, která však ve výchově selhává. Kvůli několik let trvajícím záškoláctví, drobné trestné činnosti, potulce s partou, nerespektování autorit a drogovým experimentům byla umístěna do VÚ.

Dívka se narodila z manželského svazku, oba rodiče jsou zaměstnaní. S matkou, která je důslednější a přísnější, si nerozumí, nekomunikují spolu, s otcem, který je po výchovné stránce nenáročný, vychází. Informantka vyrůstala se starší sestrou u rodičů, v poslední době pobývala u prarodičů z otcovy strany, ti ale byli výchovně slabí a problémy řešili pouze domluvou.

Do základní školy nastoupila s ročním odkladem, opakovala 6. třídu, množily se případy záškoláctví, pozdních příchodů domů a experimentů s drogami, zejm. alkoholem, konopím, pervitinem a heroinem. Pro poruchy chování byla hospitalizována v psychiatrické léčebně, pobyt neměl dlouhodobý žádoucí efekt. Po umístění v dětském diagnostickém ústavu a několika útečích byla nařízena ústavní výchova.

U dívky jsou patrné závažnější poruchy chování (asociální s rysy multifaktoriálně podmíněné antisociality), silný negativismus, obtížné navazování kontaktů. Není schopná akceptovat podíl viny, hodnotový systém a vztah k povinnostem, není ochotná měnit své postoje, schází jí motivace ke vzdělání, volní složka je oslabená, logické myšlení průměrné. Za důsledné kontroly dokáže plnit zadané úkoly. Sobecky uspokojuje pouze své potřeby, projevuje se frustrace a citová plochost. Silně kouří tabák a pije alkoholické nápoje, téměř denně konzumuje marihuanu, občasně pervitin a heroin.

Po příchodu do VÚ byla informantka apatická, téměř nekomunikovala, později vzdorovitá, nespolupracující, vyhrožovala útekem. Po několika dnech pobytu již plnila pracovní zadání v klidu a bez odporu, spřátelila se s dívkami ve skupině, dodržovala vnitřní řád, k personálu se chovala slušně. Schází však motivace, zájem o vzdělání a realistický náhled na současnou situaci. Po skončení adaptační fáze jezdila na dovolenky domů, s rodiči jednala manipulativně, vyžadovala, aby kryli její prohřešky. Do VÚ se často vracela pod vlivem návykových látek, byly u ní nalezeny pomůcky k aplikaci drog i prázdné obaly od nich. O těchto problémech není ochotná s nikým debatovat, považuje je za svoji osobní záležitost. Opakovaně utekla, byla intoxikována návykovými látkami, zadržena Policií ČR, hospitalizována na detoxifikačním oddělení psychiatrické léčebny, poté předána zpět do VÚ. Slibovala, že se situace nebude opakovat, což nikdy nedodržela. Dlouhodobou léčbu závislosti odmítá, nebezpečnost drog si nepřipouští, na kritiku a zpětnou vazbu nereaguje, rodiče citově vydírá, preferuje zahálčivý způsob života. Pravidlům se naoko podvolí jen proto, aby získala výhody. Rodina se o dívku sice zajímá, ale kvůli častým útekům je na ni obtížné výchovně působit a pozitivně ji motivovat. Informantka měla zájem o přemístění do jiného VÚ, kde může absolvovat dvouletý učební obor.

Případová studie informantky 4

Jedná se o sedmnáctiletou dívku, která pochází z neúplné rodiny. Přibližně 3 roky trvaly problémy, jako např. drobná kriminalita, pití alkoholu, konzumace jiných návykových látek, nerespektování autorit, potulka, kvůli nimž byla umístěna do VÚ.

Informantka se narodila z družského svazku, otec s rodinou dlouhodobě nežil, neplatil výživné. V batolecím období ji opustila i matka, pečovala o ni babička. Dívka byla později svěřena do péče matky, která se po několika letech provdala a založila novou rodinu, jež se ale záhy rozpadla. Informantka byla svědkem hádek a domácího násilí, vrátila se zpět k babičce, která na ni výchovně nestačila. Díky naprosté volnosti a minimu dohledu se dostala do nevhodné společnosti, vyzkoušela návykové látky. Dívce se značně zhoršil školní prospěch, měla vysoký počet absencí. Od 12 let je silnou kuřačkou cigaret, pije pravidelně alkohol, občasně kouří marihuanu a v 15 letech začala užívat pervitin.

Informantka má disharmonicky vyvinutou osobnost, na níž se podílejí endogenní (genetika) i exogenní (málo podnětné a nestabilní rodinné prostředí, absence sociálních vzorů, nízké kompetence matky) faktory. Významnou roli hraje též raná emoční deprivace. U dívky je vážně narušena důvěra ve svět dospělých, cit pro povinnost a pravidla, láká a uspokojuje ji pobyt v partě a společnost problematických osob. Dívka je extrovertně laděná, s vysokou potřebou sebeuplatnění a relativně dobrou úrovní sebevědomí, ale s labilní emotivitou, výraznou náladovostí a vysokou afektivní dráždivostí. Obtížně se dokáže ovládat, projevy jsou cílené na vlastní prosazení a uspokojení, strach před zraňujícími zážitky maskuje pózou tvrdé osobnosti (negativismus, vulgarity, konfliktnost) a světačky. Intelektové schopnosti se pohybují ve středním pásmu průměru, ve škole podává podvýkon, chybí jí motivace. Nevěnuje se rozvoji svého rozumového potenciálu, realizuje se v sociálně patologickém prostředí. V diagnostickém ústavu ovlivňovala kolektiv, řídila ostatní dívky a strhávala je k negativním projevům. Několikrát utekla, vždy se ale sama vrátila, byla intoxikována drogami.

V prostředí VÚ byla negativistická, neuvědomovala si důsledky svého chování. Proběhlo několik útěků, na nichž pobývala s přítelem, který také užívá drogy. Touží po volnosti a životě bez pravidel, když nechce, nedodrží je a neplní povinnosti. U dívky se projevil příznaky toxické psychózy způsobené drogovými excesy, byly řešeny odborníky, informantka byla také ochotná rozebírat svůj stav a problémy. Později si k překonání nepříjemných příznaků na vycházce aplikovala pervitin, což vyvolalo obtíže v komunikaci, introvertní tendence a depresivní stavy. Její mravní vědomí je narušené, potřebuje opakovanou motivaci, trpělivou podporu a citlivý přístup od lidí zodpovědných za její výchovu. Rovněž je třeba pracovat na obnovení vztahu s matkou.

Případová studie informantky 5

Šestnáctiletá informantka pochází z rómského etnika, má diagnostikované poruchy chování asociálního charakteru s rysy antisociality. Útěky z domova, potulka, prostituce a zneužívání návykových látek vedly k nařízení ústavní výchovy.

Dívka se narodila z družského svazku, má 8 sourozenců, z nichž u 2 je nařízena ústavní výchova. Rodině byl přidělen dvoupokojový byt, který ale není udržován, hrozí

vystěhování. Matka je v současné době na mateřské dovolené, otec ve výkonu trestu odnětí svobody. Rodina žije na velmi nízké sociokulturní úrovni, značnou roli hrají negativní vzory a absence důsledných a morálku posilujících výchovných stylů.

Informantka navštěvovala ZŠ praktickou, prospěch i chování byly zpočátku bezproblémové, byla i manuálně zručná, škola ji však přestávala bavit, toužila po volnosti. Za zhoršením prospěchu stály vysoké absence a záškoláctví, nespolupráce rodičů se školou. Dívka začala utíkat z domova, přespávala u kamarádek a u přítele, experimentovala s heroinem a pervitinem, byl jí stanoven dohled nad výchovou, který však neměl žádný účinek. Byla opakovaně pod vlivem drog, na něž si vydělávala krádežemi a prostitucí, při jejich nesterilní injekční aplikaci se nakazila virovou hepatitidou typu C. Byla umístěna do diagnostického ústavu, odkud opakovaně utíkala, později přesunuta do VÚ.

Intelekt informantky se pohybuje v pásmu lehké mentální retardace. Bezprostřední paměť je v lepší normě, mírně podprůměrné je zevšeobecňování a schopnost asociací, v hlubším podprůměru schopnost analýzy a syntézy, hůře na tom je se školními vědomosti, porozuměním a počty. U dívky je patrná pudovost, požitkářství, simplicita, touha po přijetí, získání obdivu. Navazuje povrchní citové vztahy, k rodičům jsou vztahy kladné. Vyšší city a volní složka osobnosti jsou nerozvinuté.

Dívka se na prostředí diagnostického ústavu obtížně adaptovala. Zpočátku několikrát utekla, vždy se toulala s kamarády a byla pod vlivem heroinu. Postupně začala spolupracovat a měla zájem na řešení své situace. Je snadno ovlivnitelná rizikovými osobami a bez dohledu náchylná k sociálně patologickým jevům. V sociálních interakcích je nebojácná, s vyhraněným názorem, postaví se i silnějším jedincům, v konfliktních situacích užívá slovní vulgarity, hrozí i brachiální agrese. Zvyšování pedagogického tlaku a přísné restrikce nepřinášejí výsledky.

Adaptace na prostředí VÚ byla zprvu obdobně problematická jako v případě diagnostického ústavu (četné krátkodobé útky, návraty za asistence Policie ČR). Postupně se zapojovala do činnosti skupiny. Časté střídání nálad s sebou nese riziko sebepoškozování, nesmí zůstat o samotě. Autority respektuje a zadané úkoly za důsledné kontroly zvládá. Dodržuje pořádek, hygienické návyky, pečuje o svůj zevnějšek. Nemá vyhraněné zájmy, občas sportuje, nejraději pobývá mezi kamarádkami. V užívání drog nevidí problém, léčit se nechce. Má nařízenou jaterní dietu, kterou ale nedodržuje, občasně je hospitalizována. S rodinou je v kontaktu, jezdí na dovolenky, vrací se ale pozdě, pokaždé pod vlivem drog (heroinu, pervitinu, marihuany). Potřebuje pravidelný řád, jasnou strukturu denního režimu. Vzhledem k častým útěkům z VÚ a ke způsobu života, jaký na útěcích vede, se její prognóza jeví značně nejistě.

Případová studie informantky 6

Sedmnáctiletá dívka pochází z rozvedené rodiny, otec je ve výkonu trestu, matka na ni výchovně nestačila. Kvůli útěkům z domova, nerespektování autorit, potulce, zneužívání návykových látek a značnému množství neomluvených absencí ve škole byla informantce nařízena ústavní výchova, z diagnostického ústavu byla přeřazena do VÚ.

Narodila se v manželském svazku, ze strany otce má nevlastního staršího bratra, s nímž se nestýká. Rodiče se později rozvedli, byla svěřena do péče matky, otcí bylo vyměřeno výživné, které neplatil. Přišel o zaměstnání, užíval pervitin, v současné době

pobývá ve vězení za krádeže a drogovou trestnou činnost. Po rozvodu rodičů dívka bydlela výlučně u matky, toulala se. Matka se znovu provdala, s jejím druhým manželem informantka příliš nevycházela. Utekla k otci, u něhož krátce bydlela.

Dívka dříve sportovala (plavání, gymnastika), do 13 let ve škole dobře prospívala. V té době začala experimentovat s pervitinem (nejdříve šňupání, pak nitrožilní aplikace), získávala jej od přátel a osob z okruhu svého otce. Po ukončení ZŠ nastoupila na střední školu, po prvním ročníku odešla a školu změnila. Druhou střední školu opustila po jednom měsíci. Měla problémy s hygienou, pozorností, neomluvené absence. Pohybovala se ve společnosti závadových osob, našla si přítele, který také užíval drogy. Matku navštěvovala jen tehdy, když potřebovala přístřeší a peníze. Pobývala ve společnosti podstatně starších mužů, přestupky byly řešeny Policií ČR, byla umístěna v diagnostickém ústavu, na jehož režim a prostředí se dobře adaptovala.

Inteligenční potenciál dívky se pohybuje ve středním pásmu průměru. Obtížně moduluje své emoce, hrozí impulsivní jednání. Afekty často internalizuje, což zvyšuje její tenzi. Sport napomáhá její větší psychické vyrovnanosti. Obtížně se přizpůsobuje náhlým změnám, se svým životem je nespokojená. Citlivost skrývá, aby nepůsobila zranitelně. K otci má spíše kamarádský vztah, ale zablívá mu, že se o ni nedokázal postarat. V kontaktu s matkou vychází dobře, cítí u ní podporu a zázemí, které je však narušeno příchodem nového matčina partnera. Vlastní neuspokojenou vztahovou potřebu se naučila sytit drogou, má ráda zábavu a dobrodružství. Není konfliktní, vhodná motivace a ocenění vedou k cíli.

Informantka se rychle adaptovala na poměry ve VÚ, začala studovat střední školu. Chová se slušně, pokyny a úkoly plní zodpovědně. Je-li jí ukřivděno, umí se ozvat. V odborném výcviku je pracovitá a samostatná. Na dovolenky jezdila domů, vracela se intoxikovaná marihuanou, k čemuž se sama přiznávala. Tvrdé drogy již neužívá. Uznává své chyby, s klidem přijímá tresty. Je ochotná diskutovat o svých problémech a jejich řešení, dobře prospívá ve škole i při odborné praxi. Volný čas tráví aktivně, zapojuje se do sportovních aktivit a různých kroužků. S matkou je v denním telefonickém kontaktu, upravil se i vztah k jejímu partnerovi. Dívka potřebuje trénovat asertivní přístup, učí se vyjadřovat své pocity. Velmi si váží pochvaly. Uvažuje o prodloužení pobytu ve VÚ po dosažení zletilosti, aby mohla dostudovat. Vhodná dlouhodobá motivace a podpora mají u této dívky naději na úspěch.

Podstatné znaky získané z anamnéz, odborných vyšetření a pobytu dívek ve VÚ jsou shrnuty v tabulce 1.

Tabulka 1. Pozitivita/intenzita sledovaných znaků u vzorku informantek

Sledovaný znak a jeho pozitivita/intenzita	Informantka					
	I 1	I 2	I 3	I 4	I 5	I 6
Úplnost rodiny	ano	ne	ano	ne	ne	ne
Funkční rodinné prostředí	ne	ne	ne	ne	ne	ne
Užívání návykových látek v rodině	ano	ano	ne	ano	ano	ano
Kriminalita v rodině	ano	ano	ne	ne	ano	ano
Aktivní využití volného času	ne	ne	ne	ne	ne	ano
Projevy agresivity	ano	ne	ne	ne	ne	ne
Spolupráce rodiny s výchovným ústavem	ne	ne	ano	ano	ne	ano

Závažnost užívání návykových látek	vysoká	střední	střední	střední	vysoká	střední
Úspěšnost cílené intervence	nízká	nízká	střední	střední	nízká	vysoká
Úspěšnost možné léčby závislosti	nízká	nízká	střední	střední	nízká	vysoká
Úspěšnost vyřešení drogové problematiky	nízká	nízká	střední	střední	nízká	vysoká
Zájem rodiny o informantku	nízký	nízký	vysoký	nízký	nízký	vysoký
Zájem informantky o život bez drog	nízký	nízký	střední	střední	nízký	vysoký

Z uvedených případových studií vyplynulo, že prakticky u všech sledovaných informantek nefunkční rodina představovala rizikové prostředí pro jejich vývoj a ohrožení sociálně patologickými jevy. Drogové experimenty a pravidelné užívání návykových látek dívky volily jako prostředek k úniku před problémy a většinou naplň svého osobního volna z důvodu nepodnětného rodinného klimatu, absence jasné výchovné strategie a pozitivních vzorů, výskytu sociálních patologií u svých blízkých. Pouze u jedné informantky dokázala cílená intervence v prostředí VÚ účinně ovlivnit užívání návykových látek, u dvou dalších pouze částečně, u tří zbývajících nebyly pozorovány prakticky žádné pozitivní změny. Tedy pouze u jediné informantky VÚ přispěl ke zdárnému a dlouhodobému řešení problematiky konzumace drog, závislosti na nich, náhledu na rizikový životní styl, vhodné motivaci a ochotě změny. Rodiny informantek aktivně spolupracují s VÚ v polovině popsanych případů, jen ve dvou případech projevují silnou míru zájmu o své potomky.

Do prostředí VÚ se dostává stále více dětí, které mají problémy s užíváním návykových látek, konzumace alkoholu, nikotinu a marihuany je u nich běžným jevem. Většina rodin dětí umístěných ve VÚ boj se závislostí na drogách postupně vzdává, schází trpělivost a dlouhodobé vize. Rodiče z problémů obviňují své děti a nepřipouštějí si vlastní selhání, věří, že řešením je založení nové rodiny, jíž dávají přednost před původní. I když se pedagogové a další odborníci ve VÚ velmi snaží a usilovně pracují, aby dětem zajistili solidní podmínky pro výchovu a další vývoj, bez vhodné motivace a aktivní rodinné podpory je náprava vždy obtížná a s nejistými výsledky.

Závěr

Problematika užívání návykových látek je závažným jevem negativně ovlivňujícím jedince i celou společnost, často dochází ke zdravotním poruchám s těžkými následky a k sociální exkluzi. Dítěti je třeba pro výchovu, vzdělávání a profesní přípravu zajistit harmonické prostředí, jež splňuje základní standardy saturace lidských potřeb. V případě, kdy rodinné prostředí tyto funkce z nějakého důvodu není schopno naplňovat, nebo je dokonce pro dítě vysoce rizikové (např. kvůli výskytu sociálně patologických jevů), nastupuje nařízení ústavní nebo ochranné výchovy.

Bylo prezentováno 6 případových studií dívek, které se potýkají se závislostním chováním a jsou umístěny ve VÚ. Vyplývá z nich, že podstatnou roli v životních příbězích informantek hrála dysfunkční či afunkční rodina, nedostatek kvalitních zájmů, nevhodné příklady, nízká úroveň motivace ke zdravému životnímu stylu, dalšímu sebevzdělávání a přípravě na samostatný život. Drogy byly (nebo jsou) informantkami

užívány jako prostředek uvolnění a úniku z nepříjemných situací. Cílená intervence ve VÚ může do užívání návykových látek příznivě zasáhnout, je však třeba dlouhodobé, trpělivé a intenzivní pedagogické práce, navození vhodné motivace a podpory ze strany blízkých osob.

Použitá literatura

- DVOŘÁK, Jakub. *Systém náhradní výchovy* [online]. Praha: Asociace náhradní výchovy, 2007, 22.11.2007 [cit. 2012-11-15]. Dostupné z: http://www.anv.cz/System_nahradni_vychovy.pdf.
- FISCHER, Slavomil. a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie*. Praha: Grada Publishing, 2009, 218 s. ISBN 978-80-247-2781-3.
- GOODYER, Paula. *Drogy a teenageři*. Praha: Nakladatelství Slovanský dům, 2001, 162 s. ISBN 80-86421-44-9.
- HAJNÝ, Martin. *O rodičích, dětech a drogách*. Praha: Grada, 2001, 134 s. ISBN 80-247-0135-9.
- CHMELÍK, Jan a kol. *Drogová kriminalita*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 1999, 96 s. ISBN-
- KACHLÍK, Petr. *Návykové látky, rizika jejich zneužívání a možná prevence* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 29.7.2005 [cit. 2012-10-12]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/rodice/socpatologjevy/zavislosti/Stranky/Z%C3%A1vislost-obecn%C4%9B---Petr-Kachl%C3%ADk-N%C3%A1vykov%C3%A9-l%C3%A1tky,-rizika-jejich-zneu%C5%BE%C3%ADv%C3%A1n%C3%AD-a-mo%C5%BE%C3%A1-prevence.aspx>.
- KALINA, Kamil a kol. *Glosář z oblasti drog a drogových závislostí*. Praha: FILIA NOVA, 2001, 100 s. ISBN 80-238-8014-4.
- MŠMT. *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012* [online]. Praha: MŠMT, 2009, 10.10.2013 [cit. 2013-11-24]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/7325_1_1/.
- MÜHLPACHR, Pavel. *Sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 195 s. ISBN 978-80-210-4550-7.
- NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost*. 4. vyd. Praha: Portál, 2011, 176 s. ISBN 978-80-7367-908-8.
- NEŠPOR, Karel. *Vaše děti a návykové látky*. Praha: Portál, 2001, 160 s. ISBN 80-7178-515-6.
- NEŠPOR, Karel a Ladislav CSÉMY. *Léčba a prevence závislostí. Příručka pro praxi*. Praha: Psychiatrické centrum, 1996, 203 s. ISBN 80-85121-52-2.
- NEŠPOR, Karel a Hana PROVAZNÍKOVÁ. *Slovník prevence problémů působených návykovými látkami pro rodiče a pedagogy*. 3. vyd. Praha: Fortuna, 1999, 49 s. ISBN 80-7071-123-X.
- NOŽINA, Miroslav. *Svět drog v Čechách*. Praha: Nakladatelství KLP, 1997, 348 s. ISBN 80-85917-36-X.

- PARLAMENT ČR. *Zákon č. 109/2002 Sb., O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů* [online]. Praha: Portál veřejné správy, 2002, 5.2.2002 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=53243&nr=109~2F2002~20Sb.&ft=pdf>.
- PARLAMENT ČR. *Zákon č. 218/2003 Sb., O odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (Zákon o soudnictví ve věcech mládeže)* [online]. Praha: Portál veřejné správy, 2003, 25.6.2003 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=55745&fulltext=&nr=218~2F2003&part=&name=&rpp=15#local-content>.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
- RADIMECKÝ, Josef. *Drogová politika* [online]. Praha: Klinika adiktologie 1LF UK, 2006, 1.3.2006 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/90/200/Drogoва-politika-teoreticky-uvod>.
- SOLAŘÍKOVÁ, Iveta. *Drogy a jiné závislosti u dětí umístěných ve výchovném ústavu*. Brno, 2013, 96 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Petr Kachlík.
- Systém školských zařízení pro výkon ústavní výchovy* [online] [cit. 2012-09-24]. Dostupné z: <http://socialni-prace.webnode.cz/system-skolskych-zarizeni-pro-vykon-ustavni-vychovy/>.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008, 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 94 s. ISBN 80-2103-532-3.
- VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7315-166-9.
- ZÁBRANSKÝ, Tomáš. *Drogová epidemiologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 2003, 95 s. ISBN 80-244-0709-4.

Poděkování

Autor si dovoluje poděkovat paní Mgr. Ivetě Solaříkové za realizaci výzkumného šetření a možnost studia osobní dokumentace informantek v prostředí výchovného ústavu.

Pohled matek na sexuální výchovu na základní škole

Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: lenka.kamanova@mendelu.cz

Abstrakt: Příspěvek se věnuje tematice sexuální výchovy v rodině, konkrétně pak tomu, jaká očekávání mají matky od sexuální výchovy ve škole a jaké požadavky mají vůči škole v rámci této problematiky. V úvodní části je pozornost věnována teoretickému kontextu sexuální výchovy, následně je představen metodologický postup a výsledky. Příspěvek je dílčím výstupem dizertační práce autorky. Z výsledků vyplývá, že matky deklarují přívětivé stanovisko vůči realizaci sexuální výchovy ve škole, ale vyjadřují jisté požadavky, které jsou dle nich třeba dodržovat. Školu vnímají jako sekundární zdroj, očekávají od ní podpůrnou úlohu tam, kde si rodiče neví rady. Četné požadavky pak vznášejí vůči přiměřenosti k věku dětí a také ke kvalitě a schopnostem pedagogů, kteří danou látku s dětmi probírají.

Klíčová slova: sexuální výchova, sexuální výchova v rodině, sexuální výchova ve škole

View of mothers on sexual education in primary school

Abstract: The paper deals with the topic of sex education in the family, namely that the expectations held by the mother of sex education at school and what requirements to the school through the issues they have. In the first part it focuses on the theoretical context of sex education, then there is introduced methodological approach and results. This paper is a partial outcome of dissertation of the author. The results show that mothers declare friendly attitude towards the implementation of sex education in school, but have some requirements that are to be followed by them. The school was perceived as a secondary source, the expectations from her supporting role where parents can not cope. Numerous requirements then float to the proportionality of the age of the children and also to the quality and skills of teachers, who discusses the topic with children.

Key words: sexual education, sexual education in the family, sexual education in the school

Od roku 2011 probíhá v České republice široká diskuse nad povinnou výukou sexuální výchovy, jež je na druhém stupni součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a je realizována v oboru Výchova ke zdraví. Cesta k tomuto modelu nebyla jednoduchá vzhledem k situaci, která zavádění sexuální výchovy jako povinné součásti Rámcových vzdělávacích programů, doprovázela. Na jedné straně se tedy rozprostírá diskuse nad tím, co a jak v rámci tohoto tématu učit. Aktuální je rovněž otázka osobnosti učitele v kontextu výuky sexuální výchovy. Kteří učitelé mají sexuální výchovu učit? Lze oddělit v rámci tohoto předmětu soukromý život od pracovního? Jinými slovy objevuje se názor, že nejlepší je učitel mravně vyspělý s uspořádaným rodinným životem a partnerskými

vztahy. Na druhé straně vyvstává otázka, co na to vlastně říkají rodiče dětí, které jsou vyučovány.

Cíl

V tomto příspěvku se chci druhé výše uvedené otázce věnovat hlouběji, podhalit tak téma, která bývá často spíše skryta. Konkrétně se zaměřím na to, jaká mají matky očekávání a požadavky.

Příspěvek je dílčím výstupem dizertační práce, ve které se zabývám tím, jak matky vnímají realizaci sexuální výchovy v rodině. Nejprve se věnuji teoretickému uchopení konceptu sexuální výchovy, následně se zaměřuji na výzkumy sexuální výchovy ve škole. Další část je empirického charakteru, jsou v ní představeny výsledky provedeného výzkumu a jeho metodologie.

Pojem sexuální výchova

Pojmové uchopení sexuální výchovy si v České republice prošlo během minulého i 21. století značným vývojem. Tomuto tématu se podrobně věnují Janiš a Uzel ve svých odborných příspěvcích. Tento příspěvek však vzhledem k tématu upouští od podrobnějšího historického uvedení a věnuje se spíše současnému pojmovému ukotvení. Ve shodě s Uzlem (2006) lze konstatovat, že to, co je definováno jako sexuální výchova, se mění v průběhu času. Dříve byl pojem sexuální výchova chápán v užším slova smyslu než dnes. Přístup k sexuální výchově dříve vycházel spíše z přírodovědných disciplín, současný přístup k sexuální výchově je ovšem mnohem více vztahován k sociálním vědám jako psychologie a sociologie (Measor a kol., 2000).

Co máme na mysli, pokud řekneme, že mluvíme o sexuální výchově? Jde jen o znalosti vztahené k pohlavnímu styku? Podle Sauerteiga a Davidsona (2009) sexuální výchova⁸ zahrnuje mnoho aspektů od formálního a informálního formování sexuálních znalostí a uvědomění mladých. V západoevropské kulturní oblasti je sexuální výchova užívána jako koncept, který terminologicky odkazuje k definici Mezinárodní federace pro plánované rodičovství (IPPF) a Světová zdravotnické organizace (WHO). Jejich definice vychází ze švédského a amerického modelu. Definice WHO nám říká, že *„podstatu a cíle sexuální výchovy tvoří vše, co přispívá k výchově celistvé osobnosti, schopné poznávat a chápat sociální, mravní, psychologické a fyziologické zvláštnosti jedinců podle pohlaví a díky tomu zformovat optimální mezilidské vztahy s lidmi svého i opačného pohlaví.“* V tomto pojetí je sexuální výchova chápána jako příprava na sexuální život, ale jedná se také o výchovu k mezilidským a rodinným vztahům. Klade důraz na antikoncepci a prevenci pohlavně přenosných nemocí,⁹ ale řeší i psychologické a psychosexuální problémy spojené s každým partnerským soužitím. Mohu tedy shrnout, že v takovémto pojetí vede sexuální výchova k výchově tří sociálních rolí, a to k roli sexuální, partnerské a rodičovské. Toto pojetí je tedy komplexnější než pojetí užívané

⁸ V zahraničí se můžeme setkat s pojmem sex education či sexual education.

⁹ Vzhledem k vysokému procentu těhotných nactiletých žen a zvyšujícímu se procentu osob, kteří se nakazili pohlavně přenosnou chorobou, je v zemích EU sexuální výchova ve škole směřována zejména k těmto oblastem.

v ČR dříve a je tvořeno jak přípravou na sexuální život, tak i přípravou na život partnerský a rodinný.

Dnešní chápání pojmu sexuální výchova nás přivádí k širšímu obsahovému vymezení, než tomu bylo dříve, kdy sexuální výchova směřovala spíše k poučení o pohlavním styku apod. Tento fakt dokládá Halstead a Reiss (2003), kteří upozorňují na fakt, že sexuální výchova je více než studium lidské sexuality v biologickém či sociálně vědním diskurzu. Cílem studia lidské sexuality je zjistit více o pohlavním styku, ale cílem sexuální výchovy je jít dále, více do hloubky. Sexuální výchova se zaměřuje na oblast dovedností, postojů, chování a kritické reflexe osobní zkušenosti. Z této definice lze vyvodit, že nejsou důležité jen znalosti, ale je kladen důraz i na postoje, které jedinec k vlastní sexualitě, pohlavnímu styku či partnerovi, má.

V rámci definic sexuální výchovy se objevuje u Sprecherové, Harrisové a Meyersové (2008) též zmínka o jednosměrnosti působení, neboť definují sexuální výchovu jako jednosměrný transfer informací směrem od více poučených k méně poučeným. Chápáno ve smyslu od rodičů směrem k dětem. Tato definice je poněkud zavádějící, neboť děti mohou být poučeny o tématech vztahových k sexuální výchově mnohem více jak rodiče, a to díky moderním technologiím, které děti ovládají velmi dobře a mohou se k požadovaným informacím dostat.

Jako hlavní cíl sexuální výchovy můžeme vnímat získání sexuální gramotnosti, v tom smyslu, jak o ní mluví Shtarkshall, Santelli a Hirsch (2007), kdy jde o získání druhu gramotnosti, která nám pomůže orientovat se v problémech spojených se sexuální výchovou. V případě nedostatečné úrovně sexuální gramotnosti se zvyšuje riziko pohlavně přenosných chorob, nechtěného těhotenství apod. V souvislosti se získáním sexuální gramotnosti je důležité ovlivnit sexuální chování jedinců.

Co víme z výzkumů o sexuální výchově ve škole

Co doposud víme o sexuální výchově v současných základních školách? Odborníci (Šilerová, 2003, Uzel, 2006) tvrdí, že v České republice se sexuální výchova v reálu soustřeďuje spíše na technickou stránku, jako jsou informace o dospívání či rizika související se sexualitou, přičemž otázka hodnot a vztahů mezi lidmi bývá často na okraji zájmu. Škola by dle Sopkové (2009) měla navazovat na funkční sexuální výchovu v rodině a sexuální výchova ve škole by měla být systematická.

Z výzkumu Raškové (2007) vyplývá, že v rámci realizace sexuální výchovy ve škole stoupá zájem učitelů o toto téma a o vzdělávání s ním spojené, ale objevuje se problém v osobním přístupu, učitelé se nedovedou otevřít dětem a navázat otevřenější vztah. Dále je spatřován problém v nedostatečných osobnostních předpokladech a odborné připravenosti učitelů pro výuku tohoto tématu. V roce 2009 realizoval Ústav pro informace ve vzdělávání Rychlé šetření zaměřené právě na sexuální výchovu ve škole (Rychlá šetření, 2009). Z výsledků vyplývá, že ze tří sledovaných hledisek – přírodovědné, sociální a osobnostně-zkušenostní, se v rámci výuky sexuální výchovy ve škole uplatňuje nejčastěji přírodovědné hledisko, tedy obecná zdravotní a biologická stránka problematiky.

V roce 2011 (Šulová, 2011) byl uskutečněn výzkum zaměřený na informační potřeby a informační zdroje týkající se oblasti sexuality a sexuálních a reprodukčních práv mladých lidí. Z šetření vyplynulo, že klíčovými informačními zdroji v oblasti

sexuální výchovy pro děti a mladé lidi ve věku 15-24 roků jsou škola a rodina. Druhým nejvíce zmiňovaným informačním zdrojem je internet a dále pak odborníci (zejména lékaři), ať již v ordinaci či ve škole a také vrstevníci. Většina mladých lidí by uvítala více relevantních a přiměřeně podaných informací o sexualitě získaných ve škole a v rodině. Rovněž nejsou dle výzkumu šetření spokojeni s hodinovou dotací na výuku předmětu a negativně hodnotí způsob podání informací, tedy učitelův přístup. Děti a mladí lidé ovšem oceňují jistou „anonymitu“ školní sexuální výchovy, neboť doma je prostředí odanonymzované a před rodiči nemohou mluvit o všem. Paradoxní je, že žáci stojí o to, aby dostali informace z této oblasti ve škole, ovšem nejsou spokojeni s jejich úrovní a množstvím.

Vzhledem k tomu, že v 80. a 90. letech nebyla ještě příliš řešena sexuální výchova v kontextu školy, tak ani v zahraničních výzkumech z tohoto období, např. Kisker, 1985; Fischer, 1987; King, Parisi a O'Dwyer, 1993, se neobjevuje škola mezi základními zdroji sexuální výchovy. Tento fakt potvrzují i výsledky Macdowalla a kol. (2006), který realizoval výzkum u věkové skupiny 16-44 roků, starší generace vykazovala mnohem menší podíl školy jako hlavního zdroje sexuální výchovy oproti mladší generaci. Konkrétně pak ve věkové skupině 16-19 roků například muži uváděli, že škola je hlavním zdrojem v 39%, zatímco u věkové skupiny 30-44 roků to bylo jen 19%. Je tedy zjevné, že s nárůstem důrazu na realizaci sexuální výchovy ve škole, se škola pro mladistvé stává důležitým zdrojem sexuální výchovy. Dle výzkumu Macdowalla a kol. (2006) i Boyce a kol. (2006) zjistíme, že nejčastějším zdrojem sexuální výchovy je škola. U školy jako zdroje sexuální výchovy ovšem vyvstává další problematrická stránka, a tou je příprava učitelů. V České republice je tato oblast vystavena dosti velké kritice jak ze strany odborníků, tak rodičů. Příprava učitelů pro výuku sexuální výchovy je nedostatečná, což řeší například Uzel (2006). Dalším sporným bodem sexuální výchovy je rovněž její náplň, která bývá dle kritiků směřována spíše k biologické problematice (Chalke, 2002; Šilerová, 2003).

Metodika

Výzkumný problém, cíle, otázky a přístup

Výzkumným problémem, kterým se v příspěvku zabývám, jsou požadavky a očekávání matek od sexuální výchovy ve škole. Konkrétně, jaká mají matky očekávání od realizace sexuální výchovy ve škole a také, jaké požadavky v rámci této problematiky na školu kladou. Na samotný proces sexuální výchovy je nahlíženo z pohledu matek. Byly stanoveny tyto výzkumné otázky: ***Jaká očekávání mají matky od realizace sexuální výchovy ve škole? Jaké požadavky mají matky na školu v případě realizace sexuální výchovy?***

U dizertační práce, jejímž dílčím výstupem je tento text, byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Pro účely tohoto příspěvku byla data analyzována technikou otevřeného kódování.

Volba vzorku, vstup do terénu

V příspěvku využívám data ze svého výzkumu realizovaného v rámci dizertační práce a data od studentek, kterým jsem dělala vedoucí bakalářské práce. Konkrétně pak pro analýzu používám 18 svých rozhovorů a 6 rozhovorů od studentek.

Pro účely sběru dat byl vzorek sestavován graduálně, přičemž jsem užíla dvou specifických postupů při vzorkování, a to tzv. vhodných a typických typů případů (Šed'ová, Švaříček a kol. 2007). Základním kritériem ve všech případech při výběru vzorku byl fakt, že matka má alespoň jedno dítě ve věku 12-19 roků. Dítě žije v úplné rodině, nebo v rodině, kde jsou i přes rozejití rodičů dobré vztahy.

Sběr dat byl zahájen na jaře 2011. Přístup k respondentům byl v první fázi relativně snadný. Vybírala jsem respondenty z řad svých přátel. Celkem užívám pro účely analýzy pět rozhovorů z této fáze. V této fázi jsem v terénu vystupovala v roli domorodce. Na jaře 2012 jsem sesbírala tři rozhovory s matkami a v létě 2012 jsem získala další tři respondenty z řad mých širších známých a z řad širších známých mojí sestry a rodičů (dvě ženy a jednoho muže). Dohromady jsem tedy ve druhé fázi získala šest respondentů. V této fázi jsem zároveň cíleně vyhledávala respondenty tak, aby se lišily typem rodinného bydlení a vzděláním od respondentů z 1. fáze sběru dat. V této fázi jsem v terénu vystupovala v roli zasvěceného. Od října 2012 do léta 2013 probíhala další vlna sběru dat. V této fázi jsem již ale hledala respondenty mimo okruh mých známých. Dvě studentky jsem získala z řad studentek dálkového studia a jejich známých, další informační okruh jsem získala díky diskusi v rámci webu rodina.cz. Kontakt na další část respondentek jsem získala od svých přátel a také studentek a studentů. Tyto respondentky jsem nikdy před tím neviděla. V této fázi jsem v terénu vystupovala v roli návštěvníka nebo cizince, sesbírala jsem celkem šest rozhovorů.

Jako přidanou hodnotu realizace těchto tří fází sběru dat vnímám to, že jsem v průběhu sběru dat vystupovala ve třech rozdílných rolích jako výzkumník, což mi umožnilo z vlastní zkušenosti poznat výhody a nevýhody jednotlivých rolí. Zároveň mi toto rozfázování pomohlo ve vývojovém růstu v tématu.

Výzkumný nástroj

Příspěvek je dílčím výstupem dizertační práce, pro jejíž účely byl zvolen. Vzhledem k cíli dizertační práce a hlavní výzkumné otázce jsem se rozhodla pro volbu polostrukturovaného rozhovoru pro získání dat. Schéma rozhovoru vznikalo během realizace úvodní fáze výzkumu, po první fázi sběru dat došlo k jeho revizi. K finální revizi došlo po otevřeném kódování prvních šesti rozhovorů a na základě podnětů, které jsem získala na mezinárodní konferenci ECER v roce 2011. Faktem je, že v dalších fázích rozhovoru již bylo schéma jen základní orientační bod pro vedení rozhovoru.

Rozhovory probíhaly v úvodní fázi výzkumu u respondentek doma, v druhé fázi v neformálních prostorách, ve třetí fázi pak v restauračním zařízení a u jedné respondentky probíhal rozhovor v její kanceláři. Zaznamenané rozhovory jsou v průběhu 50-120 minut. Jádro rozhovorů je však 40-80 minut. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon či telefon a následně přepsány. Při analýze byl použit analytický softwar ATLAS.ti, některé analytické postupy byly prováděny „ručně“.

Výzkumný nástroj byl použit pro účely dizertační práce, ve které se zabývám tím, jakým způsobem probíhá realizace sexuální výchovy v rodině očima matek.

Etická dimenze výzkumu a jeho limity

Jelikož se jedná o velmi citlivé téma, byl kladen velký důraz na etiku výzkumu. Opakovaně jsem respondentky ujišťovala o anonymitě výzkumu a rovněž jsem všem podrobně popisovala způsob zacházení s daty. Jedna respondentka si rovněž vyžádala přepsaný rozhovor. Všechny respondentky mi daly informovaný souhlas, který jsem si zaznamenala na záznamové zařízení. Všechna jména respondentek jsou změněna, rovněž místo bydliště je jen v obecné rovině.

Jsem si vědoma, že určité limity mají realizované rozhovory, a to v rámci proměn mých rolí výzkumníka. Myslím, že v rámci tohoto tématu byla výhodnější role domorodce a zasvěceného, neboť v rámci ostatních rolí mohly být údaje od respondentů více zkreslené. Je zjevné, že jde jen o úhel pohledu samotných matek a nelze popsat zcela reálnou situaci, která se odehrává v daných rodinách v oblasti sexuální výchovy. Výsledky rovněž nelze zobecňovat. Jisté limity plynou také z jisté subjektivity při analýze dat, zejména kódování.

Výsledky

Sexuální výchova ve škole ANO, ale ...

V rámci rozhovorů jsem nezaznamenala nesouhlas se sexuální výchovou ve škole, ovšem toto tvrzení není tak jednoznačné, jak se zdá. Samotné matky mají pozitivní stanovisko k sexuální výchově ve škole, ale mají konkrétní očekávání a požadavky, za kterých je dle nich sexuální výchova ve škole nejlepší. Na základě míry očekávání, požadavků a samotné aktivitě matek, můžeme matky rozdělit do čtyř typů dle míry kontroly situace:

- **Kontrola v rukou školy:** Tento typ matek má na školu požadavky ohledně tématu sexuální výchovy. Ovšem kontrola naplňování fakticky neexistuje, nebo jen v omezené míře. Průběh je víceméně na bedrech školy. Matky považují za jasný fakt, že kontrolu provádí samotná škola. Matky v podstatě přenáší odpovědnost na školu, necítí se kompetentní ke kontrole.
- **Kontrola není třeba:** Část matek nechává těmto tématům přirozený průběh. Mluví o tom, že se jedná o důležité téma, ale konkrétní zjišťovací a kontrolovací praktiky vztažené k průběhu sexuální výchovy ve škole nerealizují, i když místy vynesou požadavek, který by škola měla dodržovat. Jedná se o to, že v jejich očích není kontrola třeba, neboť škola provádí vše správně. Matky nechávají zodpovědnost ve svých rukou, ale škole maximálně důvěřují. Vnímají je jako odborníky, tudíž není třeba kontrolovat. Matky mají pocit, že je vše pod jejich kontrolou.
- **Nepřavidelná kontrola:** Matky mají od školy v rámci sexuální výchovy svá očekávání a specifikují své požadavky, ale dohlíží nepřavidelně na jejich „naplňování“.

- Systematická kontrola: Tento typ matek systematicky kontroluje naplňování vlastních požadavků, které mají vůči škole v rámci sexuální výchovy.

Z rozhovorů vyplývá, že tato vzdělávací oblast je mnohem více podmiňovaná, než ostatní předměty, tzn., že matky kladou požadavky vůči škole a vůči učitelům, činí si nároky na učitele i vymezení obsahu předmětu. Matky přiznávají, že učit dějepis je něco jiného jako učit sexuální výchovu. Rovněž zmiňují, že se jedná o velice důležitou oblast, která se nesmí podcenit. Vysvětlení můžeme hledat v silném důrazu na hodnotový systém každé rodiny, s níž je sexuální výchova propojena. A rovněž v tom, že příliš je v sázce, neboť důsledky špatné, myšleno spíše nedostatečné sexuální výchovy, mohou mít dalekosáhlé důsledky, než jen neschopnost nalezení práce apod., a to např. nechtěné těhotenství, či pohlavně přenosné nemoci. Důsledky mohou dle rodičů nabývat fatálních podob.

U matek můžeme objevit některé z následujících podmíněných požadavků, které mají vůči škole a sexuální výchově jejich děti v ní.

Ve škole ANO, ale rodina je základ

Matky vnímají rodinu jako základní prostředí pro sexuální výchovu v rodině. Rodina poskytuje základ a škola jej poté dotváří: „Já jsem zastánce toho, že když to děcko bude zdravé z domu, a když ty mu dáš informaci o téhle věci v tom dobrém směru, tak už přece to ostatní už bude jen objektivní názor na věc a nemůže mu ublížit (Vlad'ka).“ Je tedy zjevné, že matky vnímají svoji roli jako základní a důležitou. Z rozhovorů vyplývá, že škola by měla poskytovat ucelené informace a celistvý obraz této problematiky. V podstatě doplňuje rodinu tam, kde selhala: „Nějaké základní poučení o sexu vychází určitě z té rodiny, ale podle mě, málokdy je taková ta systematická sexuální výchova, od toho je škola (Broňa).“ Rovněž se objevuje požadavek systematickosti, což je ve shodě s dostupnou odbornou literaturou. Samotné matky totiž nechtějí být ochuzeny o rozhodovací úlohu v této oblasti, možná mohu říci spíše kontrolovací, a to v tom slova smyslu, že svými zásahy v podstatě kontrolují a koordinují: „Myslím, že záleží hodně na rodině, co rodina sdělí. Rodina by měla vědět, co probírají ve škole, jako co to dítě ví a eventuálně korigovat názory (Kateřina).“ Respondentka rovněž odkazuje k zásadní roli rodiny ve výchově.

Lze se také potkat s požadavky na obsahové náplně sexuální výchovy ve škole. Témata uváděná v rozhovorech zejména kopírují základní témata spojená se sexuální osvětou a rovněž důraz na ochranný charakter – před otěhotněním, pohlavně přenosnými chorobami, znásilněním, zneužitím apod. V rozhovorech jsem se i setkala s tendencí, že pro školu jsou důležitá ta odborná témata a na rodinu zbývá citovost, hodnoty apod.: „No určitě hlavně teda antikoncepce, ale asi ty citové věci, a to, co je s tím spojený, tak to bych právě nechala na té rodině (Pavlína).“ Pro učitele je ovšem těžké si vystačit s touto informací, ale pozitivní ovšem je, že u rodičů panuje shoda v základních biologických tématech spojených s člověkem a jeho sexualitou a tématech spojených s ochranou. Od matek je tedy výrazněji vyžadován přírodovědný charakter sexuální výchovy, oproti psychologickému a osobnostně-rozvojovému, tyto oblasti si spíše rodiče ponechávají pro sebe. Což odkazuje k užšímu vymezení sexuální výchovy jako takové.

Ve škole ANO, ale přiměřeně

Matky požadují po škole přiměřenost věku, oponují, že ne v každém věku je možné se zabývat vším a jakkoliv: „Aby se ve druhý třídě učili prostě, co je oplodnění a těhotenství, mně přijde prostě zas na tý formě a na tom způsobu, prostě přiměřeně věku (Vladka).“ Rizikem ovšem zůstává, že každé dítě má specifický vývoj a co je pro jednoho málo, pro druhého může být příliš. U matek se objevuje přirozená tendence, oddalovat zejména vysvětlování pohlavního aktu: „Jako upřímně, aby prvňáček nebo druháček věděl, že spermie musí do vajíčka a že já nevím, že je menzes, tak si myslím, že ne. Na druhý straně by si nemělo myslet, že děti přináší čáp (Lenka).“ Jako pozitivní můžeme vnímat odmítnutí tradičních „pohádek“, že děti nosí čáp. Matky zmiňují v souvislosti s formou sdělování zejména citlivost. „Je třeba to sdělovat tak nějak citlivě.“ Otázkou pak zůstává, co to znamená, tak nějak citlivě. Matky si nepřejí spojovat sexuální výchovu s negativními emocemi: „Takže, když jim to budou vysvětlovat rozumně, nějakým rozumným způsobem, tak samozřejmě to vezmou rozumně, než že je budou něčím zastrašovat (Pavla).“ Ovšem negativní zkušenosti nejsou na škodu, neboť mohou být exemplárním příkladem pro děti a splňovat tak požadavek ochranné funkce sexuální výchovy.

Ve škole ANO, ale jen ten vhodný

Matky jednohlasně vysvětlují obavy nad kompetenci samotných učitelů, kteří učí předmět spojený se sexuální výchovou a nad tím, že ne každý je vhodný: „*Kdo má vlastně tu sexuální výchovu učit? Ty frustrované, rozvedené učitelky, které nežijí v partnerském vztahu jo... (Broňa)*“. Je tedy zjevné, že učitel je pod značným drobnohledem a požadavky na něj se dotýkají i jeho osobního a soukromého života. Společným charakterovým jmenovatelem pro učitele sexuální výchovy je důvěryhodnost a dobré vztahy se žáky: „*No určitě by to měl být učitel, který se s tou třídou dobře zná, prostě, že je tam dobrý vztah. Neumím si představit, že by to bylo jinak, jako když to bude učitel, který v jednom předmětu bude rozdávat pětky a pak tam přijde učit sexuální výchovu, tak vazby s tím učitelem, no nevím... (Broňa)*.“ a „*Ale myslím, že by to měl bej člověk, pokud na tý škole se takovej najde, kterej tam požívá nějaký tý důvěry (Petra)*.“ Jak vyplývá z výpovědí respondentů, matkám nejde o znalosti, které učitel v dané oblasti má, ale jde o mimoznalostní oblast, a to o vztahy a charakter. Tento jev dokladuje fakt, že rodičům záleží na tom, co se ve škole o sexuální výchově dozvědí. Požadavky na učitele jsou tak nepřímým poselstvím vztaženým k cílům a obsahům sexuální výchovy ve škole.

Závěr

Je zjevné, že sexuální výchova ve škole má své odpůrce a příznivce. Není od věci, když na základě realizovaného výzkumného šetření vyvozují, že pro matky není ani tak velký problém otázka sexuální výchovy ve škole – zda ano či ne, ale spíše jim jde o to jak a kdo apod. Jinými slovy, matky z námi realizovaného šetření neodporují sexuální výchově ve škole. Souhlasí s tím, že její výuka tam má být realizována, ovšem, existují určitá ale, která je třeba brát v úvahu při koncipování kurikulárních dokumentů školy a výukových oblastí. Jinými slovy vztaženo k problematice příspěvku, smíme realizovat tuto vzdělávací oblast, ale z řad rodičů na nás vyvstávají požadavky, a ty je pro úspěšný dialog rodina/škola v problematice sexuální výchovy zohlednit. Uvědomme si, že pro matky, i přes prvopočáteční pozitivní přístup, se jedná o téma citlivé, které se výrazně dotýká jejich dětí, na kterých jim záleží. A pohledem některých matek může chyba ve výchově znamenat fatální následky pro život dítěte. Právě uvědomění si požadavků rodičovské veřejnosti je přitom pro dialog mezi rodinou a školou, který je v problematice sexuální výchovy, z obou stran nutný, klíčem k úspěchu.

Použitá literatura

- BOYCE, William a kol. Sexual health of Canadian youth: Findings from the Canadian youth, sexual health and HIV/AIDS Study. *The Canadian Journal of Human Sexuality*. 2006, roč. 15, č. 2, s. 59-68. ISSN 1188-4517.
- FISCHER, Terri. D. Family communication and the sexual behavior and attitudes of college student. *Journal of Youth Adolescence*. 1987, roč. 16, č. 5, s. 481-495. ISSN 0047-2891.
- HALSTEAD, Mark a Michael REISS. *Values in Sex Education: From Principles to Practice*. London: Routledge Falmer, 2003, 240 s. ISBN 978-0415232579.
- CHALKE, Steve. *Umíte se bavit se svými dětmi o sexu?* 1. vyd. Praha: Albatros, 2002, 158 s.
- JANIŠ, Kamil. *Učební text k problematice rodinné a sexuální výchovy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, 117 s. ISBN 978-80-7041-898-7.
- KING, Bruce, Linda PARISI a Katherine O'DWYER. College sexuality education promotes future discussions about sexuality between former students and their children. *Journal Sexual Education Therapy*. 1993, roč. 19, č. 4, s. 285-293. ISSN 0161-4576.
- KISKER, Ellen Eliason. (1985). Teenagers talk about sex, pregnancy, and contraception. *Family Planning Perspectives*. 1985, roč. 17, č. 2, s. 83-90. ISSN 0014-7354.
- MACDOWALL, Wendy a kol. Learning About Sex: Results From Natsal 2000. *Health Education & Behavior*. 2006, roč. 33, č. 6, s. 802-811. ISSN 0015-7320.
- MEASOR, Linda. *Young people's view on sex education*. 1. vyd. London: Routledge, 2000, 208 s. ISBN 978-0750708944.
- RAŠKOVÁ, M. Jsou učitelé v současné primární škole dostatečně odborně a teoreticky a didakticky připraveni k sexuální výchově? In *Sborník z kongresu Pardubice*. Pardubice, 2007.

- Rychlá šetření 1/2009 – závěrečná zpráva. (březen 2009). Ústav pro informace ve vzdělávání. Divize pro informační podporu vzdělávací politiky. Dostupné z <http://www.uiv.cz/soubor/3541>.
- SAUERTEIGA, Lutz a Roger DAVIDSON. *Shaping Sexual Knowledge. A Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*. 1. vyd. London. Routledge, 2009, 276 s. ISBN 978-0415131353.
- SHTARKSHALL, Ronny, John SANTELLI a Jennifer HIRSCH. Sex education and sexual socialization: Roles for educators and parents. *Perspective on Sexual and Reproductive Health*. 2007, roč. 39, č. 2, s. 116-119.
- SPRECHER, Susan, Gardemia HARRIS a Adena MEYERS. (2008). Perceptions of Sources of Sex Education and Targets of Sex Communication: Sociodemographic and Cohort Effects. *Journal of Sex Research*. 2008, roč. 45, č. 1, s. 17-26.
- ŠILEROVÁ, Lenka. *Sexuální výchova: jak a proč mluvit s dětmi o sexualitě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003, 103 s. ISBN 80-247-0291-6.
- ŠULOVÁ, Lenka. Sexuální výchova na školách. In ŠULOVÁ, Lenka a kol. *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví*. 1. vyd. Praha: Maxdorf, 2011, s. 386-387. ISBN 978-80-7345-238-4.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 159–184. ISBN 978-80-7367-313-0.
- UZEL, Radim. *Sexuální výchova*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. Dostupné z <http://www.viod.cz/editor/assets/download/publikace/sex.vy.pdf>.

Formální, neformální a informální vzdělávání sportovních trenérů

PhDr. Karel Kovář, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: kkovar@ftvs.cuni.cz

PhDr. Petra Matošková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra sportů v přírodě, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: matoskova@ftvs.cuni.cz

doc. PhDr. Vladimír Süss, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra sportovních her, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: suss@ftvs.cuni.cz

Mgr. Lenka Kovářová, Ph.D., MBA., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Laboratoř sportovní motoriky, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: lkovarova@ftvs.cuni.cz

Abstrakt: Předložený text popisuje principy udělování trenérských licencí a zjišťuje přístup trenérů k neformálnímu a informálnímu vzdělávání. Průzkum (n=148) ukázal, že v oblasti neformální vzdělávání respondenti věnují výrazně menší pozornost oblasti osobního rozvoje a akcentují odborný růst. Ukázalo se, že s přibývajícím zkušenostmi klesá aktivita trenérů v účasti na školeních. V oblasti informálního vzdělávání průzkum ukázal malou potřebu investic do odborné literatury, neochotu navštěvovat knihovnu (preferenci e-zdrojů), ale poměrně velkou aktivitu v oblasti samostudia z hlediska týdenní časové dotace.

Klíčová slova: profesní vzdělávání, trenérské licence, Národní soustava kvalifikací, doškolení

Formal, non-formal and informal vocational training for sport coaches

Abstract: The present text describes the principles of allowing licenses and detects approach of trainers to non-formal and informal education. The survey (n = 148) showed that in non-formal education respondents pay much less attention to personal development and professional growth accent. It was shown that with increasing experience decreases the activity of coaches in attendance at the training sessions. In the field of informal education survey showed little need for investment in specialized literature, reluctance to go to a library (preference e-resources), but quite a lot of activity in terms of self-weekly lessons.

Key words: vocational training, coach licences, National Qualification Framework, education

Jednou z priorit Evropské unie je otevřený pracovní trh. V rámci této priority dochází k postupnému přibližování vzdělávacích standardů pro jednotlivé kvalifikace. V našem příspěvku se zaměřujeme na vzdělávání trenérů ve sportu.

Vzdělávací systém sportovních trenérů, instruktorů a cvičitelů má v ČR dlouhou tradici. Kvalifikační vzdělávání je založeno na úzké spolupráci vzdělávacích zařízení (osvědčení o kvalifikaci) a sportovních asociací (licenční systém), v řadě sportovních odvětví je navázáno na dohody mezinárodních federací. Udělování a podmínky platnosti trenérských licencí je v současnosti v každém sportovním svazu jedinečné. Ve formálním, neformálním i informálním vzdělávání trenérů v ČR je nutné uplatňovat doporučení i trendy v souladu se zaváděním kvalifikačních rámců v EU.

Pokles kvality doškolovacího systému v posledních 20 letech přímo souvisí se značným poklesem produkce metodických materiálů. U trenérů, podobně jako u pedagogických pracovníků, chybí kariérní řád a doškolovací systémy, které jsou součástí licenčních řádů (vnitřních směrnic sportovních asociací), nemají většinou vytvořen „kreditní systém“, který by zohledňoval rozsah a kvalitu různých forem doškolování, stejně jako nutný počet kreditů pro udržení licence. Je nutné upozornit, že informační společnost přináší nové rozsáhlé možnosti zejména v oblasti sebevzdělávání.

Vzdělávání trenérů v České republice patří k tradiční náplni oborových vysokých škol tělesné výchovy a sportu (UK FTVS Praha, FTK, UP Olomouc i FSPS MU Brno), splňující akreditační podmínky podle Zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. a jeho dalších novelizací (Zákon o vysokých školách, 1998) a navazuje na tradici předcházejících let, kdy v Československu tuto výuku zajišťovali UK FTVS Praha a KU FTVŠ Bratislava. V Československu do roku 1989 platila jednotná klasifikace trenérů, která byla 4 stupňová a byla jednotná pro všechny sportovní svazy. Po roce 1989 byla direktiva jednotnosti klasifikací zrušena a systém trenérských tříd si určoval každý sportovní svaz sám, silně se oslabil systém v minulosti povinného doškolování.

Za klíčové etapy z historického pohledu ve vývoji vzdělávání sportovních trenérů v ČR považuje Kovář (2011) tyto:

- Vznik vysokých škol vzdělávajících trenéry po druhé světové válce (v ČR Institut tělesné výchovy a sportu - 1953), kdy se povolání trenéra zařazuje do systému vysokých škol a zároveň vzniká Trenérská škola jako nevysokoškolské vzdělání, ale se statutem nejvyššího stupně trenérských studií.
- Vznik Jednotné kvalifikace tělovýchovných kádrů ČSTV: cvičitelů, trenérů, zdravotníků, rozhodčích (1963), byly vydány jednotné osnovy, upraveny podmínky jednotné sportovní kvalifikace, vytvořen základ systému kvalifikace a školení vedoucích pracovníků ve sportu.
- Zrušení systému jednotných kvalifikací (1993) a rozpuštění centralizovaného systému.

Uvedené body doplňujeme o následující:

- Ukončení činnosti Metodické komise ČSTV a zastavení publikování metodických materiálů po roce 1990.
- Vstoupil v platnost „Živnostenský zákon ve znění 249/2000“, který definuje trenérsko - metodickou profesi jako činnost osoby provozující vázanou živnost „tělovýchovné služby“(Živnostenský zákon, 2013).
- Internet jako otevřený informační zdroj, které umožňuje samostudium a rozvoj informálního vzdělávání.

- Zavádění Evropského kvalifikačního rámce jako jedné z priorit Evropské unie, které souvisí se vznikem sítě vysokoškolských institucí zabývajících se vzděláváním sportovních odborníků a trhem práce v EU ENSSEE (European Network of Sport Science, Education and Employment, 2012), která dala podnět k založení mezinárodní instituce zabývající se vzděláváním trenérů – ICCE (International Council for Coaching Excellence, 2014).

System centrální řízeného sportu v ČSSR v osmdesátých letech zaměstnával ve střediscích mládeže, vrcholového sportu, státní reprezentace stejně jako trenéry sportovních tříd a sportovních škol tisíce vysokoškolsky vzdělaných odborníků s pravidelným a poměrně intenzivním programem doškolování. V České republice byla v první polovině 90. let přijata liberální filozofie vzdělávání trenérů, která vycházela z nově otevřeného prostředí a nutné návaznosti na mezinárodní úmluvy jednotlivých sportovních autorit. Trenérské povolání se diverzifikovalo a považujeme za nutné rozlišit minimálně tři různé oblasti trenérského působení: trenér jako hlavní zaměstnání v oblasti sportu, trenér jako převážně dobrovolná činnost a trenér v komerčním sektoru, kdy od roku 2013 stanovilo MŠMT označení instruktor – viz. Přehled odborností v oblasti sportu (2013).

Určitý paradox nastává ve vzdělávání a legislativním vymezení trenérů sportu. Trenérství je vázanou živností dle Živnostenského zákona 249/2000 Sb., vyžaduje tedy speciální vzdělání v minimálním rozsahu 150 hodin absolvovaném v akreditovaném zařízení nebo vysokoškolské vzdělání. Trenéři působící v jednotlivých sportovních odvětvích sdružených ve sportovních asociacích mají podmínky Živnostenského zákona zpřesněny interním předpisem svazu, který zejména stanovuje a uděluje po splnění podmínek trenérské licence s dočasnou platností, kdy vzdělání (úspěšné absolvování kurzu či VŠ) je jen jednou z podmínek, dalšími podmínkami je délka a kvalita praxe, někdy prokazovaná i výsledky trénovaných sportovců. Licence je pak prodloužena na základě účasti v doškolovacích kurzech. Tato pravidla se týkají i trenérů pracujících bez nároků na odměnu. Kromě tohoto tradičního systému se rozvíjí oblast komerčního sportu (instruktor), kdy po vzdělávacím kurzu lze získat živnostenský list na základě osvědčení či VŠ diplomu, trenéři však nejsou nikde sdruženi (profesní komora či asociace), nevlastní licenci a jejich oprávnění provozovat živnost je tak trvalé a nevyžaduje žádné další doškolení, kontrola kvality je tak ponechána trhu (poptávce po službách).

V České republice se podílí na vzdělávání trenérů několik institucí. Sportovní svazy jsou jako národní sportovní autority sdružené pod ČUS (Česká unie sportu) a zodpovědné za plnění mezinárodních dohod i v oblastech vzdělávání trenérů. Jejich vzdělávací činnost se promítá zejména v odborné části vzdělávacích kurzů – sportovní specializaci. Společná povinná část je shodná pro všechny sportovní trenéry a je tvořena biomedicínskými a společenskovedními základy (psychologie sportu, fyziologie zátěže, sportovní trénink, olympismus...), výuka je většinou zajištěna odborníky z řad učitelů VŠ. Rozsah a kvalita poznání je dána úrovní trenérské licence a hodinovými dotacemi. Doporučené minimální hodinové dotace přímé výuky i praxe pak vycházejí z jednání a doporučení mezinárodních organizací (ICCE, ENSSEE), případně jsou dotace navýšeny na základě dohod mezinárodních sportovních federací. Trenérské vzdělání je v ČR

možno dosáhnout dvěma cestami – absolvováním kurzů v celoživotním vzdělávání nebo studiem na VŠ (této části se v příspěvku nevěnujeme).

V prostředí sportovních svazů je precizně vedena databáze trenérských licencí (nyní se připravuje společná databáze), trenérsko-metodické komise svazů mohou pozastavit, či odebrat získanou licenci. Pozastavení platnosti licence nastává v případě, že trenér se dále nevzdělává, respektive neúčastní se doškolovacího programu. Odebrání pak souvisí s vážnějšími přestupky, zpravidla etického charakteru (např. vědomý doping svěřenců apod.). Nicméně s pozastavením platnosti licence nesouvisí pozastavení platné živnosti a trenér tak může nadále působit v komerční oblasti na základě osvědčení nebo diplomu.

Tabulka č. 1. Trenérské kvalifikace

Stupeň vzdělání	Rozsah výuky	Rozsah praxe	Školící pracoviště
Trenér licence C (III. třídy)	25-60 hodin	1-2 roky	Sportovní svazy
Trenér licence B (II. třídy)	150 hodin	2 roky	VŠ + sportovní svazy*
Instruktor	150 – 200 hodin	Není stanoven	Akreditovaná zařízení nebo VŠ
Trenér licence A (I. třídy)	500-800 hodin	Vedení reprezentace či působení v nejvyšší soutěži	VŠ + sportovní svazy

* Některé sportovní svazy jsou akreditovanými zařízeními a realizují vzdělání samostatně (fitness a aerobik, volejbal).

Výše uvedené členění je orientační, neboť jak je uvedeno výše, sportovní svazy mohou přihlížet ke specifikům požadovanými některými mezinárodními sportovními federacemi (např. fotbal užívá terminologii licence UEFA).

V rámci sítě vysokých škol (ENSSEE) byla v rámci zavádění EQF (European Qualification Framework), v rámci dvou navazujících projektů, řešena problematika vzdělávání trenérů a propojení systémů celoživotního vzdělávání a výuky na VŠ. V roce 2008 byla doporučena pětistupňová klasifikace se zavedením nejpozději od roku 2013. České prostředí se pak nevyrovnalo, na rozdíl od většiny zemí v EU, s děleným studiem na VŠ (zavedeno v ČR 2006) a tedy nutností užívané čtyři stupně rozšířit o pátý (bakalářské a magisterské studium). V ČR pak chybí národní autorita pro vzdělávání trenérů, která by zastupovala ČR v zahraničí (žádný zástupce ČR se opakovaně neúčastní akcí uvedených mezinárodních organizací) a stanovovala priority či standardy ve vzdělávání trenérů. V současné transformaci českého sportovního prostředí se této oblasti dosud nevěnovala pozornost.

Například Slovenská republika vycházející ze stejných historicky daných podmínek, stanovila direktivně tento systém včetně rozdělení vzdělávacích institucí „Vyhláškou Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 27. 10. 2008“ (Vyhláška, 2008), kdy nižší stupně vzdělávání zajišťuje Národné športové centrum (NŠC, 2014) zřízené přímo ministerstvem školství SR a vyšší stupně VŠ v souladu s Jednotným vzdělávacím

systemem odborníků ve sportu v SR z 31. 1. 2007, který stanovuje kvalifikační stupně a vzdělávací standardy. Další výhodou ve srovnání se situací v ČR je, že NŠC má vlastní knihovnu se studovnou. V ČR je Ústřední tělovýchovná knihovna jako největší odborná knihovna součástí UK FTVS, kam byly převedeny i svazky zrušeného studijního centra ČSTV Sportis v roce 2010.

Podobně je v ČR problémem stav doškolování pedagogických pracovníků a zavedení kariérního řádu učitelů. Pokusili jsme se zmapovat složitou oblast neformálního a informálního vzdělávání i u trenérů. Z praxe víme, že většina sportovních svazů má schválené vnitřní předpisy, které specifikují délku platnosti trenérské licence a také systém podmínek na její prodloužení. Ze strany trenérů převažuje zájem získat nové a unikátní informace zejména od předních českých a zahraničních odborníků z praxe, menší zájem je o nové vědecké poznatky. Na druhou stranu přetrvává přístup levného doškolování či doškolování zcela zdarma, ačkoli dotace MŠMT byly vzhledem ke spuštěným Operačním vzdělávacím programům utlumeny. Pro sportovní organizace je značně obtížné vyhovět vysokým nárokům kladeným na doškolovací program. Často tak docházelo k situaci, kdy podmínky prodloužení licence nebyly splněny, ale nedošlo k jejímu pozastavení či neprodloužení.

Cíl

Cílem příspěvku je zmapovat neformální a informální vzdělávání trenérů jako podklad pro návrh koncepce.

Metodologie

Sledovaný soubor

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 148 trenérů, z nichž polovina se specializuje na fotbal (50 %), dále na atletiku (11 %) a tenis (8 %). Mezi sporty, které byly uvedeny méně často, patří: volejbal, florbal, judo, házená, běh na lyžích (v souboru zastoupeny 3-4 %). Většinou (90 %) se jednalo o muže. Z pohledu věkového rozložení souboru bylo 27% ve věku do 30 let, mezi 31 a 40 roky bylo 38 % respondentů, dále 25 % ve věku mezi 41 a 50 lety, 6 % od 51 do 60 let a 4 % starší 60 let. Z pohledu dosaženého vzdělání převažovalo středoškolské (52 %), následované specializovaným VŠ vzděláním v oboru Tělesná výchova a sport (28 %), jiné VŠ dále 18 % a základní vzdělání (2 %). Z pohledu speciálního vzdělání a držení licencí převládala licence B (48 %), licence A (40 %), licence C pak 2%, u 10 % jsme neobdrželi odpověď.

Všichni oslovení trenéři se sledování zúčastnili dobrovolně a souhlasili s anonymním uveřejněním získaných dat

Metody

Sběr dat byl realizován formou anonymní písemné ankety – náhodně osloveným trenérům byl prostřednictvím studentů FTVS UK předán strukturovaný dotazník, který obsahoval 48, převážně uzavřených, otázek. Úplné znění dotazníku je uvedeno v příloze

této zprávy. Pro tento příspěvek jsme vybrali z dotazníku, kromě dat charakterizující sledovaný soubor, výsledky týkající se dalšího vzdělávání a samostudia.

Matematicko-statistické zpracování se týkalo zpracování absolutních a relativních četností dat a procent (deskriptivní statistika) a významností rozdílů mezi jednotlivými determinantami – pro třídění II. stupně byla použita dvě kritéria:

1. věk (s ohledem na počet respondentů byly stanoveny dvě věkové kategorie – do 40 let / 41 a více let;
2. typ licence (A vs. B).

Pokud se statisticky významný rozdíl objevuje, odkazujeme na něj v textu výsledků a diskuse. Pro zpracování byl použit program SPSS. Kódování a statistické zpracování bylo zajištěno jednotně s danými kódy a vztahovými kategoriemi a s jednotnou metodikou zpracování.

U všech otázek uvádíme počet odpovědí (procentuální vyjádření k celkovému počtu odevzdaných dotazníků) případně počet neúplných odpovědí. Každá odpověď je procentuálně vyjádřena ve vztahu k počtu odpovědí na konkrétní otázku, nikoli k celému souboru. Výsledky jsou prezentovány po jednotlivých vyhodnocených odpovědích na otázky uváděné v dotazníku.

Výsledky a diskuse

První oblastí, kterou jsme chtěli zmapovat, byla účast na školeních, seminářích, konferencích a to v dvou oblastech. V první jsme zjišťovali zvyšování trenérské odbornosti, ve druhé pak zvyšování dalších dovedností typu jazykový kurz, práce na PC, manažerské dovednosti, obecně oblast osobního rozvoje.

V oblasti nabídky kurzů doškolování jsou aktivnější větší sportovní svazy s kvalitnějšími podmínkami v oblasti trenérsko-metodické práce, dále pak jsou velmi aktivní v oblasti mezinárodní spolupráce a zvaných lektorů či trenérů sportovních odvětví importovaných z jiných zemí (např. bojová umění).

Při srovnání zájmu o odborný a osobní rozvoj je na první pohled patrný větší zájem respondentů o vzdělávání, které primárně souvisí s jejich profesí trenéra: 81 % dotázaných v posledním roce absolvovalo alespoň jedno školení pro zvýšení trenérské odbornosti, z toho 28 % se zúčastnilo jednoho školení, 30 % dvou až čtyř a 23 % respondentů dokonce více než čtyř školení. Asi 1/5 tj. 19 % respondentů se žádného odborného školení nezúčastnilo.

Podrobnější pohled na výsledky ukazuje rozdíly z hlediska věku a typu licence: osoby starší (41 a více let) častěji se nezúčastnily žádného školení, a to v 31 % případů. Předpokládali jsme, že se trenéři s licencí A budou ve vyhledávání školení pasivnější vzhledem k dosažené kvalifikaci. Toto se nepotvrdilo a trenéři s licencí A se nezúčastnili žádného školení statisticky významně méně – pouze ve 3 % případech.

V oblasti osobního rozvoje tj. školení mimo trenérskou oblast pouze necelé 2/3 dotázaných tj. 58 % se zúčastnilo nějaké formy neformálního vzdělávání, nicméně celých 42 % trenérů uvedlo, že neabsolvovalo žádné školení. Třetina těch, kteří odpověděli kladně, se zúčastnila pouze jednoho takového školení. Informaci o konkrétním zaměření vzdělávání z výzkumu nemáme. Statisticky významné rozdíly podle věku či typu licence u této otázky zjištěny nebyly.

Další oblastí pak bylo informální vzdělávání, otázky byly zaměřené na samostudium a informační zdroje, které trenéři využívají.

Většina respondentů (96 %) deklaruje, že sleduje zahraniční odborné časopisy nebo internetové zdroje k problematice tréninku, převažuje občasné a nepravidelné sledování (bez bližší specifikace frekvence). Pouze 4 % respondentů uvedla, že zahraniční informační zdroje nesleduje. Rozdíly podle věku zjištěny nebyly, ale platí, že čím vyšší licence, tím častěji respondenti zahraniční odborné zdroje sledují. Např. odpověď „často“ označilo 51 % respondentů s licencí A. U nižších licencí jsou trenéři někdy limitováni jazykovými kompetencemi. Určité nejasnosti (potvrzené naší praxí ukazují) jsou určeny hranicí, které informace, časopis či internetový zdroj jsou odborné (ověřené poznatky), který je pak populární a zda není sledování sportovního zpravodajství (které někdy obsahuje např. statistiky ze zápasů) považováno za odbornou informaci. Vzhledem k situaci, kdy z ekonomických důvodů, ale i otevřenosti informačních zdrojů přechází řada časopisů na pouze e-formu, jsme tištěné i internetové zdroje neoddělovali.

Výzkumné a vědecké zprávy a vědecké časopisy v oboru sleduje 62% respondentů, zatímco 38 % je nesleduje, případně k nim nemá přístup. Opět se projevují rozdíly podle typu licence – pouze 5 % trenérů s licencí A uvedlo, že ke zjišťovaným odborným zdrojům nemá přístup, zatímco pravidelně je sleduje 35 % respondentů s licencí A. Ukazuje se tedy, že trenéři s vyšší licencí vyhledávají kvalitnější informace.

Poměrně překvapivým zjištěním je, že více než polovina (53%) respondentů investuje do odborné literatury méně než 1000,- Kč ročně. U 41% dotázaných trenérů je výše částky odhadována v rozpětí 1000,- až 3000,-. Pouze 6 % respondentů utratí za odbornou literaturu více než 3000,- Kč za rok. Rozdíly dle věku či typu licence zjištěny nebyly. Vzhledem k situaci, kdy je na trhu poměrně velká nabídka české i zahraniční odborné sportovní literatury, je ochota či potřeba zakoupit si tuto literaturu poměrně malá.

Dvě pětiny respondentů (39 %) nikdy nenavštívily tělovýchovnou knihovnu, 28% trenérů tuto instituci navštívilo alespoň jedenkrát, 21 % deklaruje návštěvu alespoň jedenkrát ročně. 12 % ji dle výpovědi navštěvuje minimálně čtyřikrát v roce. Rozdíly dle věku či typu licence zjištěny nebyly. Uvedené výsledky naznačují, že potenciál Ústřední tělovýchovné knihovny (ÚTK) není využit.

Poslední otázkou, kterou se zabýváme v tomto příspěvku, je přístup k samostudiu. Oblast sebevzdělávání nemá stanoveny hranice a může být respondenty různě chápána, často i nadhodnocena. Respondenti odhadují, že samostudiu věnují týdně méně než 2,5 hodiny (39 %), či 2,5-5 hodin (43 %). Menší část trenérů (12 %) uvádí časové rozpětí 5-10 hodin, resp. více než 10 hodin týdně (6 %). Méně než 2,5 hodiny věnují samostudiu spíše osoby starší 41 let (48 % z nich). Signifikantní rozdíly dle typu licence zjištěny nebyly.

Závěr

Provedený průzkum objektivizoval některé zkušenosti a domněnky z oblasti neformální a informálního vzdělávání. Limity závěrů jsou dány nereprezentativností dotazované skupiny.

V oblasti neformálního vzdělávání respondenti věnují výrazně menší pozornost oblasti osobního rozvoje a akcentují odborný růst. Ukázalo se, že s přibývajícimi zkušenostmi

klesá aktivita trenérů v účasti na školeních. Na druhou stranu jsme předpokládali, že se trenéři s licencií A budou ve vyhledávání školení pasivnější vzhledem k dosažené kvalifikaci, což se nepotvrdilo.

V oblasti informálního vzdělávání průzkum ukázal malou potřebu investic do odborné literatury, neochotu navštěvovat knihovnu (preferenci e-zdrojů), ale poměrně velkou aktivitu v oblasti samostudia z hlediska týdenní časové dotace. Považujeme za nutné zjištěnému chování trenérů přizpůsobit i nabídku vzdělávání, respektive směřovat úsilí do tvorby žádaných zdrojů. Ukazuje se rovněž, že kroky v popularizaci vědecko-výzkumných poznatků (např. veřejná databáze bakalářských a diplomových prací, popularizace sportovní vědy na SŠ apod.), které byly v minulém období udělány, pravděpodobně přinesly jisté změny v náhledu a aktivitě trenérů pracovat s těmito informacemi.

Průzkum zatím nerefletoval možnosti sdílených zkušeností, tedy sociální sítě, které mohou být při výměně odborných informací zcela novým trendem. Sociální sítě mají mj. velký potenciál v hodnocení či kritickém pohledu na odborné informace, kdy internetové prostředí se již zcela vyrovnalo s problémem najít informaci a nyní je blízko k řešení rozlišit kvalitu informace.

Průzkum ukázal, jakými směry je možné rozvíjet oblast doškolování trenérů v oblasti sportu.

Poznámka: Studie byla zpracována s podporou PRVOUK č P39.

Použitá literatura

KOVÁŘ, K. Současné trendy ve vzdělávání trenérů. *Česká kinatropologie*. 2011, roč. 15, č.3, s. 7-15.

Akreditovaná zařízení v oblasti sportu [on line]. Praha: MŠMT ČR, 2012, [cit. 2014-7-7]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/sport/akreditacni-komise-pro-akreditaci-vzdelavacich-zarizeni-v>

Akreditovaná zařízení v oblasti sportu [on line]. Praha: MŠMT ČR, 2013, [cit. 2014-7-7]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/sport/aktualizovany-seznam-akreditovanych-zarizeni-v-oblasti>

ENSSEE [on line]. Cologne: German Sport University Cologne, 2012, [cit. 2014-7-7]. Dostupné z <http://www.ensee.eu/ENSSEE>

ICCE. [on line]. Leeds: International Council for Coaching Excellence, 2014, [cit. 2014-7-7]. Dostupné z <http://www.icce.ws>

Metodický manuál žadatele o akreditaci [on line]. Praha: MŠMT ČR, 2013, [cit. 2014-7-7]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/sport/metodicky-manual-pro-zadatele-o-akreditaci>

Národní športové centrum [on line]. Bratislava: MŠSR, 2011, [cit. 2014-7-7]. Dostupné z <http://www.sportcenter.sk/stranka/nsc>

Přehled odborností v oblasti sportu 2014 [on line]. Praha: MŠMT ČR, 2014, [cit. 2014-7-7]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/sport/prehled-odbornosti-v-oblasti-sportu-1>

Trenérská škola [on line]. Praha: UK FTVS, 2014, [cit. 2014-7-7].
<http://www.ftvs.cuni.cz/verejnost/trenerska-skola/473-trenerska-kola-licence-a.html>

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 27. Októbra 2008 [on line].
Bratislava: MŠSR, 2008, [cit. 2014-6-24]. Dostupné Z <https://www.minedu.sk/863-sk/vyhlasky/>

Zákon o Vysokých školách [on line]. Praha: Vláda ČR, 1999, [cit. 2013-5-30]. Dostupné z
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/uplne-zneni-zakona-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zpracovanymi-novelami>

Živnostenský zákon [on line]. Praha: Vláda ČR, 2000, [cit. 2013-5-30]. Dostupné z
http://www.sujb.cz/fileadmin/sujb/docs/legislativa/zakony/Z249_2000Sb.pdf

Společenskovědní vzdělávání v dichotomii s odborným na technické univerzitě

RNDr. Ing. Jaroslav Lindr, Ph.D., Vysoké učení technické v Brně, Stavební fakulta, Ústav společenských věd, Veveří 331/95, 602 00 Brno, e-mail: lindr.j@fce.vutbr.cz

Abstrakt: Dnešní doba klade vysoké nároky. Od absolventů vysoké školy vyžaduje, aby byli plně odborně připraveni na výkon své profese a zároveň byli vybaveni všemi klíčovými kompetencemi pro život. Vzniká potřeba všeobecného i odborného rozvoje studentů. Praktická realizace tohoto ideálu zakládá dichotomii mezi všeobecným a odborným vzděláváním. Na všeobecný rozvoj studentů je na Stavební fakultě VUT v Brně pamatováno zařazením společenskovědních předmětů do vzdělávacích programů. V příspěvku je na základě zpětnovazebního dotazníku zhodnocen přínos dvou vybraných společenskovědních předmětů pro osobní rozvoj studentů. Je provedeno statistické zpracování údajů pro předměty Etika v podnikání a Environmentalistika a stavitelství. Následně jsou rozebírány příčiny zjištěného stavu. Příspěvek tím dostává retrospektivní charakter a nabízí inspirativní vize.

Klíčová slova: všeobecnost, odbornost, dichotomie, společenskovědní předměty, přínos předmětu, hodnocení kvality výuky, kurikulum, vzdělávací program

Social sciences education in dichotomy with specialised education at technical university

Abstract: Living in today's world is very demanding. Graduates from universities are required to be fully ready for their profession and they must also be equipped by all key competences for life. The need for general and professional development of students is created. A realisation of this ideal creates the dichotomy between the general and the specialised education in schools. The general education is realised at the Faculty of Civil Engineering BUT by including social sciences subjects into all educational programmes. A contribution of selected social science subjects to the personal development of students is evaluated in the paper on the basis of a feedback questionnaire. The data from the subjects Ethics in business and Environmental studies and civil engineering is then statistically processed. Subsequently, the main causes of the detected condition are analysed. The paper receives a retrospective character and offers an inspiring vision in education as well.

Key words: generality, expertise, dichotomy, social science subjects, usefulness of subject, education quality evaluation, curriculum, educational programme

Moderní doba přináší spoustu dynamických proměn ve společnosti i ve školství. Vyžaduje absolventa odborně profesionálně zdatného a zároveň vybaveného všemi potřebnými klíčovými kompetencemi, aby plnohodnotně obstál v profesní praxi i

osobním životě. Teorie kurikula a mnohovrstevnatá šíře přístupů k jeho tvorbě naznačuje, že nalezení jediného správného schématu rozvoje absolventa není jednoduché. I dlouholetý vývoj kurikulární teorie a její historicko-vývojové proměny naznačují, že při uvážení zájmu všech zúčastněných subjektů zaangażovaných do tvorby školní koncepce je cest k dosažení žádaného cíle více.

Jedním z nejpálčivějších problémů, který dlouhodobě řeší školství na všech stupních vzdělávací soustavy, je nesporně dichotomie mezi všeobecným a odborným vzděláváním. Na jedné straně je požadována co největší odborná připravenost absolventů do praxe, na druhé straně je kladen důraz na adaptabilitu, flexibilitu a schopnost absolventů úspěšně se začlenit do života. Jinými slovy vynořuje se stále aktuálnější potřeba, aby ze škol vycházeli lidé, kteří budou aktuální problémy doby vidět sice jako těžkou, ale jako splnitelnou úlohu, na jejíž řešení jsou plně připraveni ze školního vzdělávání a osvojením všech klíčových kompetencí ve školách. Připomeňme v této souvislosti, že pojem klíčové kompetence byl zaveden právě proto, aby byl ve škole pěstován všestranný rozvoj absolventa na cestě k jeho budoucí úspěšnosti tak, aby ve školní přípravě nebylo nic podstatného opomenuto či vynecháno.

Zkušenosti z každodenní pedagogické reality však ukazují, že dosažení hodnotného všestranného vzdělání není jednoduché. Zejména požadavek důsledně sladit všeobecný rozvoj studenta s jeho odbornou připraveností naráží na obtížně řešitelnou dichotomii ve vzdělání. Víme o její existenci, avšak z principu věci ji jen obtížně umíme vyřešit. Ideál všestranného rozvoje studentů se jeví spíše jako správná, avšak obtížně splnitelná vize rozvoje školství, ke které by mělo směřovat.

Cíl

Výše naznačené problémy rozporuplného vztahu mezi všeobecností a odborností ve vzdělávání, zejména na odborných školách, lze řešit jak poučením z teoretické roviny vymezení kurikula, tak přímým vtělením ideálů kurikula do vzdělávacích programů a akademických studijních plánů. Příspěvek se však pokusí podívat na problematiku z opačné strany, a to z pohledu samotné edukační praxe tak, jak ji vidí samotní studenti. Student posuzuje výsledky společenskovedního vzdělání ve škole svými měřítky a zamýšlí se nad významem, potřebností, přínosem, smyslem a rolí humanitního vzdělání pro svůj vlastní profesní i osobní život.

Tento úhel pohledu na problematiku všeobecnosti a odbornosti lze využít jako motivační inspiraci k výzkumu a zároveň jako sociologicky uchopitelnou realitu hodnocení výsledků vzdělávání. Pomocí dotazníku, resp. zpětnovazební ankety *Hodnocení kvality výuky* je možné se studentů přímo zeptat, jak vidí přínos konkrétního společenskovedního předmětu pro svůj vzdělanostní i osobní rozvoj. Přestože přínos každého předmětu ovlivňuje řada faktorů (např. osobnost vyučujícího, jeho odborná i pedagogická erudice, rozsah a obsah probíraných témat, vyučovací metody, formy i vyučovací podmínky aj.), je možné se o hodnotící názory studentů opřít, a posoudit tím úspěšnost zařazení společenskovedních předmětů do studijního plánu.

Teoretické reflexe zkoumané problematiky

O modernizaci školství v duchu kurikula hovoří řada autorů. Fenomén kurikula a jeho zapracování do škol je rozpracováván především v rovině teoretického vymezení problematiky. To umožňuje se plně principiálně opřít o základní koncepční ideje, které teoretikové reflektují, a využít je pro pohled na vysokoškolské edukační prostředí.

V souvislosti s vymezením „školy jako učící se organizace“ lze přijmout koncept školy, který hovoří o její odpovědnosti za chod existence a posílání ve společnosti. *„Obecně se hovoří o povinnosti škol skládat účty ze své práce nebo o vnější odpovědnosti škol, příp. o tzv. akontabilitě... Pro rozvoj škol je nejpříznivějším prostředím kombinace tlaku vyvíjeného na školy (aby skládaly účty ze své práce) a podpory jejich snah zkvalitňovat práci školy zevnitř.“* (Pol, 2009, s. 41–42). Jak Pol (2009) také připomíná, problém bývá spatřován v míře uplatňování tlaku na akontabilitu, v akcentech na konkrétní zájmy a také v proporcii mezi prostorem pro profesní pedagogickou činnost, vnější kontrolu a naplnění všech cílů, které s sebou vzdělávání mladé generace nese.

Škola kromě své specifické role ve společnosti naplňuje představy těch, kterým je převážně určena, tj. žáků, studentů, veřejnosti i společnosti. Ve spojitosti s tím je možné se nechat inspirovat názory a představami všech zúčastněných aktérů, kteří se školou přicházejí do kontaktu. *„Od současné školy společnost požaduje, aby vybavila žáky potřebnými znalostmi, dovednostmi a způsobilostmi, seznámila je se základními hodnotami, normami a vzorci chování v demokratické společnosti.“* (Walterová a kol., 2010, s. 65) Autorka dále v rozsáhlých výzkumech podrobně analyzuje vnější i vnitřní faktory, které tomuto rozvoji brání a které tento rozvoj naopak podporují. Lidé by si přáli školu, která výrazně zvýší kvalitu vzdělávání, přičemž ale nepromění svoji roli ve společnosti a stane se centrem společenského života. (dle Walterová a kol., 2010, s. 94) Někteří respondenti připouštějí budoucí podobu školy někde na pomezí status quo a rescholarizace. (srv. Walterová a kol., 2010, s. 92–94)

Zůstaneme-li u myšlení Walterové (2010), připomeňme ještě, že autorka sama na základě vývoje pojmu kurikulum a na základě mezinárodního srovnávání školských systémů hledá ideální koncepci kurikula a jeho projektování. *„Hodnoty ovlivňují kurikulární priority, respektují osobní hodnoty jednotlivce a podporují integraci kurikula jako celku... Jsou považovány za principy, které jsou konzistentní a mohou řídit kurikulární aktivity na všech úrovních. Integrují formální, neformální a skryté kurikulum.“* (Walterová, 2004, s. 61) Kromě toho autorka klade důraz na hledání rovnováhy mezi diverzifikací vzdělávacích drah a standardizací kurikula s ohledem na možnosti vzdělávacího systému a biografii jednotlivce. Prolínání akademické, všeobecně vzdělávací, odborné a výcvikové přípravy je prosazujícím se trendem ve všech zemích, stupních a typech vzdělávání. (srv. Walterová, 2004, 57–62)

S tím souvisí i potřeba inovace ve školství, kterou reflektuje např. Rýdl (2003) konceptem „dobré školy“ jako školy inovující. Přiznává, že hledání dobré školy je celoživotní proces spojující teorie a zkušenosti, proces, který může vyústit v několik znaků, které dobrou školu charakterizují. Jsou to např. naplňování předepsaných celospolečenských cílů, změny obsahu vzdělávání, metody a formy pedagogické práce, vnitřní organizace struktury školy, úroveň pedagogických pracovníků, orientace školy na zájmy žáka aj. (srv. Rýdl, 2003, s. 45–47). Kromě toho je zřejmé, že pro rozvoj „dobré školy“ je třeba uvážit kritéria efektivity, výkonu a kvality, aby bylo možné vymezit vizi

školy, která bude úspěšná a bude odrážet existující realitu, dobovou praxi i učení jako skryté bohatství pro budoucnost.

Je patrné, že při výběru obsahu vzdělávání je třeba zohledňovat především kategorie cílů vzdělávání. Musí se splňovat určitá kritéria a principy, např. kritérium užitečnosti, kulturní důležitosti, historického významu, významu pro budoucnost, vědeckosti aj. Aby se tak skutečně stalo, je třeba postupovat na cestě od ontodidaktické transformace (od oborových obsahů ke kurikulárním obsahům) přes psychodidaktickou transformaci (od kurikulárních obsahů k učivu) až ke kurikulární transformaci (od učiva ke znalostem a dalším dispozicím). (srv. Janík a kol., 2009, s. 37–43).

Škola musí reflektovat vzdělanostní potřeby společnosti s ohledem na daný sociokulturní kontext, moderní dobu a rozvoj odbornosti. „*Držet ve škole krok s rozvojem vědeckého poznání, a to rozšiřováním požadavků o nové poznatky, jak je přináší věda, výroba, moderní technika nebo mění se způsob života lidí... Jde o inovaci obsahu, poněvadž poznatky zastarávají nebo jsou nahrazovány novými.*“ (Maňák a kol., 2008, s. 30). Spojení inovace, efektivity, produktivity, všestrannosti, odbornosti, naplnění všech klíčových kompetencí s ohledem na profil absolventa a především dosažení plné připravenosti absolventů na profesní a osobní rozvoj, je základním posláním školy jako vzdělávací instituce. Toto poslání v sobě skrývá nástrahy, jak takovou roli ve školní edukaci důstojně zvládnout.

Metodika

K získání údajů o přínosu výuky všeobecně vzdělávacích předmětů byla použita zpětnovazební agenda *Hodnocení kvality výuky*, která je každoročně na Stavební fakultě VUT v Brně prováděna. Slouží jako indikátor kvality výuky, a to nejen retrospektivním pohledem na právě zakončený akademický rok, ale také jako inspirace pro budoucnost. Názory studentů, jejich pochvalné i kritické postřehy jsou pro vyučujícího cennými informacemi, jak zkvalitnit výuku a zlepšit koncepci předmětu. Položka *Přínos předmětu* z agendy reflektuje ty náležitosti, které jsou pro zpracování analýzy nejdůležitější – tedy jak samotní studenti vidí smysl výuky daného společenskovedního předmětu pro svůj osobní rozvoj na nehumanitní vysoké škole. Studenti vyjadřují své hodnocení na číselné škále 1–6. Jelikož tato agenda běží již několik let, je možné získané výsledky faktograficky statisticky zpracovat a zároveň formou případové studie (o každém předmětu zvlášť) zachytit vývoj tohoto přínosu v čase.

Jako ilustrativní příklady zpracování a interpretace údajů byly vybrány dva povinně volitelné společenskovední předměty z navazujícího magisterského studia všech studijních programů. Předměty se vždy váží k odbornému zaměření studia, ale nejsou svým zaměřením technické, nýbrž se snaží na problematiku pohlížet ze širších souvislostí. V takovém pojetí se dané vybrané společenskovední předměty nejvíce jeví jako izolované, ale jako předměty, které vhodným způsobem doplňují, rozšiřují a prohlubují znalost odborné problematiky, ovšem ze zcela jiných myšlenkových souřadnic než předměty ryze technicky zaměřené.

Smyslem existence společenskovedních předmětů na technické fakultě není jen všestranný všeobecný rozvoj studentů, ale zároveň snaha pěstovat u studentů myšlení v širších souvislostech, a tím ukázat, že společenskovední vidění světa nemusí být nutně v rozporu s viděním technickým. V dnešní době je nanejvýš potřebné hledat vzájemné

styčné body mezi technikou-společností-kulturou tak, aby celostně vzdělaný jedinec náležitě ocenil význam všech vzdělávacích, tedy i společenskovedních disciplín pro rozvoj svého osobního, tvůrčího, technického i vzdělanostního potenciálu.

Výsledky

Zhodnocení výsledků plynoucích z agendy *Hodnocení kvality výuky* je provedeno formou tabulky (vizuálně srozumitelného přehledu) za jednotlivé předměty a jednotlivé akademické roky, event. jednotlivé semestry, pokud v nich je předmět vyučován. Zároveň je použita grafická vizualizace prostřednictvím spojnicového grafu, která naznačuje vývoj v čase. Je tedy možné vidět (a z rovnice lineární regresní přímky také postřehnout), jak se situace v čase vyvíjí, resp. jak vypadá extrapolovaný trend vývoje předmětu do budoucna. Následně je provedena diskuse a rozbor zjištěných výsledků, což představuje cenný impuls pro budoucí uchopení výuky z vědecko-obsahového i metodiko-didaktického hlediska.

Analýza výsledků pro předmět Etika v podnikání

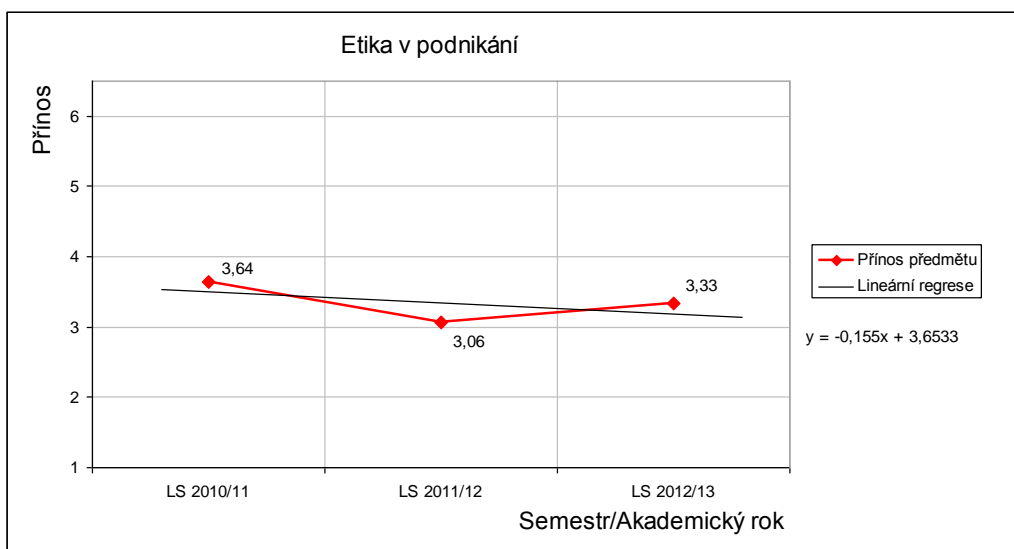
Předmět Etika v podnikání je prvním rozebíraným předmětem. Poslání předmětu plyne už z jeho názvu. Předmět souvisí s ekonomikou a managementem. Sleduje otázky spjaté s kulturou podnikání. Zaměřuje se na to, jakými cestami je vytvářen ekonomický zisk a jak se to projevuje v dlouhodobé udržitelnosti podnikání. Studenti jsou seznamováni s teoriemi, myšlenkovými směry, etickými pojmy a kategoriemi, které slouží jako četné inspirace z historie pro etické přemýšlení o světě, které lze aplikovat na současnost i budoucnost.

Tabulka 1. Přínos předmětu Etika v podnikání

Společenskovední předmět/Semestr		Přínos předmětu na škále 1–6 (1–malý, 6–velký)
CZ52 Etika v podnikání	LS 2010/11	3,64
CZ52 Etika v podnikání	LS 2011/12	3,06
CZ52 Etika v podnikání	LS 2012/13	3,33
<i>Průměr</i>		<i>3,34</i>

Zdroj: *Hodnocení kvality výuky 2010/11–2012/13*

Pro lepší představu je provedena vizualizace údajů graficky po jednotlivých letech s vyjádřením lineární rovnice trendu (lineární regresní přímky), která vypovídá o potenciálním vývoji přínosu v čase.



Obrázek 1. Graf přínosu předmětu Etika v podnikání

Analýza výsledků pro předmět Environmentalistika a stavitelství

Předmět Environmentalistika a stavitelství má hlavní cíl probudit ve studentech zájem o přírodu a vybudovat k ní pozitivní vztah. Snaží se bořit hodnotově ne vždy přátelský postoj studentů k přírodě, který je dán zejména odlišným myšlením technického a ekologicky orientovaného přístupu k vnímání přírody. Poslání environmentalistiky spočívá v tom, že rozvíjí „měkké“ dovednosti studentů, zejména citlivé budování hodnot k přírodě ústící ve změnu vlastních hodnotových priorit a nové vnímání vztahu příroda-společnost-kultura.

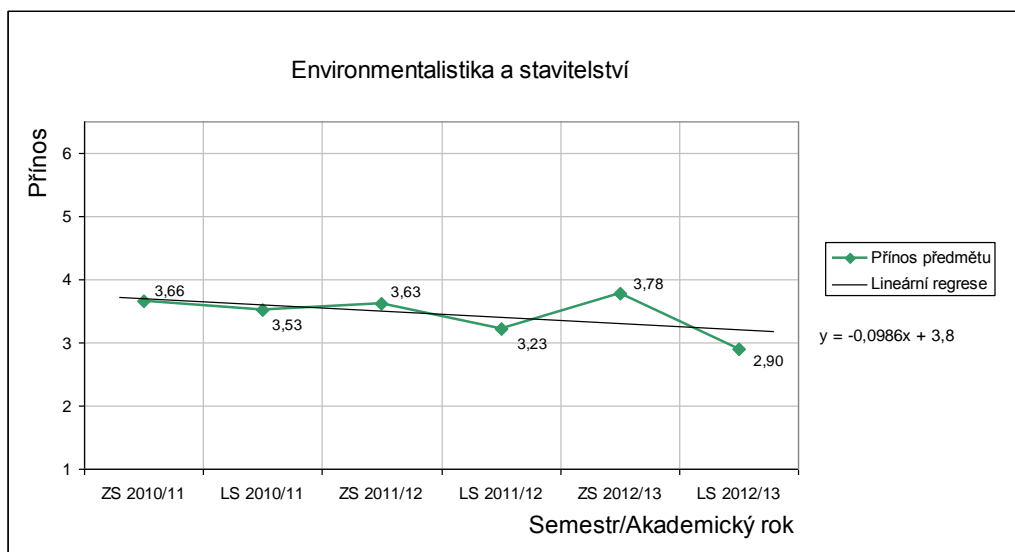
Zdalo by se, že humanitně orientovaný předmět apelující zejména na afektivní výukové cíle bude pro studenty příjemnou změnou, přinese osvěžení v ryze technicky svázaném myšlení, ale výsledky prezentované v tab. č. 2 a obr. č. 2 ukazují, že tomu tak automaticky není.

Tabulka 2. Přínos předmětu Environmentalistika a stavitelství

Společenskovědní předmět/Semestr		Přínos předmětu na škále 1–6 (1–malý, 6–velký)
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2010/11	3,66
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2010/11	3,53
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2011/12	3,63
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2011/12	3,23
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2012/13	3,78
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2012/13	2,90
<i>Průměr</i>		<i>3,46</i>

Zdroj: Hodnocení kvality výuky 2010/11–2012/13

Vizualizace údajů dle jednotlivých semestrů graficky s vyjádřením lineární rovnice trendu (lineární regresní přímka) zachycuje současný stav i možnou predikci do budoucna.



Obrázek 2. Graf přínosu předmětu Environmentalistika a stavitelství

Diskuse

Ukazuje se, že studenti s rozpaky přijímají zavedení společenskovedních předmětů do studijního plánu technické univerzity. Jejich přínos pro odborný a osobní rozvoj hodnotí jako průměrný. Příčin tohoto relativně setrvalého stavu může být několik, některé jsou obecné a některé závisí na charakteru daného předmětu.

Etika v podnikání

Zdalo by se, že předmět Etika v podnikání bude studenty vnímán s větším nadšením. Mladá generace ještě není zatížena „nepravostmi“ v praktikách podnikatelské sféry, tudíž by se právě ona měla stát nositelkou nové nezkažené morální kultury, která zlepší úroveň života i podnikatelského prostředí. Tento značně zidealizovaný předpoklad však naráží na ostrou konfrontaci s podnikatelskou realitou kolem nás, a tudíž studenti mají mnohdy (oprávněný) pocit, že ideje, názory, kategorie, principy a koncepce předávané v předmětu jsou značně vzdáleny od podnikatelské praxe a reality života vůbec.

Objektivní příčiny průměrného vnímání významu předmětu lze spatřovat zejména v nedostatku vstupních předchozích znalostí o etice, které studentům chybí již ze střední školy. Studenti často nemají správné povědomí o tom, co etika jako věda je, jakým metodickým způsobem popisuje svět a jak o něm přemýšlí. Vzniká tím jisté názorové rozčarování plynoucí z toho, že studenti mají o etice představy pramenící spíše z pocitových a vlastních názorových pozic než ze znalostních. Pro vyučujícího je proto velmi obtížné vybudovat u studentů pojmovou soustavu etiky jako vědy, docílit plného obsahového pochopení pojmů, a to zejména těch, které jsou abstraktně uchopitelné, nebo které vyžadují opustit striktně racionální vymezení a vydat se směrem k hodnotovému pojetí (dobro, svědomí, ctnost ad.). Obtíže spjaté s vymezením obecných

pojmu pokračují posléze v aplikační rovině implementace etiky do podnikání, která je těžištěm předmětu.

Environmentalistika a stavitelství

Příčin průměrného vnímání přínosu předmětu u studentů je několik. Předně je třeba se zamyslet nad zcela odlišným charakterem předmětu, který klade důraz především na afektivní výukové cíle. Buduje u studentů vztah k přírodě z filozofického, sociologického, psychologického, etického i technického hlediska. Je však patrné, že změna hodnotových postojů neproběhne u školní mládeže spontánně a rychle, obzvláště pokud tento vztah není systematicky pěstován již z dřívějšího studia.

Další příčinou je nepochybně jiný charakter poznatků, který apeluje především na potřebu „procítit“ smysl předávaných poznatků, což vyžaduje klid a určitou vnitřní připravenost studentů „k zažehnutí“ žádané adekvátní reakce na environmentální myšlení. Důraz kladený na environmentální etiku je studenty přijímán rozporuplně. Rovněž nabízená řešení ekologické krize a seznámení s alternativními způsoby životního stylu jsou studenty vnímána s jistým despektem, nedůvěrou a nezájmem. Budování vztahu k přírodě a hledání nových cest k symbióze člověka-přírody-techniky vyžaduje trpělivost, čas i ochotu ke změně postojů.

Závěr

Najít optimální proporci mezi rozvojem všeobecnosti a odbornosti je pro současné školství obtížný úkol. Představuje potřebu citlivě vyvážit zastoupení takových předmětů, které rovnoměrně rozvíjejí všechny klíčové kompetence. Obzvláště na technických univerzitách, kde převažuje odborné vzdělávání a rozvoj odborných kompetencí, je třeba dbát i na důstojné zastoupení společenskovedních studijních předmětů, které zabezpečí rozvoj všech klíčových kompetencí a zároveň napomohou k naplnění vizí profilu absolventa.

Výsledky výuky a zpětnovazební pedagogická evaluace však naznačují, že přínos zařazení společenskovedních studijních předmětů do kurikula technické univerzity nemusí být automaticky viděn pouze pozitivně. Nejčastějšími důvody rozporuplného vnímání humanitních předmětů jsou především odlišnost charakteru společenskovedních předmětů oproti technickým, nezvyk studentů přijmout tento odlišný způsob výuky, mnohdy též neznalost společenskovední problematiky z nižšího stupně škol, relativní osamocení a izolovanost těchto předmětů a v neposlední řadě také převládající způsob studia, který klade důraz na pojmy, jejich interpretaci, budování vztahů, souvislostí, hledání hodnotových řešení, změnu a na kultivaci osobnosti studentů, což nemusí být ve své obecnosti všemi přijato.

Objevuje se řada názorů, představ, vizí a výzev do budoucna, co změnit a zlepšit, jak koncipovat výuku humanitních studijních předmětů, které svou povahou, stupněm poznání i způsobem předávání poznatků vykazují zcela odlišný charakter než předměty technické.

Přesto je nezbytné kultivovat osobnost studenta celostně. Společenskovední studijní předměty na terciárním stupni vzdělávání tuto univerzalitu pěstují a podporují. Snaží se rozšířit vzdělanostní obzor studentů tak, aby studenti mohli proniknout do

širších souvislostí studovaného oboru a aby získali odpovídající odborný přesah i do jiných vzdělávacích oblastí.

Přestože cestu ke všeobecnosti provází řada problémů, potíží, názorových odlišností a zmatků, je správné se na ni vydat. Vždyť o vzdělání a výchovu mladé generace jde především. Pro tento ušlechtilý cíl naplňování vzdělanostních ideálů je záslužné mnohé obětovat a snažit se neúnavně hledat nová optimální řešení.

Použitá literatura

JANÍK, Tomáš a kol. *Cíl a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 181 s. ISBN 978-80-7315-194-2.

MAŇÁK, Josef a kol. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: MU, 2009, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. 281 s. ISBN 80-86642-17-8.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1. vyd. Brno: MU, 2004. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.

Hodnocení kvality výuky 2010/11 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2011 [cit. 2012-05-08]. Dostupné z: <<http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>>

Hodnocení kvality výuky 2011/12 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2012 [cit. 2013-05-20]. Dostupné z: <<http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>>

Hodnocení kvality výuky 2012/13 [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2013 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <<http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>>

Proměny terciárního vzdělávání v České republice

doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: dana.linhartova@mendelu.cz

Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz

Abstrakt: V roce 2014 oslavuje Mendelova univerzita v Brně 95. výročí svého vzniku. Byla založena v roce 1919 a je tudíž pokládána za nejstarší zemědělské a lesnické učení v českých zemích. Od doby svého vzniku prošla mnoha organizačními i obsahovými změnami a stala se tak významným vysokým učením České republiky. V současné době je tvořena pěti fakultami a jedním vysokoškolským ústavem. Neustále usiluje o to, aby své důležité historické postavení mezi dnešními vysokými školami v České republice i v současnosti rozvíjela. Proměny české společnosti staví před stávající vysoké školy v České republice mnoho nových otázek a úkolů. Je třeba je uvážlivě promyslet, zhodnotit a posunout tak rozvoj českých vysokých učením směrem, který bude nejen ku prospěchu společnosti, ale i jich samotných. Vybraným úkolům je věnována pozornost v předkládaném příspěvku. Mnohé z nich mohou při jejich řešení zvládnout samotné vysoké školy, jiné ale ne. Za ně zejména považujeme vytvoření odpovědné a koncepční vzdělávací strategie České republiky, nový legislativní rámec terciárního vzdělávání a též promyšlený způsob českých vysokých škol.

Klíčová slova: MENDELU, strategický dokument, proměna vzdělávání, terciární vzdělávání, vzdělávací strategie

Transformation of tertiary education in the Czech Republic

Abstract: In 2014, Mendel University in Brno celebrates 95th anniversary. The university was established in 1919 and is also considered as historically one of the oldest agricultural and forestry teaching in the Czech lands. The university has undergone many organizational and substantive changes and has become a major institution of higher learning in the Czech Republic since its establishment. It is currently consisting of five faculties and one university institute. We make an effort to constantly develop the important historical position of our university among other universities in the Czech Republic. The Czech society changes and progress make a lot of challenges and questions for current universities in the Czech Republic. They should be thought and evaluated with consideration to move the development of the Czech higher

learning forward with the benefit for the society as well as for the higher learning itself. The attention is given to the selected tasks in the present paper. Many of the tasks could be managed by the universities themselves, however others not. Particularly, the establishment of accountable and conceptual educational strategy of the Czech republic, new legislative framework for tertiary education and well-worked-out method of the Czech universities.

Key words: strategic document, the transformation of education, tertiary education, educational strategies

Proměny terciárního vzdělávání v České republice

doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: dana.linhartova@mendelu.cz

Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz

Abstrakt: V roce 2014 oslavuje Mendelova univerzita v Brně 95. výročí svého vzniku. Byla založena v roce 1919 a je tudíž pokládána za nejstarší zemědělské a lesnické učení v českých zemích. Od doby svého vzniku prošla mnoha organizačními i obsahovými změnami a stala se tak významným vysokým učením České republiky. V současné době je tvořena pěti fakultami a jedním vysokoškolským ústavem. Neustále usiluje o to, aby své důležité historické postavení mezi dnešními vysokými školami v České republice i v současnosti rozvíjela. Proměny české společnosti staví před stávající vysoké školy v České republice mnoho nových otázek a úkolů. Je třeba je uvážlivě promyslet, zhodnotit a posunout tak rozvoj českých vysokých učením směrem, který bude nejen ku prospěchu společnosti, ale i jich samotných. Vybraným úkolům je věnována pozornost v předkládaném příspěvku. Mnohé z nich mohou při jejich řešení zvládnout samotné vysoké školy, jiné ale ne. Za ně zejména považujeme vytvoření odpovědné a koncepční vzdělávací strategie České republiky, nový legislativní rámec terciárního vzdělávání a též promyšlený způsob českých vysokých škol.

Klíčová slova: MENDELU, strategický dokument, proměna vzdělávání, terciární vzdělávání, vzdělávací strategie

Transformation of tertiary education in the Czech Republic

Abstract: In 2014, Mendel University in Brno celebrates 95th anniversary. The university was established in 1919 and is also considered as historically one of the oldest agricultural and forestry teaching in the Czech lands. The university has undergone many organizational and substantive changes and has become a major

institution of higher learning in the Czech Republic since its establishment. It is currently consisting of five faculties and one university institute. We make an effort to constantly develop the important historical position of our university among other universities in the Czech Republic. The Czech society changes and progress make a lot of challenges and questions for current universities in the Czech Republic. They should be thought and evaluated with consideration to move the development of the Czech higher learning forward with the benefit for the society as well as for the higher learning itself. The attention is given to the selected tasks in the present paper. Many of the tasks could be managed by the universities themselves, however others not. Particularly, the establishment of accountable and conceptual educational strategy of the Czech republic, new legislative framework for tertiary education and well-worked-out method of the Czech universities.

Key words: strategic document, the transformation of education, tertiary education, educational strategies

Současné vysoké školství v České republice ovlivňuje mnoho vnějších i vnitřních vlivů. Mezi ty nejpodstatnější patří složení obyvatelstva v ČR, její trh práce, četnost vysokých škol českého prostředí a počet jejich studentů, ale také velikost výdajů na vzdělání a financování vysokých škol. Těmito atributy se následně hodláme s ohledem na horizont posledních deseti let zabývat. Činíme tak z toho důvodu, že je pokládáme za vlivy zásadního charakteru.

V této souvislosti nelze ani opomenout ani údaje o českém školství v mezinárodním srovnávání, o evropské souvislosti vysokoškolského vzdělávání či o strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Těmito důležitým informacím se budeme věnovat v dalších částech našeho pojednání.

Vybrané souvislosti současného terciárního vzdělávání

Složení obyvatelstva v České republice

Počet obyvatelstva v České republice je Českým statistickým úřadem uváděn k 31. 3. 2014 v absolutní hodnotě 10 517 408 (Obyvatelstvo, 2014)

(http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_lide).

Pokud se zaměříme na pohyb obyvatelstva, je možné se opřít opět o data Českého statistického úřadu, z jehož statistických údajů jsme se zaměřili pouze na období od roku 2004 do roku 2014 a jeho vybrané údaje. Souhrnná fakta uvádí Tabulka 1.

Tabulka 1. Pohyb obyvatelstva v České republice v letech 2004–2013

Období	Střední stav obyvatelstva	Přirozený přírůstek	Celkový přírůstek (včetně přírůstku stěhování)
2004	10 206 923	-9 513	9 122
2005	10 234 092	-5 727	30 502

2006	10 266 646	1 390	36 110
2007	10 322 689	9 996	93 941
2008	10 429 692	14 622	86 412
2009	10 491 492	10 927	39 271
2010	10 517 247	10 309	25 957
2011	10 496 672	1 825	18 714
2012	10 509 280	387	10 680
2013	10 510 719	-2 409	-3 706

Zdroj:Upraveno podle *Pohyb obyvatelstva v České republice v letech 1992–2014* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/oby_cr_m

Data, která jsou uvedena v Tabulce 1, jednoznačně ukazují na klesající tendenci celkového přírůstku obyvatelstva v České republice. I když tento trend zaznamenal v letech 2007 a 2008 zřetelný nárůst, postupně se snižoval až do minusových hodnot. Vrchol celkového přírůstku nalézáme v roce 2007, kdy podle údajů ČSU se do naší republiky přistěhovalo celkem 104 445 obyvatel. Tento počet přistěhovaných začal od roku 2008, s výjimkou roku 2010, klesat, až se na konci roku 2013 dostal na výši 29 579 přistěhovaných obyvatel (viz ČSU).

Tabulka 1 by měla nejen nás přivést k jistému zamyšlení. Podpora populační politiky našeho společenství by si jistě zasloužila očekávanou pozornost.

Podívejme se nyní na složení obyvatelstva podle věku a pohlaví v letech 2009-2012 a detailněji pak ukažme vybrané věkové kategorie obyvatelstva České republiky v roce 2013. Důležité informace k uvedeným hlediskům uvádějí Tabulky 2 a 3.

Tabulka 2. Složení obyvatelstva České republiky podle věku a pohlaví v letech 2009–2012

Kategorie obyvatelstva (v tisících osob)	2009	2010	2011	2012
CELKEM	10 507	10 533	10 505	10 516
do 14 let	1 494	1 518	1 541	1 560
15–64 let	7 414	7 379	7 263	7 188
65 a více let	1 599	1 636	1 701	1 768
MUŽI	5 157	5 169	5 158	5 164
do 14 let	767	779	791	801
15–64 let	3 750	3 731	3 676	3 640
65 a více let	641 000	658 000	691	724
ŽENY	5 350	5 364	5 374	5 352
do 14 let	727	739	750	760
15–64 let	3 664	3 647	3 587	3 548
65 a více let	958	978	1 010	1 044

Zdroj: *Složení obyvatelstva podle pohlaví a věku* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/380034ACC9/\\$File/14091305.xls](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/380034ACC9/$File/14091305.xls)

Údaje uvedené v Tabulce 2 ukazují, že celkový počet obyvatel v průběhu sledovaných let, tj. 2009–2012 mírně stoupá, tzn. z 10 507 tisíc v roce 2009 na 10 516 tisíc v roce 2012, což činí nárůst 9 tisíc. Jistý nárůst během uvedených čtyř let zaznamenáváme též u věkové kategorie do 14 let, jež činí 66 tisíc obyvatel. Podstatně vyšší nárůst lze spatřit ve věkové kategorii 65 a více let, kde došlo k navýšení počtu obyvatel o 169 tisíc. U jediné věkové kategorie, tj. 15–64 let, je patrné snížení počtu obyvatel, a to o 226 tisíc. Tutéž tendenci přibližně kopíruje i vývoj obyvatelstva podle pohlaví.

Znamená to, že z uvedených dat zřetelně vyplývá, že populace v České republice celkově stárne, tedy narůstá v ní kohorta seniorů a výrazně klesá počet obyvatel ve věku 14–64 let. Z uvedených dat se dá také usuzovat na možnost poklesu hlavní věkové kategorie studentů terciárního vzdělávání (tj. 20–26 let).

Tabulka 3. Složení obyvatelstva České republiky podle věku v roce 2013 (v tisících osob)

do 14 let	15–64 let			65 a více let	CELKEM
1 577	7 253			1 681	10 511
do 14 let	15–19 let	20–26 let	27–64 let	65 a více let	CELKEM
1 577	480	921	5 852	1 681	10 511

Zdroj: Upraveno podle *Složení obyvatelstva podle pohlaví a věku* [online]. Praha: Český statistický úřad – veřejná databáze, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cislotab=04-02>

Veřejná databáze Českého statistického úřadu uveřejnila detailní data, která se týkají složení obyvatelstva České republiky k 31. 12. 2013, jejichž úpravou vznikla Tabulka 3. Podrobné informace byly sjednoceny jednak podle kategorií obyvatelstva uvedených v Tabulce 2, ale také podle dalších věkových kategorií (15–19 let, 20–26 let, 27–64 let). Zajímal nás totiž také počet mladých lidí, jejichž věk odpovídá možnostem státem hrazeného terciárního vzdělání.

Z uvedených údajů vyplývá, že jich v roce 2013 bylo celkově 921 000. Další data Tabulky 3 vykazují oproti roku 2012 (viz Tabulka 2) mírný pokles, a to jak v celkovém počtu obyvatelstva, tak i počtu obyvatelstva ve věkové kategorii 65 a více let a také mírný nárůst v počtu osob do 14 let, tak i osob ve věku 15–64 let.

Dále jsme se rozhodli věnovat svoji pozornost také prognostickému pohledu. Proto následně přinášíme vybrané zajímavé informace z prognostické studie demografického vývoje českého obyvatelstva do roku 2051 Němečkové a Štyglerové (2014). Některá jimi uvedená data jsme pro naše potřeby převedli z krajské roviny na celorepublikovou úroveň.

Tabulka 4. Projektované počty obyvatelstva České republiky do roku 2051

Rok	2013*	2021	2031	2041	2051
Počet obyvatel	10 516 125	10 499 239	10 415 611	10 235 998	10 029 924

Pozn.: * reálná data počátečního stavu obyvatelstva k 1. lednu

Zdroj: Autorkami upraveno podle Němečková a Štyglerová (2014, s. 85)

Údaje uvedené v Tabulce 4 prezentují takřka půlmilionový předpokládaný pokles obyvatelstva České republiky v období do počátku roku 2051 (486 201 osob). Detailnější pohled na vývoj projektovaného věkového složení obyvatelstva České republiky v letech 2013 a 2051 pak přináší Tabulka 5.

Tabulka 5. Projektované věkové složení České republiky letech 2013 a 2051

Kategorie obyvatelstva	do 14 let			15–64 let			65 a více let		
	2013*	2051	Index 2051/2013 (%)	2013*	2051	Index 2051/2013 (%)	2013*	2051	Index 2051/2013 (%)
Počet osob (v tisících)	1 560	1 331	85	7 188	5 622	78	1 680	3 077	183

Pozn.: * reálná data počátečního stavu obyvatelstva k 1. lednu

Zdroj: Autorkami upraveno podle Němečková a Štyglerová (2014, s. 92)

Z Tabulky 5 jednoznačně vyplývá prognózovaný pokles kategorie českého obyvatelstva do 14 let (o 229 tisíc) a kategorie 14–64 let (o 1566 tisíc), přičemž ve věkové kategorii 65 a více let lze naopak očekávat její výrazný nárůst (o 1 397 tisíc). Zřetelně tuto skutečnost dokladují hodnoty v Tabulce 5 uvedených indexů pro jednotlivé kategorie věku (85 %, 78 % a 183 %).

Podstatné navýšení českého obyvatelstva ve věku 65 let a výše, které uvádějí pro rok 2051 Němečková a Štyglerová (2014), plně koresponduje s údaji Českého statistického úřadu z roku 2009 (srov. Senioři, 2009, s. 12) a jeho nízkou prognózou.

Jak z historického, tak i prognostického pohledu doposud uvedená data jednoznačně ukazují na měnící se věkovou strukturu české populace. Tato skutečnost se dotýká a bude dotýkat též terciárního vzdělávání, které ji bude muset brát vskutku vážně. Nelze očekávat výrazný nárůst prezenčních studentů v terciárním prostoru, ale spíše možné zvyšování počtu studentů kombinované formy studia, dalšího vzdělávání a seniorského vzdělávání. Právě v oblasti vzdělávání seniorů mohou české vysoké školy sehrát svoji významnou a opodstatněnou roli. Vždyť 15,5procentní zastoupení populace ve věku 65 a více let v České republice (Senioři, 2014) v roce 2011 bude dle prognostických údajů v roce 2051 30, 7procentní, jak dokládají údaje z Tabulky 5, tedy takřka dvojnásobné.

Český trh práce

Stávající trh práce České republiky reflektuje mnoho důležitých socioekonomických změn posledních dvou dekád, kterými byly zejména společenské a demografické proměny. Současně lze ale říci, že i on samotný byl jejich základním faktorem. Autoři

Nývlt a Strašidlová (2014) rozdělili český trh práce v letech 1993–2013 na šest časových období, které popsali prostřednictvím následujících charakteristik:

Období 1993–1996:

- rozdělení Československa, první transformační etapa a růst ekonomiky;
- politická stabilita, příliv zahraničního kapitálu;
- 1994 – konec první fáze privatizace, převedení státního majetku do soukromého vlastnictví;
- 1996 – konec příznivé éry, ČNB zpřísňuje monetární politiku – rostou úrokové míry;
- pokračující změna odvětvové struktury – služby versus zemědělství a průmysl.

Období 1997–1999:

- první politická krize spojená s pádem vlády doprovázená krizí měnovou;
- restriktivní fiskální i měnová politika – nárůst nezaměstnanosti;
- povodně na Moravě – rok 1997 – nemělo vliv na výkonnost ekonomiky;
- propad obchodního salda do vysokých deficitů – daň rychlé liberalizace zahraničního obchodu;
- zadlužení bank – podniky fakticky zadlužené a závislé na bankovních úvěrech (podkapitalizované);
- stabilizace bankovního sektoru (privatizace bank) – velké finanční náklady.

Období 2000 – 2004:

- oživení ekonomiky, restrukturalizace průmyslu – zvyšování konkurenceschopnosti;
- nový příliv zahraničních investic;
- nedocházelo ke zvyšování zaměstnanosti – růst produktivity práce;
- povodně v Čechách 2002 – tisíciletá povodeň, zatopení historického centra Prahy;
- ekonomický růst, nevýrazný vliv na vyšší zaměstnanost či naopak nižší nezaměstnanost;
- vstup do EU – 1. května 2004.

Období 2005–2008:

- růst vlivu spotřeby domácností – dynamický růst HDP – vrchol v roce 2006 – růst 7,0 %;
- zvyšování zaměstnanosti, velmi nízká nezaměstnanost, růst reálných mezd;
- nízké úrokové sazby, rychlý rozvoj výstavby bytů – dostupné hypotéky;
- snižování rozdílu v ekonomické prosperitě mezi ČR a průměrem EU;
- 2007 – historicky nejlepší výsledek zahraničního obchodu – na tvorbě se významně podílí především průmysl.

Období 2009–2010:

- finanční a ekonomická krize;
- zpožděné dopady než v jiných státech – stabilní bankovní prostředí vydělávající na poplatcích, ne na finančních spekulacích;
- nedošlo k dramatickému poklesu nezaměstnanosti – zachování sociálního smíru;
- prvotní propad v průmyslu, nedochází k propadu zahraničního obchodu;
- zastavení pracovní migrace především z Ukrajiny z důvodu nižší poptávky po nekvalifikovaných pozicích.

Období 2011–2013:

- nízká spotřeba domácností, významný pokles ve stavebnictví;
- úsporné státní rozpočty – rozpočtové škrty;
- negativní pohled na společenskou, politickou situaci – pokles úrovně plodnosti;
- stagnace či pokles ekonomické výkonnosti;
- snižování produktivity práce na úkor udržení zaměstnanosti;
- 2013 – za prací vyjíždělo mimo kraj svého bydliště téměř 300 tis. osob;
- mezikrajská dojíždka je významným zdrojem pracovní síly zejména v Praze – každý pátý pracující v Praze má své bydliště mimo území hlavního města.

Český trh práce ve srovnání všech let existence České republiky vykazuje v roce 2013 podle Nývlt a Strašidlové (2014) zejména následující skutečnosti:

- desátou nejvyšší míru nezaměstnanosti 15–64letých (7,0 %), nejvyšší v roce 2000 (8,8 %);
- devátý absolutní nejvyšší počet dlouhodobě nezaměstnaných osob (160,1 tis. osob), nejvyšší v roce 2000 (217,0 tis.);
- šestou nejvyšší míru zaměstnanosti 15–64letých (67,7 %), ale nejvyšší od roku 1998;
- nejvyšší meziroční nárůst míry zaměstnanosti (o 1,2 procentního bodu), nejvyšší pokles z roku 1998 na 1999 (o 1,6 procentního bodu);
- historicky nejvyšší míra zaměstnanosti ve věku 55–64 let, kdy poprvé přesáhla hranici 50 %, nejnižší v roce 1993 31,3 %;
- nejnižší rozdíl mezi zaměstnaností mužů a žen (o 16,1 procentního bodu), nejvyšší byl překvapivě v roce 2008 (o 17,8 procentního bodu);
- historicky nejnižší zastoupení osob v pozici „Řemeslníci, opraváři“, naopak nejvyšší v hlavní třídě „Specialisté“ (14,5 %);
- nadále dominantní postavení Zpracovatelského průmyslu (26,2 %) – vyšší relativní zastoupení než např. v roce 2004;
- nejvyšší podíl osob pracujících na dobu určitou (9,6 %), nejnižší v roce 1998 (7,6 %) a 2008 (8,0 %);
- třetí nejvyšší počet osob pracujících jako podnikatelé bez zaměstnanců (13,6 %); nejvyšší v roce 2012 (14,5 %).

Postavením českého trhu práce v rámci EU se pravidelně zabývá Savko (2014). Jeho analýza trhu práce je aktuálně zaměřena na období 1. čtvrtletí roku 2014 a orientována na srovnání indikátorů strategie zaměstnanosti – Evropa 2020. Ta má na konci této dekády za cíl zvýšit míru zaměstnanosti osob ve věku 20–64 let na 75 % a počet vysokoškolsky vzdělaných lidí ve věku 30–34 let nejméně na 40 %.

Jak Savko (2014) uvádí, **míra zaměstnanosti ve věkové skupině 20–64 let** dosahovala v 1. čtvrtletí 2014 v zemích EU28 68,4 %. Míra zaměstnanosti žen byla přitom nižší než míra zaměstnanosti mužů, a to o více než 11 procentních bodů. V průběhu roku celková míra zaměstnanosti členských zemí EU vzrostla o 0,8 p. b. Při stejném nárůstu zaměstnanosti žen se zaměstnanost mužů zvýšila o něco méně (0,7 p. b.).

Česká republika patří mezi země, kde došlo v 1. čtvrtletí roku 2014 k nadprůměrnému meziročnímu nárůstu míry zaměstnanosti (v sledovaném období nárůst o 1,1 p. b.). Zařadila na sedmé místo mezi zeměmi EU28, a tak kromě zemí s nejvyšší mírou zaměstnanosti (jako jsou Švédsko, Německo, Spojené království a

Nizozemsko), byla vyšší míra zaměstnanosti pouze v Rakousku a Dánsku. Míra zaměstnanosti v ČR (72,7 %) převyšovala průměr EU28 o 4,3 procentní body. Ze sousedních států byla nejvyšší míra zaměstnanosti v Německu (76,9 %), vyšší byla i v Rakousku (74,6 %). U dvou zbylých sousedů byla celková zaměstnanost nižší a dosahovala stejné úrovně 65,1 %. Česká republika se vyznačuje jednou z nejvyšších měr zaměstnanosti mužů. V 1. čtvrtletí 2014 zaostala pouze o jednu desetinu procentního bodu za zmiňovanou dvojicí v čele, Německem a Spojeným královstvím, a dosahovala tak úrovně 81,2 %.

Důležitým indikátorem z pohledu trhu práce podle Savka (2014) je podíl vysokoškolsky vzdělaných osob, neboť vyšší vzdělání obecně zabezpečuje lepší uplatnění na pracovním trhu. Ačkoliv došlo mezi lety 2003 až 2013 ke zvýšení **podílu vysokoškolsky vzdělaných osob ve věku 30-34 let** v EU v průměru o 12,2 p. b., požadovanou hranici se zemím EU prozatím nepodařilo naplnit (za rok 2013 podíl dosahoval 36,8 %). V 1. čtvrtletí 2014 byl podíl vysokoškolsky vzdělaných osob za průměr EU28 37,4 %, čím se hranice 40 % zase EU poněkud přiblížila. Celkově se ženy v dané věkové kategorii vyznačují vyšší úrovní vzdělání než muži. Ve sledovaném čtvrtletí tvořilo výjimku pouze Německo, kde byl podíl vysokoškolsky vzdělaných 30-34letých žen o 2,4 p. b. nižší než mužů.

Za 1. čtvrtletí 2014 se Česká republika s dosaženým podílem 27,4 % zařazuje mezi země s nejnižším podílem vysokoškolsky vzdělaných osob ve věku 30–34 let. Za poslední roky ale tento podíl v naší zemi výrazně vzrostl (mezi lety 2003 a 2013 až o 14,2 p. b.). Nižší podíl vysokoškolsky vzdělaných osob než v České republice byl na Slovensku (27,1 %), v Rumunsku (25,6 %), na Maltě (25,2 %) a v Itálii (23,9 %). V 1. čtvrtletí 2014 splňovalo požadovanou hranici 40 % celkem 14 zemí. Těsně pod touto úrovní, s rozdílem 0,2 p. b., zaostalo Dánsko. Ze sousedních států se nad úrovní EU28 (37,4 %) pohybovalo Polsko a Rakousko, které zároveň patřily mezi státy, které hranici 40 % překonaly. Pod úrovní EU28 pak bylo Německo (31,6 %) a již zmíněné Slovensko.

Jak dále uvádí Savko (2014), Česká republika se vyznačuje relativně nízkou **úrovní nezaměstnanosti**. V 1. čtvrtletí 2014 byla obecná míra nezaměstnanosti v ČR (6,9 %) o 4,2 p. b. nižší než je průměr EU. Pod úrovní EU byla míra nezaměstnanosti žen i mužů. Mezi státy EU28 s nejnižší mírou nezaměstnanosti se řadí Malta, Německo a Rakousko. V Rakousku byla míra nezaměstnanosti v daném období vůbec nejnižší a dosahovala pouze 5,4 %. V porovnání s dalšími sousedními státy byla míra nezaměstnanosti výrazně vyšší na Slovensku (14,1 %), vyšší byla i v Polsku (10,7 %). Pouze ve dvou zemích byla v 1. čtvrtletí 2014 míra nezaměstnanosti mužů pod hranicí 6 %. Nejnižší míra nezaměstnanosti 15-64letých mužů byla v Rakousku (5,4 %), a druhá nejnižší byla právě v České republice (5,9 %).

Míra nezaměstnanosti se nadále udržuje na vysokých hodnotách zejména v jižních státech Evropy. V 1. čtvrtletí 2014 patřily poslední příčky Řecku a Španělsku. U obou zemí se míra nezaměstnanosti pro sledovanou věkovou skupinu pohybuje od 3. čtvrtletí 2012 nad úrovní 25 %.

Počty českých vysokých škol

V letech 2004–2013 došlo v České republice také navýšení v počtu vysokých škol. Detailní informace poskytuje Tabulka 6.

Tabulka 6. Počet vysokých škol v České republice za posledních deset let

Akademický rok	Veřejné vysoké školy (VVŠ)	Fakulty VVŠ	Soukromé vysoké školy	Státní vysoké školy	Vysoké školy CELKEM
2004	25	117	36	2	63
2005	25	120	39	2	66
2006	25	125	39	2	66
2007	26	131	42	2	71
2008	26	125	45	2	73
2009	26	139	45	2	73
2010	26	140	44	2	72
2011	26	140	45	2	73
2012	26	141	44	2	72
2013	26	141	44	2	72
NÁRŮST VŠ (Index 2013/2004 - %)	104	121	122	100	114

Zdroj: Upraveno podle *Vysoké školy* [online]. Český statistický úřad, 2014. 29. 5. 2014, [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://www.czso.cz/cz/cr_1989_ts/1208.xls

Uvedená data vykazují, že počet veřejných vysokých škol v České republice zůstal téměř stejný, protože ve sledovaném období vznikla pouze jediná veřejná vysoká škola, rostl ale počet jejich fakult (index nárůstu 121 %). Poněkud dynamičtěji se v průběhu posledních deseti akademických let vyvíjel počet soukromých vysokých škol, jejichž počet z 36 se zvýšil na 44 (index nárůstu 122 %). Tato skutečnost se projevila i na celkovém počtu vysokých škol, z 63 na 72 (index nárůstu 143 %).

Počty studentů a absolventů českých vysokých škol

V posledních deseti letech výrazně v České republice vzrostl počet vysokoškolských studentů, a to zejména soukromých vysokých škol. Konkrétní data jsou uvedena v Tabulce 7, která uvádí trend masovosti vysokoškolského vzdělání v českých podmínkách.

Tabulka 7. Počet studentů vysokých škol v České republice za poslední dekádu

Rok	Studenti veřejných vysokých škol	Studenti soukromých vysokých škol	Studenti vysokých škol CELKEM
2004	246 978	18 040	264 785
2005	265 378	24 359	289 472
2006	285 148	31 376	316 176
2007	303 129	41 300	343 938
2008	319 155	49 529	368 025
2009	333 150	56 547	389 008
2010	339 353	57 337	395 992

2011	339 030	53 731	392 099
2012	333 304	48 355	381 047
2013	325 171	43 710	368 304
NÁRŮST STUDENTŮ (Index 2013/2004 - %)	132	242	139

Zdroj: Upraveno podle *Výkonové ukazatele* [online]. MŠMT, odbor analyticko-statistický, 2014, [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs.html

Údaje uvedené v Tabulce 7 jsou vždy uváděny ke konci každého kalendářního roku a představují podle informací tvůrců stav matricy studentů k 20. lednu 2014. Z jejího obsahu vyplývá nad očekávání zřetelný nárůst studentů soukromých vysokých škol, což dokládá výše indexu 2013/2004 (139 %). Otázkou zůstává, zda-li kvantita následných absolventů vysokoškolského studia odpovídá též jejich kvalitativním parametrům.

V roce 2010 se postupný nárůst počtu studentů vysokých škol dostal do svého početního maxima a pak se pak začínají počty vysokoškolských studentů postupně snižovat. Je možné, že současný pokles vysokoškoláků způsobil zásah státu, jak to vysvětluje Koucký (2014), když sděluje: „...v roce 2010 byly zavedeny limity počtu financovaných studentů přijatých na jednotlivé VŠ. Bylo nutné do toho vstoupit a zavést dvě věci. Tou první jsou limity, které mají počet přijatých uchazečů držet nejvýše na dvou třetinách populace. Udržet je, to je problém, protože s demografickým poklesem to znamená výrazně snižovat počty studentů. Záleží proto na pevnosti postoje státu. Na druhé straně je ovšem jisté a správné, že počet přijatých už nikdy neklesne řekněme na jednu třetinu. Na nový typ studentů na VŠ a absolventů na pracovním trhu si musíme postupně zvyknout. Při tak rychlém růstu podílu vysokoškoláků v populaci je nesmyslné, aby téměř všichni pokračovali v magisterském studiu. Polovina má končit studium s bakalářským diplomem. Pokračovat by měli jen ti skutečně nadaní. Podobně je ovšem třeba diferencovat také mezi školami, jinak bude nadále docházet k plýtvání. Jedny se zaměří spíše na přípravu bakalářů, kteří půjdou po promoci pracovat především do firem a organizací v regionu, jiné budou přijímat mnohem více do magisterského nebo i doktorského studia a připravovat pro tradiční špičkové profese, pro výzkum nebo akademickou dráhu.“

Je logické, že na početní stavy studentů vysokých škol v českém prostředí navážeme počty jejich absolventů. Tato data jsou uvedena v Tabulce 8, která je vytvořena s ohledem na konstrukci Tabulky 7 identicky.

Tabulka 8. Počet absolventů vysokých škol v České republice za poslední dekádu

Rok	Absolventi veřejných vysokých škol	Absolventi soukromých vysokých škol	Absolventi vysokých škol CELKEM
2004	36 658	1 726	38 381
2005	41 302	3 041	44 343
2006	48 534	4 941	53 473
2007	56 695	7 082	63 772
2008	63 774	9 466	73 234

2009	69 698	12 047	81 738
2010	73 075	15 007	88 065
2011	76 640	16 347	92 975
2012	76 858	17 091	93 938
2013	76 554	15 006	91 551
NÁRŮST ABSOLVENTŮ (Index 2013/2004 - %)	209	869	239

Zdroj: Upraveno podle *Výkonové ukazatele* [online]. MŠMT, odbor analyticko-statistický, 2014, [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs.html

Četnost absolventů od roku 2004 soustavně narůstá, od roku 2011 jejich počet každoročně přesahuje 90 000. Extrémní nárůst vykazují soukromé vysoké školy, jejichž index nárůstu činí dokonce 869 %. Tento ukazatel může poukazovat na skutečnost, že vzdělávání v prostředí soukromých vysokých škol je méně náročné než na vysokých školách veřejných, což se může projevat i na kvalitě jejich absolventů. V této souvislosti upozorňujeme na výrok Kouckého (2014), odborníka na vysoké školství ze Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, který vyjímáme z jeho rozhovoru pro deník *Mladá fronta* dnes dne 4. února 2014: „Rozptyl kvality mezi soukromými školami je mnohem větší než mezi veřejnými. Některé mají výborné uplatnění absolventů a jiné úplně mizerné.“ Tento expert, který se mimo jiné podílel, ale též podílí i na řešení projektů REFLEX 2006 - *Flexibilita odborníků ve společnosti znalostí: Nové požadavky na terciární vzdělávání v Evropě*, REFLEX 2010 - *Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu* a REFLEX 2013 - *Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu a hodnocení získaného vysokoškolského vzdělání*, také uvádí: „Ve srovnání s rokem 2006 přibýlo lidí, kteří po absolutoriu vysoké školy nepracují ve svém oboru. Například u magistrů ekonomie toto číslo kleslo z 80 % na 63 %, u přírodovědců ze 77 % na 59 %. A vůbec nejméně pracuje v oboru těch, kdo studovali vědy o umění. V profesi zůstává polovina, před sedmi lety to bylo 70 %. U techniků klesl podíl z 82 % na 72 %.“ (Koucký, 2014)

Mnohá naše sdělení nacházíme komentována ve Výroční zprávě o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013 (Výroční zpráva, 2014, s. 100–102). Např. „Počet přihlášených, přijatých i zapsaných na vysoké školy od roku 2010 klesá – v roce 2013 se na vysoké školy hlásilo 134,3 tis. uchazečů, 93,7 tis. z nich bylo přijatých a 88,1 tis. se zapsalo. Poměrně výrazně poklesl i celkový počet studentů (z 381,0 tis. v roce 2012 na 368,3 tis. v roce 2013), nicméně ve srovnání s rokem 2012 došlo k propadu prakticky jen v bakalářských studijních programech.

V roce 2013 studovalo na veřejných a soukromých vysokých školách 368 304 studentů. Proti předchozímu roku se jedná o pokles o 3,3 %. Na veřejných vysokých školách studovalo 325 171 studentů (pokles o 2,4 %), na soukromých vysokých školách studovalo 43 710 studentů (pokles o 9,6 %).

Na veřejných vysokých školách se pokles počtů studentů zrychlil v souladu s poklesem populace v odpovídajících ročnících, a to přes vzrůstající počet studentů ze zahraničí a přes zvýšenou průchodnost uchazečů přijímacím řízením. Na soukromých vysokých školách tempo poklesu studentů mírně zpomalilo. Soukromé vysoké školy mají vyšší podíl studentů starších ročníků, než veřejné vysoké školy výrazný pokles počtů

studentů prodělaly v minulých letech, kdy počty studentů na veřejných vysokých školách stagnovaly.

Tento pokles počtů studentů na soukromých vysokých školách měl jiné příčiny, než současný pokles počtů studentů na veřejných vysokých školách. Na soukromých vysokých školách klesá prakticky výhradně počet studentů starších ročníků v distančních a kombinovaných formách studia. Na rozdíl od veřejných vysokých škol tento pokles ani zčásti nenahrazují cizinci ze zahraničí, neboť na soukromých vysokých školách jejich počty klesají.

V roce 2013 absolvovalo studium na veřejných a soukromých vysokých školách celkem 91 539 studentů. Proti předchozímu roku se jedná o pokles o 2,6 %. Do roku 2012 celkový počet absolventů narůstal. Na veřejných vysokých školách počet absolventů stagnoval (76 850 absolventů v roce 2012 ve srovnání se 76 543 absolventy v roce 2013), kdežto na soukromých vysokých školách došlo k poklesu celkového počtu absolventů o 12,2 % (17 091 absolventů v roce 2012 oproti 15 005 absolventům v roce 2013).“

V roce 2010 byla vytvořena desetiletá strategie EU pod názvem Evropa 2020. Jejím cílem je dosáhnout hospodářského růstu a větší zaměstnanosti evropských států. Nemá však sloužit pouze k překonání současné krize, ze které se evropské ekonomiky začínají postupně zotavovat. Má také pomoci vyřešit nedostatky současného modelu hospodářského růstu a vytvořit podmínky pro inteligentní a udržitelný růst, který podporuje sociální začlenění.

Za tímto účelem bylo v rámci strategie Evropa 2020 stanoveno pět hlavních cílů, které musí EU do konce tohoto desetiletí dosáhnout. Ty se týkají zaměstnanosti, výzkumu a vývoje, otázek klimatu a energetiky, vzdělávání, sociálního začleňování a nižování chudoby.

K dosažení těchto cílů vytvořené evropské strategie má přispět sedm stěžejních iniciativ, díky nimž mohou orgány EU a vnitrostátní orgány členských zemí spojit své úsilí v oblastech, jako jsou například inovace, digitální ekonomika, zaměstnanost, mládež, průmyslová politika, snižování chudoby a účinné využívání zdrojů.

V rámci naplňování strategie Evropa 2020 předložila Česká republika Posouzení národního programu reforem a konvergenčního programu pro rok 2014. V Pracovním dokumentu útvarů Evropské komise (Pracovní dokument, 2014, s. 3) nacházíme sdělení: „Pokud jde o vysoké školství, v situaci rychle se zvyšujícího počtu studujících a omezených rozpočtových prostředků zůstává hlavním problémem dosahování kvalitních studijních výsledků a větší uplatnitelnost absolventských dovedností na trhu práce.“

Financování českých vysokých škol

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky z rozpočtu kapitoly 333 zabezpečuje financování jednotlivých školských úseků. Největší objem finančních prostředků směřuje do oblasti regionálního školství. V rámci tohoto úseku jsou poskytovány finanční prostředky na tzv. přímé náklady na vzdělávání pro školy a školská zařízení zřizované obcemi a svazky obcí a kraji, neinvestiční dotace soukromému a církevnímu školství a plně je zabezpečeno financování přímo řízených organizací. Druhou nejvýznamnější položkou rozpočtu kapitoly 333 jsou výdaje na

dotace pro vysoké školství. MŠMT ČR je dále poskytovatelem účelových a institucionálních prostředků na výzkum a vývoj.

Veřejné vysoké školství je financováno nejen z rozpočtů MŠMT (kapitola 333) a územních samosprávných celků (kapitola 700), ale okrajově i z ostatních kapitol státního rozpočtu, jak je uvedeno v publikaci MŠMT ČR (Vysoké školy, 2013, s. 40). Zatímco kapitoly 333 a 700 se především soustřeďují na vzdělávací činnost vysokých škol, výdaje ostatních kapitol státního rozpočtu ČR se zejména zaměřují na resortně orientovaný výzkum a vývoj na vysokých školách.

Např. podle Vysoké školy (2013, s. 41) z ostatních kapitol státního rozpočtu mimo MŠMT a územní samosprávné celky do veřejného vysokého školství v roce 2010 směřovalo 1,629 mld. Kč. V rámci těchto výdajů vynikala kapitola 321, Grantová agentura ČR, z níž do veřejného vysokého školství v roce 2010 plynulo více než 900 mil. Kč. Z dalších významných kapitol směřovaly na veřejné vysoké školy řádově stovky 41 milionů korun, zejména pak z kapitol 335 (ministerstvo zdravotnictví; 178 mil. Kč) a 329 (ministerstvo zemědělství; 135 mil. Kč).

V roce 2010 celkem do veřejného vysokého školství směřovalo 32 mld. Kč ze státního rozpočtu ČR, z čehož výdaje mimo kapitoly 333 a 700 představovaly 5 %. Obecně tedy můžeme tvrdit, že výdaje na vzdělávací činnost představují tři čtvrtiny celkových výdajů na veřejné vysoké školy. 20 % výdajů pak představuje výzkum a vývoj na vysokých školách financovaný MŠMT a 5 % výzkum a vývoj na vysokých školách financovaný ostatními resorty a ostatními kapitolami státního rozpočtu ČR.

Prostředky ze strukturálních fondů Evropské unie slouží jako doplňkový zdroj státního rozpočtu. V programovacím období 2007–13 bylo v operačních programech na veřejné vysoké školství ČR určeno 31 mld. Kč¹⁴; hypoteticky tak průměrně na každý rok připadaly 4,4 mld. Kč. V roce 2010 tedy 12 % všech veřejných výdajů na veřejné vysoké školství ČR představovaly výdaje ze strukturálních fondů.

Jak se vyvíjely finanční prostředky na vysoké školy v průběhu let 2006–2014 ukazuje Tabulka 9.

Tabulka 9: Finanční prostředky poskytnuté MŠMT ČR v letech 2006–2014

Rok	Ukazatel rozpočtu vysokých škol	Celková výše ukazatele vysokých škol	Meziroční vývoj	Upravený rozpočet vysokých škol
2006	19 064 257			
2007	20 349 649			
2008	21 080 286			
2009	21 903 501			
2010	20 815 242	21 615 242	- 1,32 %	21 615 242
2011	20 160 908	20 686 641	- 4,30 %	20 686 641
2012	18 858 772	19 308 772	- 6,70 %	21 221 802
2013	19 808 772	19 808 772	2,6 %	21 803 802
2014	19 907 272	19 907 272	0,5 %	21 770 802

Zdroj: *Financování vysokých škol* [online]. Praha: MŠMT, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/financovani-vysokych-skol-1>

Rozpis rozpočtu vysokých škol v roce 2010 byl, s výjimkou programů reprodukce majetku a prostředků určených na programy spolufinancované s EU, navýšen o 800 mil. Kč podle usnesení vlády ČR č. 54 ze dne 16. 1. 2010.

Pro rok 2011 byl stanoven specifický ukazatel státního rozpočtu vysoké školy ve výši 20 160 908 tis. Kč. Celková částka rozepisovaná vysokým školám v roce 2011 zahrnuje rovněž částku 525 733 tis. Kč (4. prioritní osa VaVpI) a rovná se tak výši 20 686 641 tis. Kč.

Zpracovaný rozpočet vysokých škol na rok 2012 schválila na svém jednání dne 14. prosince 2011. Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR. Ukazatel vysokých škol byl na rok 2012 schválen ve výši 21 221 802 tis. Kč. Z těchto prostředků bylo určeno 2 363 030 tis. Kč na programové financování.

Ukazatel vysokých škol státního rozpočtu na rok 2013 ve výši 21 803 802 tis. Kč představuje rozpočet o 5,57 % vyšší než v roce 2012. Z těchto prostředků je určeno 1 995 030 tis. Kč na programové financování.

Celková výše ukazatele vysoké školy na rok 2014 činí 21 770 802 tis. Kč, v tom jsou zahrnuty výdaje na programové financování (EDS/SMVS) ve výši 1 863 530 tis. Kč.

Z výše uvedených faktů vyplývá, že výše rozpočtovaných finančních prostředků pro vysoké školy od roku 2006 do roku 2009 mírně rostla a posléze zůstávala na takřka stejné úrovni. Evropská komise k této situaci dodává (Pracovní dokument, 2014, s. 21): „Nijak se nepokročilo v posilování systému akreditace a financování ve vysokoškolském vzdělávání. Financování činnosti vysokoškolských institucí se v roce 2014 v nominálním vyjádření jen okrajově zvýšilo a totéž se očekává pro rok 2015, což znamená, že financování jako procentní podíl HDP se sníží.“

Evropské souvislosti vysokoškolského vzdělávání

V návaznosti na výše uvedenou proměnu vzdělávacího systému v České republice vyvstala nutnost vymezit priority rozvoje tohoto systému ČR. V roce 2014 přichází MŠMT ČR se Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále jen Strategie). V Strategii jsou vymezeny tři průřezové priority (Strategie 2020, 2014):

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání;
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad;
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

V diskutovaném dokumentu je jasně deklarována snaha o udržení otevřeného přístupu k terciárnímu vzdělávání. Ministerstvo si uvědomuje nezbytnost dořešení mechanismů tak, aby došlo k zlepšení systému při zachování kvality, spravedlnosti a efektivity.

Otevřený přístup k terciárnímu vzdělávání by měl být zachován tak, aby se dvě třetiny populačního ročníku měly možnost zapsat k terciárnímu vzdělávání (Strategie 2020, 2014).

Jak vyplývá ze studie Eurydice (Modernizace, 2011) evropské země mají k rozšiřování účasti ve vysokoškolském vzdělávání rozdílné přístupy. Více jak polovina států EU zavedla alternativní cesty k vysokoškolskému vzdělávání (např. Velká Británie, Německo, Rakousko, Francie, aj). 15 členských států další možnosti k rozšíření nenabízí (např. Itálie, Maďarsko, Polsko, aj.). Pro tyto státy je také charakteristická neexistence předpisů o uznávání a ověřování výsledků neformálního a informálního učení.

Další opatření by měla směřovat k tomu, aby v době poklesu počtu uchazečů z důvodu poklesu demografické křivky, vysoké školy využívaly nenaplněné kapacity ke vzdělávání osob, které se v době elitního vzdělávání neměli možnost vzdělávat či studium nedokončili. Ze studie Eurydice (Modernizace, 2011) je zřejmé, že mnohé státy východní a jižní Evropy, ohrožené největším demografickým poklesem ve věkové skupině 18-34 let, jsou nedostatečně připraveny na otevření vysokoškolského vzdělávání pro jiné než běžné studenty.

K dalším prioritním oblastem vysokoškolského vzdělávání v ČR jsou definovány následující cíle (Strategie 2020, 2014):

- vytvářet podmínky pro další rozvoj dostatečně různorodé nabídky studijních programů vysokých škol z hlediska obsahu i forem výuky;
- vytvořit předpoklady pro přístup absolventů oborů vzdělání s výučním listem k terciárnímu vzdělávání;
- usnadnit vstup do terciárního vzdělávání osobám zdravotně či sociálně znevýhodněným;
- podporovat VŠ k vytváření opatření snižující podíl neúspěšně ukončených studií, ovšem při zachování kvality vzdělávání a vysokých nároků na absolventy.

Je potřeba upozornit, že sociální dimenze ve VŠ vzdělávání je chápána jednotlivými státy EU různě. Podle studie Euridice (Zaostřeno, 2011) jen malá část zemí již propojila vlastní specifické cíle tak, aby zvýšila účast nedostatečně zastoupených skupin ve VŠ vzdělávání. Studie dále poukazuje na to, že systematické sledování účasti probíhá pouze v asi polovině zemí zapojených do Boloňského procesu a může být pro některé z nich velmi citlivou záležitostí.

Význam kvality výuky ve vysokoškolském vzdělávání je deklarován následujícími cíli (Strategie 2020, 2014):

- zajistit oblasti výuky významnější místo v nástrojích vysokoškolské politiky;
- vytvářet podmínky pro systematickou podporu pedagogické činnosti akademických pracovníků;
- obohacovat studijní programy o praktickou složku výuky ve formě profesní či výzkumné praxe;
- podporovat internacionalizaci studia.

Na zajišťování kvality ve vysokoškolském vzdělávání byly vytvořeny ve 22 zemích EU nové agentury (Zaostřeno, 2011). Tak v Evropě vznikla Evropská asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství (ENQA), smlouva o Evropských standardech a směrnících (ESG) a byl vytvořen Evropský registr zajišťování kvality (EQAR) zahrnující 17 agentur.

Kvalita výuky souvisí také s kvalitou jejich vzdělavatelů, tedy akademických pracovníků.

Kvalita výukového procesu na vysoké škole je v první řadě podmíněna kvalitou práce jednotlivých pedagogů vzdělávací instituce, jež stojí na vrcholu pyramidy škol našeho školského systému. O profesionalitě jejich práce můžeme uvažovat tak, že postihneme nejdůležitější činnosti, jež jsou součástí jejich profese.

Vědeckovýzkumná činnost (VaV činnost) je jedna z aktivit vysokoškolského učitele, kterým se odlišuje obecně od učitelů na nižších stupních vzdělávací soustavy. Je

to ale pouze jedna z činností, kterou učitel na vysoké škole vykonává. Nesmíme opomenout také jeho **pedagogickou činnost, expertní činnost, řídicí činnost spojenou s výkonem akademické profese a administrativní činnost**. Poměr mezi jednotlivými činnostmi je předmětem řady odborných diskusí. Vzhledem k tomu, že struktura profesionálních činností vysokoškolských učitelů odráží charakteristické rysy akademické profese, a to tvorbu poznatků a jejich zprostředkování mladé generaci (Vašutová, 2002, s. 111-112), bývá nejčastěji věnována pozornost vědeckovýzkumné a pedagogické činnosti učitele. Poměr mezi uvedenými činnostmi není přesně vymezený. Závisí na kategorii akademického pracovníka, druhu instituce a vědním oboru. Je nezbytné si uvědomit, že tyto činnosti nemohou být od sebe izolované, nýbrž jsou v reálném akademické prostředí velice provázané. Jak uvádějí Tollingerová, (2000) a Enders a Teichler, (1999) podle srovnávacího výzkumu vysokoškolských učitelů se odborní asistenti věnují výuce v 44% svých pracovních činnostech, zatímco vědeckovýzkumné činnosti 29% času. V období mimo řádné výuky se tento poměr mění ve prospěch vědeckovýzkumné činnosti. U profesorů českých vysokých škol je podle zmiňovaného výzkumného šetření, poměr výuka a výzkum téměř shodný (36% a 33%). V mimovýukovém období narůstá čas věnovaný vědeckovýzkumné činnosti (49%). Tento údaj je srovnatelný s vysokoškolskými profesory ve Švédsku a Velké Británii. Američtí vysokoškolské učitelé uvádějí ještě větší procentu času, který věnují výzkumným aktivitám (57%). Pedagogická práce by neměla být potlačována na úkor výzkumné činnosti akademického pracovníka.

Pedagogické kompetence vysokoškolského učitele jsou chápány jako soubor specifických a vysoce expertních znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích procesů v terciární úrovni a proměny studentské populace, jejich intelektové a osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby (Vašutová, 2002). Tyto kompetence můžeme rozdělit od několika základních oblastí:

- interpersonální strategie;
- strategie učení a studentů,
- rozvoj osobnosti studentů a jejich profesionální socializace;
- management studijních činností studentů;
- transformace nových vědních poznatků do kurikula;
- užívání heuristických, badatelských, aktivizujících a učení podporujících metodických postupů při výuce;
- aplikace informačních technologií;
- strategie hodnocení studentů;
- strategie hodnocení výuky;
- pedagogická tvořivost;
- sebehodnocení a sebereflexe.

Rozvíjet diskutované kompetence by měli mít možnost akademičtí pracovníci v rámci systematizovaného a legislativně ošetřeného vzdělávání.

Závěr

Vysokoškolské vzdělávání v České republice, ale i v ostatních státech Evropské unie prochází celou řadou důležitých změn. Nutným důsledkem v takto rychle měnícím se

prostředí je vznik nových úkolů. Rozšiřování účasti ve vysokoškolském vzdělávání, orientace na celoživotní učení, sociální dimenze terciárního vzdělávání či zajišťování kvality výuky jsou v současné době těmi stěžejními. Na národních úrovních jednotlivých států EU dochází k zavádění systémových reforem při stagnaci veřejného financování, což vyvíjí nesmírný tlak na vysokoškolský sektor. Stále naléhavější se stává potřeba zintenzivnit spolupráci na evropské úrovni, ale za vytvoření mechanismů umožňující vyhodnocení společenských dopadů těchto změn (Zaostřeno, 2011).

Použitá literatura

- ENDERS, J., TEICHLER, U. Povolání vysokoškolského učitele v mezinárodním srovnání. Praha : CVŠ, 1999. ISBN 80-86302-14-8.
- Financování vysokých škol [online]. Praha: MŠMT, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/financovani-vysokych-skol-1>
- KOUCKÝ, Jan. Ekonomů je víc a berou míň. Technici to mají naopak. Mladá fronta dnes, 4. 2. 2014.
- Modernizace vysokého školství v Evropě 2011: financování a sociální dimenze. [online]. Euridice, 2011 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131CS_HI.pdf
- NĚMEČKOVÁ, Michaela a Terezie ŠTYGLEROVÁ. Projekce obyvatelstva v krajích České republiky do roku 2051. Demografie, revue pro výzkum populačního vývoje. 2014, roč. 56, č. 1, s. 79–94.
- NÝVLT, Ondřej a Gabriela Strašidlová. Trh práce 1993–2013. In: Trh práce 1993–2013/ČSÚ. [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/rh_prace_1993_2013_20140804
- Obyvatelstvo [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: (http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_lide).
- Pohyb obyvatelstva v České republice v letech 1992–2014 [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/oby_cr_m
- Pracovní dokument útvarů Evropské komise k Posouzení národního programu reforem a konvergenčního programu, který pro rok 2014 předložila Česká republika [online]. Evropská komise. 11. 7. 2014. [cit. 2014-08-22] Dostupné z: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/swd2014_czech_cs.pdf
- SAVKO, Lukáš. Postavení českého trhu práce v rámci EU. [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/czam072914analyza14.docx>
- Senioři [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/seniori>
- Senioři v ČR v letech 2009. Praha: Český statistický úřad, 2009, 104 s. ISBN 978–80–250–1991–7.

- Složení obyvatelstva podle pohlaví a věku [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/380034ACC9/\\$File/14091305.xls](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/380034ACC9/$File/14091305.xls)
- Složení obyvatelstva podle pohlaví a věku [online]. Praha: Český statistický úřad – veřejná databáze, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cislotab=04-02>
- SMĚKALOVÁ, Lucie. Vzdělávací politika EU a srovnání trendů vzdělávacího systému ČR se zeměmi EU (Španělsko, Itálie, Francie, Nizozemí) [online]. 2014 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: <http://old.paidagogos.net/15/2.html>
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. MŠMT, 2014 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- Zaostřeno na vysoké školství v Evropě v roce 2010: nová zpráva o dopadu Boloňského procesu. [online]. Euridice, 2011 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122CS_HI.pdf
- TOLLINGEROVÁ, D. Profese-vysokoškolský učitel. Aula, 2000, roč. 8, č. 8, s. 50-87. ISSN 1210-6658.
- VAŠUTOVÁ, J. Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, 283 s. ISBN 80-7290-100-1.

Ochrana člověka za mimořádných událostí v kurikulu a edukační realitě základních a středních škol

PaedDr. Eva Marádová, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: eva.maradova@pedf.cuni.cz

Abstrakt: Příspěvek se zabývá aktuálními problémy implementace výchovy ke zdraví do kurikula základních a středních škol, konkrétně naplňováním cílů edukace v tematickém okruhu Ochrana člověka za mimořádných událostí. Předloženy jsou vybrané výsledky dlouhodobého výzkumu, který v minulých letech proběhl na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě s cílem shromáždit informace z pedagogické praxe využitelné pro zkvalitňování přípravy pedagogických pracovníků. Na vybraných základních školách, gymnáziích a středních odborných školách byly sledovány způsoby začlenění ochrany za mimořádných událostí do školních vzdělávacích programů, úroveň znalostí a dovedností žáků a připravenost učitelů škol realizovat vzdělávací obsah v souladu s platným kurikulem. Propojení kvantitativních a kvalitativních metod výzkumu umožnilo odhalit určité nedostatky v přípravě pedagogických pracovníků a s tím spojené přetrvávající podceňování dané problematiky na školách.

Klíčová slova: výchova ke zdraví, ochrana člověka za mimořádných událostí, kurikulum, základní a střední školy, vzdělávání učitelů)

Human Protection in Emergencies in Curriculum and Educational Reality in Primary and Secondary Schools

Abstract: The paper deals with current issues of integrating health education into curriculum of elementary and secondary schools, in particular it focuses on issues of reaching educational goals in the thematic field Human Protection in Emergency. It presents chosen outcomes of a long-term research conducted at Pedagogical Faculty of Charles University Prague. The research is based on analyzing data collected at schools with the aim to increase quality of teacher training. At some basic schools, grammar schools and secondary vocational schools the following aspects were analyzed: ways of integrating Protection in Emergency into school educational programs, the level of pupils' knowledge and their abilities and competences of teachers needed to teach according to the current curriculum. Combining quantitative and qualitative research methods helped to identify several weaknesses in teacher training and the related fact that schools underestimate importance of these issues.

Key words: health education, Human Protection in Emergency, curriculum, primary and secondary schools, teacher training

Ohrožení zdraví a života člověka v důsledku tzv. mimořádných událostí¹⁰ by nemělo být v žádné době podceňováno. Současná společnost je vystavena celé řadě rozličných hrozeb přírodního i antropogenního původu. Na základě varujících zkušeností ze světa (ničivá zemětřesení, teroristické útoky) i z České republiky (opakující se povodně) dostává se do popředí veřejného i odborného zájmu potřeba vytvářet funkční systém ochrany obyvatelstva.

Koncepce ochrany obyvatelstva do roku 2020 s výhledem do roku 2030, schválená Usnesením vlády ze dne 23. 10. 2013 (MV-GR HZS ČR, 2013), zdůrazňuje širší zapojení občanů do systému ochrany obyvatelstva prostřednictvím jejich schopnosti sebeochrany, při níž budou využívat znalosti a dovednosti získané v procesu výchovy a vzdělávání. Vychází z předpokladu, že dobře informovaný člověk dokáže reálněji posuzovat nebezpečné situace, předcházet vzniku mimořádné události a v případě potřeby pomoci nejen sobě, ale i ostatním. Efektivita výchovy a vzdělávání je determinována začleněním problematiky ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí do systému školního vzdělávání, který umožňuje dlouhodobě působit na jedince formou pravidelné povinné výuky.

Je třeba zdůraznit, že v posledních deseti letech byla pro zkvalitnění celoplošného vzdělávání obyvatelstva v této oblasti přijata řada opatření. Téma ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí je zahrnuto v rámcových vzdělávacích programech pro základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání. Četné vzdělávací aktivity vyvíjí Hasičský záchranný sbor ČR, který v rámci mezirezortní spolupráce organizuje tvorbu koncepčních i edukačních materiálů. Ale jak se daří vymezené záměry naplňovat?

I přes výše uvedené pozitivní kroky má současný systém stále značné rezervy. Začleňování problematiky ochrany člověka za mimořádných událostí do školních vzdělávacích programů i vlastní realizace vytvořených programů v praxi závisí na přístupu jednotlivých škol k dané tematice a zejména na odborné připravenosti pedagogických pracovníků. Komplexní sledování aktuálních problémů implementace problematiky ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí je proto předmětem dlouhodobého výzkumného šetření, které probíhá na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě již od roku 2006. Jeho výstupy nacházejí uplatnění při revizi kurikulárních dokumentů a tvorbě vzdělávacích standardů. Především však mohou být podkladem při koncipování studijních programů pregraduálního i celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků. Obsahem tohoto sdělení jsou vybrané výsledky zmíněného výzkumného šetření.

Ochrana člověka za mimořádných událostí v procesu kurikulárních změn

¹⁰ „Mimořádná událost – škodlivé působení sil a jevů vyvolaných činností člověka, přírodními vlivy, a také havárie, které ohrožují život, zdraví, majetek nebo životní prostředí a vyžadují provedení záchranných a likvidačních prací“ (Zákon č. 239/2000 Sb., o integrovaném záchranném systému a změně některých zákonů).

Vývoj implementace problematiky ochrany člověka za mimořádných událostí je třeba sledovat v návaznosti na probíhající kurikulární reformu. Za klíčový dokument pro začlenění diskutované tematiky do školské legislativy je možno považovat Pokyn MŠMT (čj. 12 050/03-22) k začlenění tematiky ochrany člověka za mimořádných událostí do vzdělávacích programů. Dodatkem „Ochrana člověka za mimořádných událostí“, (čj. 13 586/03-22 ze dne 4. března 2003) byly doplněny tehdy platné učební dokumenty. Do učebních dokumentů pro základní školy, střední školy a vyšší odborné školy i do učebních dokumentů pro speciální školy byla zařazena do každého ročníku tematika Ochrana člověka za mimořádných událostí, a to v rozsahu nejméně 6 vyučovacích hodin ročně. Obsahová náplň výuky vycházela z metodických materiálů připravených Hasičským záchranným sborem (HZS) ČR. V tomto období bylo pro potřeby praxe vydáno v ČR několik metodických materiálů pro učitele a učebnic pro žáky základních a středních škol. Příprava učitelů k dané problematice probíhala v rámci kurzů celoživotního vzdělávání za pomoci HZS krajů v jejich vzdělávacích zařízeních. Do pregraduálního studia učitelů však nebyla v této souvislosti systematicky zařazena.

Situace se výrazně změnila v návaznosti na probíhající transformační proces ve školství. Tematika ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí je zahrnuta v rámcových vzdělávacích programech pro základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007) byly konkrétní očekávané výstupy vymezeny ve vzdělávacích oblastech „Člověk a jeho svět“ a „Člověk a zdraví“. Program ukládá, aby žáci při ukončení povinné školní docházky dokázali projevit odpovědné chování v situacích ohrožení zdraví a osobního bezpečí při mimořádných událostech, aby v případě potřeby byli schopni poskytnout adekvátní první pomoc.

Absolvent gymnázia by měl být schopen rozhodnout, jak se odpovědně chovat při konkrétní mimořádné události, prokázat osvojené praktické znalosti a dovednosti související s přípravou na mimořádné události a aktivně se zapojit do likvidace následků hromadného zasažení obyvatel (RVP G, 2007).

K výstupům vzdělávací oblasti Vzdělávání pro zdraví v RVP pro střední odborné vzdělávání patří zvládnutí zásad odpovědného jednání v situacích osobního ohrožení a za mimořádných událostí i dovednosti poskytnout první pomoc sobě a jiným (RVP SOV, 2012).

Naplňování výše uvedených cílů předpokládá, že všechny školy v ČR budou do svých školních vzdělávacích programů implementovat tematický okruh Ochrana člověka za mimořádných událostí (v souvislosti s programem podpory zdraví ve škole), a to systematicky, v návaznosti na věková specifika a potřeby žáků. Pro úroveň primárního a nižšího sekundárního vzdělávání se doporučuje, aby pro realizaci výuky byl vytvořen základní prostor ve formě předmětu Výchova ke zdraví, který umožní spirálovité rozvíjení dané problematiky. Je samozřejmé, že nový přístup ke vzdělávání v této oblasti nepochybně klade zvýšené nároky na učitele jak ve fázi přípravy programu, tak i při jeho vlastní realizaci.

Výzkumné šetření na Pedagogické fakultě UK v Praze

V návaznosti na požadavek praxe – připravovat kvalifikované učitele pro výuku tematiky Ochrana člověka za mimořádných událostí – bylo na Pedagogické fakultě UK v Praze v minulých letech realizováno rozsáhlé výzkumné šetření, jehož záměrem bylo získat informace o aktuální situaci na školách, o způsobech začlenění tematiky do školních programů, znalostech žáků a odborné připravenosti učitelů.

Cíle a metodika

Cílem první etapy (2007 – 2008) bylo sledovat úroveň informovanosti studentů učitelství v problematice ochrany za mimořádných událostí, zjistit jejich vzdělávací potřeby v dané oblasti a posoudit jejich připravenost působit na žáky v souladu s platným kurikulem.

Východiskem pro formulaci hypotézy, že znalosti studentů dosahují minimálně úrovně 60 %, byl především předpoklad, že mimořádné události jsou v současnosti realitou a tedy dovednosti potřebné pro ochranu zdraví a života velmi potřebné. Navíc dle pokynu MŠMT (2003) byla problematika ochrany člověka za mimořádných událostí vřazena do vzdělávacích programů na ZŠ a SŠ.

Metodou výzkumu bylo anonymní dotazníkové šetření. Dotazník speciálně koncipovaný pro tento účel byl distribuován studentům různých studijních oborů na UK v Praze – Pedagogické fakultě. Bylo získáno celkem 210 kompletně vyplněných dotazníků. Ve sledované skupině převažovali respondenti, kteří navštěvovali střední školu v období, kdy bylo všem školám uloženo začlenit do výuky tematiku ochrany člověka za mimořádných událostí.

K závažným zjištěním patří informace o zkušenostech respondentů s vlastní školní výukou ochrany za mimořádných událostí. Přestože školská legislativa od r. 2003 jednoznačně ukládá povinnost věnovat se problematice ochrany za mimořádných událostí na všech typech základních a středních škol, 63 % oslovených vysokoškoláků uvedlo, že nebylo během svého studia na střední či vyšší odborné škole s touto problematikou vůbec seznámeno.

Tomu odpovídaly i neuspokojivé výsledky testu znalostí. Hypotéza nebyla potvrzena, informovanost budoucích učitelů nedosáhla ani 60 %. Alarmující byla řada odpovědí. Například pouze v pěti případech (2 %) oslovení respondenti správně pojmenovali kolísavý tón sirény po dobu 140 sekund (všeobecnou výstrahu). Všechny složky Integrovaného záchranného systému správně uvedlo jen 94 (45 %) respondentů. Zvláště znepokojující byly odpovědi týkající se poskytování laické první pomoci. Například postup při kardiopulmonální resuscitaci znalo pouze 53 (25 %) účastníků šetření.

Obavu z poskytování laické první pomoci uvedlo 147 (70 %) respondentů. V otevřené otázce studenti popisovali okolnosti strachu z poskytování první pomoci (neznalost správných postupů, obava z osobního selhání apod.). Z výpovědí studentů je patrné, že si uvědomují své nedostatečné znalosti z dané oblasti a zejména nepřipravenost poskytnout první pomoc.

Výsledky orientační sondy potvrdily nedostatečnou informovanost studentů učitelství o problematice ochrany za mimořádných událostí a staly se tak odrazovým můstkem pro hledání cest ke zkvalitnění přípravy pedagogických pracovníků.

Výzkumné šetření na středních školách

Výše popsaná metodika výzkumu byla použita ve 2. etapě šetření (2008 – 2010), které bylo realizováno na středních školách. Cílem bylo zjistit úroveň informovanosti studentů středních škol v problematice ochrany za mimořádných událostí a zároveň sledovat přístup středních škol k naplňování cílů vzdělávání v dané tematické oblasti. Předpokládali jsme, že s mimořádnými událostmi se v současné době adolescenti setkávají jak v rovině informací z médií, tak i z osobních zkušeností. Vzhledem k tomu, že dle pokynů MŠMT byla problematika ochrany člověka za mimořádných událostí již v r. 2003 vřazena do vzdělávacích programů ZŠ a SŠ, středoškoláci měli být s danou problematikou seznámeni i ve škole.

Náhodným výběrem byli osloveni žáci z deseti gymnázií a šesti středních odborných škol ve věku od 15 do 19 let. Pro zpracování bylo získáno 370 kompletně vyplněných dotazníků. Vyhodnocení získaných dat odhalilo přetrvávající problémy s průběhem edukace v dané oblasti. Předpoklad o absolvované školní výuce dle platné dokumentace se nepotvrdil. Téměř 30 % respondentů uvedlo, že žádnou výuku v rámci školní docházky neabsolvovalo.

O kvalitě realizované výuky svědčí, že pouze 41 oslovených žáků (11 %) správně identifikovalo signál všeobecná výstraha, 78 žáků (21 %) zkoušku sirén a 30 žáků (8 %) požární poplach. Všechny složky integrovaného záchranného systému včetně telefonních čísel dokázalo uvést 46 % žáků. Správný postup při kardiopulmonální resuscitaci znalo 164 (44 %) respondentů.

Srovnáme-li výsledky dotazníkového šetření mezi středoškoláky s daty zjištěnými v první etapě (u budoucích učitelů), můžeme konstatovat, že v celkovém náhledu měli oslovení středoškolští studenti více informací o dané problematice. Skutečně se situace v průběhu sledovaného období zlepšila?

Výsledky výzkumné sondy v propojení se získanými údaji o začlenění tématu ochrany za mimořádných událostí do výuky středních škol jsou odrazem edukační reality ve sledované oblasti. Tu rozhodně nelze hodnotit pozitivně. Na místě je položit si otázky: Věnovaly školy plnění úkolů vymezených v příslušných metodických pokynech dostatečnou pozornost? Byla problematika ochrany za mimořádných událostí do výuky vůbec zařazena?

Výzkumné šetření na základních školách

V období let 2010 – 2012 byla připravena a realizována 3. etapa výzkumného sledování implementace tématu ochrana za mimořádných událostí do školního kurikula. Výzkumným polem byla edukace na základních školách, které v tomto období již čtvrtým rokem vyučovaly dle vlastních školních vzdělávacích programů. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem je na základních školách zapracováno dané téma do školního kurikula a do jaké míry jsou očekávané výstupy naplňovány. Na základě

zásadních změn v kurikulárních dokumentech bylo možno předpokládat výrazný posun v kvalitě znalostí a dovedností žáků v problematice ochrany za mimořádných událostí tak, jak stanovují očekávané výstupy vymezené v RVP ZV.

O spolupráci na sběru dat bylo požádáno 18 náhodně vybraných základních škol. Zvoleny byly metody smíšeného designu. Záměrem kvalitativní části bylo hlouběji analyzovat způsob implementace daného tématu do školních vzdělávacích programů sledovaných škol a zároveň postihnout, jaké problémy v tomto ohledu řeší učitelé, kteří se na realizaci daného tématu podílejí. Podklady byly získány metodou strukturovaných rozhovorů s učiteli. Kvantitativním dotazníkovým šetřením byly zmapovány aktuální znalosti a dovednosti žáků spolupracujících škol. Zpracováno bylo 720 dotazníků, které vyplnili žáci 9. ročníků základních škol.

Ke klíčovým zjištěním patří:

- Ve všech analyzovaných školních vzdělávacích programech je tematika ochrany člověka za běžných rizik a za mimořádných událostí zapracována, ovšem ve velmi rozdílném rozsahu.
- Pokud je v učebním plánu školy zařazen samostatný předmět Výchova ke zdraví s pevnou hodinovou dotací, je zde určitý prostor pro téma ochrany za mimořádných událostí včetně osvojení dovedností spojených s poskytováním první pomoci. Ve školách, kde je obsah vzdělávacího oboru výchova ke zdraví integrován s jinými obsahy, má toto téma jen velmi omezený rozsah. Zpravidla je „rozptýleno“ do jednotlivých předmětů dle charakteru mimořádných událostí, např. do předmětu chemie (únik nebezpečných látek), zeměpis (živelní pohromy), občanská nauka (teroristické útoky), přírodopis (první pomoc) apod. Celková propojenost obsahu není zajištěna.
- Na všech sledovaných školách jsou realizovány alespoň jednou ročně celoškolské aktivity zaměřené na ochranu za mimořádných událostí (zejména na požární ochranu a nácvik evakuace). Školy spolupracují s HZS ČR.
- Učitelé pověřeni implementací tematického okruhu do školního kurikula narážejí na řadu problémů. Kromě již zmíněné nedostatečné hodinové dotace postrádají především podporu ostatních pedagogů školy při hledání cest, jak vhodnými formami a metodami očekávané výstupy v tomto ohledu naplnit.
- I přes značná úskalí, která základní školy musí v souvislosti s realizací výuky zaměřené na ochranu za mimořádných událostí překonávat, lze konstatovat pozitivní posun ve výstupech vzdělávání, tj. ve znalostech a dovednostech žáků základních škol.

Ve srovnání se středoškolskými (etapa 2) všichni dotazovaní žáci základních škol (n = 720) uvedli, že problematika ochrany za mimořádných událostí byla obsahem školní výuky. Odpověď konkretizují odvoláním na celoškolské nácvik evakuace, výukou výchovy ke zdraví, občanské výchovy, přírodopisu nebo na projektové dny.

Ve znalostní části dotazníku dosáhli žáci základních škol celkově 68 % úspěšnosti. Například signál všeobecná výstraha správně identifikovalo 48 % žáků, zkoušku sirén 89 % a požární poplach 56 % žáků. Všechny složky integrovaného záchranného systému včetně telefonních čísel uvedlo 66 % žáků. Zamyšlení zaslouží skutečnost, že žáci chybovali v zásadních otázkách týkajících se poskytování první pomoci. Správný postup při kardiopulmonální resuscitaci znalo pouze 48 % respondentů, postup při ošetření

tepenného krvácení jen 38 % žáků, při ošetření popáleniny 55 % žáků. Tato problematika by rozhodně měla být více akcentována, a to nejen v rovině teoretické, ale zejména nácvikem potřebných praktických dovedností.

Závěr

Výše uvedené vybrané výsledky výzkumného šetření dokumentují vývoj edukace v tematické oblasti ochrany za mimořádných událostí v českých školách a odhalují problémy spojené s jejím zkvalitňováním. Zároveň potvrdily, že klíč k jejich řešení má v rukou především odborně i metodicky erudovaný učitel. Prvním krokem na cestě k úspěchu je proto komplexní přístup k přípravě pedagogických pracovníků.

Jako východisko při koncipování studijních programů může sloužit tzv. materiál k začlenění tematiky do studijních programů zpracovaný pod garancí Hasičského záchranného sboru ČR (Usnesení vlády ČR č. 734, 2011). Do studijních programů učitelství je žádoucí problematiku ochrany za mimořádných událostí zpracovat v několika rovinách:

- Ve studiu Učitelství pro 1. st. ZŠ – jako součást výchovy ke zdraví se zdůrazněním problematiky poskytování první pomoci.
- V přípravě pedagogů pro SŠ a 2. stupeň ZŠ ve společném základu – jako nedílnou součást nabídky povinně volitelných předmětů pro studenty bakalářského i magisterského studia.
- V přípravě pedagogů – specialistů pro oblast výchovy ke zdraví – jako součást studijního oboru – výchova ke zdraví. Studenti (absolvováním řady vzájemně navazujících předmětů) zde postupně získají hluboké odborné znalosti o ochraně zdraví člověka za běžných rizik i za mimořádných událostí.

Významným příspěvkem k plnění výukových cílů v oblasti ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí na základních i středních školách může být také systémové zařazení této problematiky do celoživotního vzdělávání pedagogů.

K řešení situace v úrovni základního vzdělávání přispěla úprava RVP ZV platná od 1. září 2013, při níž došlo, mimo jiné, i k rozšíření a zpřesnění očekávaných výstupů v tematickém okruhu Ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí (RVP ZV, 2013). Pro učitele základních škol je k dispozici celá řada učebních textů a metodických pomůcek (Kol., 2013).

Komplikovanější je v současné době situace na středních školách. Připomeňme zde jeden z důležitých výstupů výše popsaného výzkumného šetření, a to prokázané dlouhodobé podceňování významu učiva tohoto tematického okruhu v kurikulu středních škol.

Také výzkumná sonda provedená v r. 2014 na vybraných středních odborných školách (Metelková, 2014) potvrdila převažující formální přístup k realizaci tematického okruhu Ochrana člověka za mimořádných událostí ve výuce a nízkou motivaci pedagogických pracovníků SŠ osobně se angažovat při plnění daných cílů. Informovanost žáků o tématu ochrany člověka za mimořádných událostí byla celkově nedostačující a navíc se ani nelišila v závislosti na navštěvovaném ročníku SOŠ. I když

toto zjištění nelze zobecňovat, může však být námětem k zamyšlení, jak současný stav změnit.

Lze učitele středních škol žádoucím směrem motivovat v rámci celoživotního vzdělávání? Za úvahu stojí případná revize obsahové náplně jednotlivých programů celoživotního vzdělávání zaměřených na získání pedagogické způsobilosti. Jedná se o Studium v oblasti pedagogických věd (dříve DPS): Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, Učitelství odborných předmětů, Učitelství odborného výcviku, Učitelství praktického vyučování.

V rámci obecně didaktických předmětů se zde nabízí upozornit pedagogické pracovníky i na tuto nezbytnou součást výchovného působení na SŠ, bořit mýty, že „pro život stačí základy, které si žáci osvojí na základní škole a ostatní jim přinese život sám...“. Přínosné může být i případné rozšiřování informovanosti pedagogů v dané oblasti. Přesto, že problematika ochrany člověka za mimořádných událostí je na většině středních odborných škol primárně součástí všeobecného základu vzdělávání, plnění očekávaných výstupů je v rukou všech pedagogů. Zejména u některých studijních oborů je patrný značný přesah do složky odborné (zdravotnictví, chemie aj.). V každém případě osobní přístup učitele může významně podpořit výchovu k odpovědnému chování žáků v případě ohrožení běžnými riziky i za mimořádných událostí.

Použitá literatura

KOLEKTIV AUTORŮ. Podklady k výuce témat ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí v základních školách. [online]. Praha: Metodický portál RVP, 28. 08. 2012 [cit. 2014-05-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/16451/PODKLADY-K-VYUCE-TEMAT-OCRANY-CLOVEKA-ZA-BEZNYCH-RIZIK-A-MIMORADNYCH-UDALOSTI-V-ZAKLADNICH-SKOLACH.html/>

MARÁDOVÁ, Eva. Ochrana člověka za mimořádných událostí. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007, 40 s. ISBN 978-80-86991-24-5.

MARÁDOVÁ, Eva a Jaroslava HANUŠOVÁ. Readiness of the Future Teachers to Prevention and Protection in Emergency. In: ŘEHULKA, Evžen. School and Health 21 - Topical Issues in Health Education. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 227-239. ISBN 978-80-210-4930-7.

METELKOVÁ, Iva. Ochrana člověka za mimořádných událostí jako téma pro žáky středních odborných škol. Praha, 2014. Diplomová práce. PedF UK. Vedoucí práce Eva Marádová.

Koncepce ochrany obyvatelstva do roku 2020 s výhledem do roku 2030 [online]. Praha: MV-GŘ HZS ČR, 2013, 23. 10. 2013 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.hzscr.cz/clanek/menu-o-nas-pusobnost-a-ukoly-koncepce-ochrany-obyvatelstva.aspx>

Pokyn MŠMT k začlenění tematiky ochrany člověka za mimořádných událostí do vzdělávacích programů a Dodatek k učebním dokumentům pro základní školy, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy - Ochrana člověka za mimořádných událostí, čj. 12 050/03-22 . Praha: MŠMT, 2003, 4. 3. 2003 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/pokyn-msmt-k-zacleneni->

tematiky-ochrany-človeka-za-mimoradnych-udalosti-do-vzdelavacich-programu-a-dodatek-k-ucebnim-dokumentum-pro-zakladni-skoly-stredni-skoly-specialni-skoly-a-vyssi-odborne-skoly-ochrana-človeka-za-mimoradnych-udalosti-1

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [online]. [cit. 2014-05-11] Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2014-05-11]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání. [online]. Praha: NUIV, 2012. [cit. 2014-05-11] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-os>

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2014-05-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Začlenění tematik „Ochrana člověka za mimořádných událostí, péče o zdraví a dopravní výchova“ do studijních programů pedagogických fakult. Usnesení vlády ČR č. 734 ze dne 5. října 2011. [online]. Praha: MV-GŘ HZS ČR, 2011, 5. 10. 2011 [cit. 2014-05-11]. Dostupné z: <http://www.hzscr.cz/clanek/podpora-vzdelavani-na-pedagogickych-fakultach.aspx>

Pohybová gramotnost v reflexi celoživotního vzdělávání

PhDr. Petra Matošková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra sportů v přírodě, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: e-mail: matoskova@ftvs.cuni.cz

PhDr. Karel Kovář, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: kkovar@ftvs.cuni.cz

doc. PhDr. Vladimír Süss, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra sporovních her, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: suss@ftvs.cuni.cz

Abstrakt: Příspěvek je koncipován jako přehledový článek o problematice stále se snižující pohybové aktivity dětí i dospělých. Cílem je ukázat na problémy, které s tímto fenoménem souvisí. V první části charakterizujeme školní tělesnou výchovu a výchovu ke sportu v českých sportovních klubech. V další části pokračujeme stručnou charakteristikou nového pojmu „pohybová gramotnost“. Dále prezentujeme systém řízení pohybových aktivit v průběhu ontogeneze člověka v zahraničí (Kanadě) a porovnáváme jej s možnostmi a systémem v České republice.

Klíčová slova: vzdělávání, celoživotní vzdělávání, tělesná výchova, pohybová gramotnost

Physical literacy in the reflection of lifelong learning

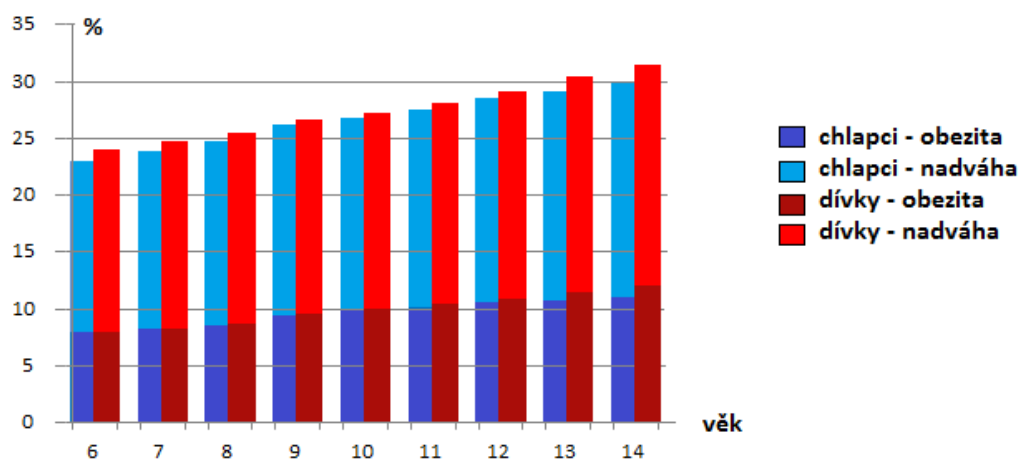
Abstract: The paper is designed as a review article on the issue of decreasing physical activity of children and adults. This article aims to show the problems related to this phenomenon. The first part describes physical education at schools and the way people learn sport in Czech sport clubs. In the next part we briefly characterize new concept of physical literacy which is followed by presentation of the system of lifelong learning in sport in Canada and its comparison to Czech conditions and system.

Key words: education, lifelong learning, physical education, physical literacy

V poslední době se v tisku objevuje stále více zmínek o kritickém stavu naší mladé populace. Několik výzkumných prací ukazuje na stále rostoucí počet obézních dětí a s tím i související a následné zdravotní problémy. Dne 26. 5. 2014 se v zasedací místnosti Senátu ČR uskutečnila konference na toto ožehavé téma současnosti. Citujeme ze stránek Senátu ČR: „Výbor pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice Senátu

ČR pořádal za podpory České asociace Sport pro všechny veřejné slyšení na téma pohybová gramotnost. Záměrem veřejného slyšení bylo upozornit na naléhavý společenský problém, kterým je nedostatek pohybové aktivity populace v České republice. Byla přednesena a projednána klíčová zjištění a formulována doporučení směřující do legislativní oblasti. Na veřejném slyšení vystoupil vedle řady odborníků také velvyslanec Kanady v ČR pan Otto Jelinek, který jako bývalý kanadský ministr pro fitness a amatérský sport vyjádřil přesvědčení, že pohybová gramotnost občanů je klíčovým elementem pro každou zemi. Sport, jako pravidelná pohybová aktivita, musí přispívat nejen ke zdravému životnímu stylu, ale také k sociální soudržnosti. Je to jeden z hlavních integračních nástrojů moderní společnosti“ (Senát ČR, 2014).

Monitoringu dětské populace a jejím pohybovým aktivitám se věnuje několik pracovišť v České republice, například UK FTVS v Praze nebo FTK UP v Olomouci. Jejich zjištění jsou alarmující. Bunc (2014) uvádí, že u dětí mladších 10 let nacházíme cca 7,7 hodin realizovaných pohybových aktivit týdně, u dětí starších pak už jen 2,1 hodiny, to vše včetně školní TV. Jsou to sice průměrná data, ale jak ukazuje procentuální nárůst dětí s nadváhou nebo obezitou (Obrázek 1) je tento stav dětské populace kritický. Celkem bylo do tohoto výzkumu zahrnuto 3436 chlapců a 2349 dívek ve věku 6 až 14 let.



Obrázek 1. Graf procentuálního nárůstu nadváhy a obezity u dětí

Zdroj: Bunc (2014, upraveno)

Při pohledu na rostoucí počet dětí s nadváhou a obezitou lze souhlasit s Buncem (2014), že problém ovlivnění nadváhy a obezity dětí není tedy problémem lékařským, ale vzdělávacím a spočívá ve zvýšení objemu realizovaných pohybových aktivit. Tomuto tvrzení odpovídá současně i názor, že celkový příjem energie v posledních desetiletích stagnuje nebo klesá, ale současně významně klesá výdej energie, většinou realizovaný ve formě pohybových aktivit (Bunc, 2014).

Školní tělesná výchova

Učení se pohybovým dovednostem nás provází od narození po celý život. Začíná již v útlém dětství v rodině, kde se dítě učí základní lokomoci jako je chůze, běh, postupně se přidávají další dovednosti jako poskoky, hry s míčem a podobně. Podstatnou roli pak hrají mateřské školy, kde se děti dostávají do kolektivu a pohybové aktivity zde zaujímají

velmi důležitou roli pro zdravý a harmonický vývoj dítěte. Měly by být zařazovány každodenně, zaměřeny na uvědomování si vlastního těla, rozvoj koordinace, překonávání různých překážek, užívání různých náčiní, seznamování se s jiným prostředím, jako je například vodní nebo zimní. Lze zde využívat spontánní aktivity dětí. Dalším významným obdobím je pak tělesná výchova na základních školách a volitelné pohybové kroužky, kde můžeme navazovat na předchozí dovednosti a využít období tzv. „zlatého věku motoriky“, kdy se děti učí novým pohybovým dovednostem bez větších problémů. Je velmi důležité v tomto věku probudit v dětech zájem o pohyb a učení se novým dovednostem.

V České republice je vyučován povinný předmět tělesná výchova jak na základních, tak středních školách a učilištích. Je rovnocenným předmětem s dotací minimálně 2 hodiny týdně jako ostatní vyučované předměty (např. matematika, český jazyk, dějepis atd.). Ale je tomu skutečně tak? Je v naší společnosti brán jako rovnocenný předmět, i když má v názvu „výchova“?

Již od 50. let minulého století probíhaly v naší zemi výzkumy ve školní tělesné výchově. Orientovaly se především na vyučovací předmět tělesná výchova (TV) a jeho kvantitativní i kvalitativní ukazatele. Zejména bylo sledováno fyzické zatížení žáků, využití času k aktivnímu pohybu, vyučovací činnost učitele a učební činnost žáků, interakce učitel–žák i bio-psycho-sociální úroveň žáků vztahovaná k procesuální stránce TV. V zahraničí i v českých zemích byly v podstatě využívány stejné výzkumné metody. Zpočátku bez přístrojového vybavení se odhadovaly výdeje energie na základě pozorování a podle návodných tabulek, sledovala se tepová frekvence palpačním způsobem, sledovaly se příznaky únavy (Berdychová, 1978). Později se fyzické zatížení žáků začalo sledovat pomocí technických zařízení. Byly to např. sporttestry, krokoměry, akcelerometry i pedometry. Provedené výzkumy se nezaměřovaly pouze na TV, ale většinou na celodenní pohybový režim žáků. Na základě těchto výzkumů pak byla odvozena doporučení pro fyzické zatížení žáků při hodinách TV, vznikla tzv. fyziologická křivka hodiny TV. Jak z uvedeného vyplývá, byla TV orientovaná přednostně na výkonnost a zdatnost. Tento trend se postupně začal měnit již od roku 1995, kdy byla tělesná výchova zařazena do vzdělávací oblasti Zdravý životní styl (Vlček a Mužík, 2012).

Se zavedením rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro základní a střední vzdělávání vzniká nová vzdělávací oblast Člověk a zdraví, pod kterou se nachází TV a Výchova ke zdraví. Cílem této vzdělávací oblasti je utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, které vedou k poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty, pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duševní i sociální pohody a vnímání prožitků z pohybu, prostředí a atmosféry vztahů kolektivu. Jak je patrné, není uveden cíl vzdělávacího oboru tělesná výchova, ale spíše orientace, rámcový postup, myšlenkový obsah a předpoklad pohybového vzdělávání. Domníváme se, že očekávané výstupy TV nejsou dosažitelné. Realita je taková, že některé hodiny TV odpadají nebo se suplují jiným předmětem, někteří žáci se hodin neúčastní nebo necvičí. Průměrná doba pohybu žáka při nadprůměrné hodině TV se pohybuje okolo 50 % aktivního času, tj. 20–25 minut. Intenzita zatížení je většinou nízká, maximálně střední, proto nemůže ovlivňovat úroveň tělesné zdatnosti (Mužík, Vlček a Vrbaš, 2011).

Holčík (2004) definoval zdravotní gramotnost, která by měla být základním předpokladem pro zdravý životní styl. Jedná se o kognitivní a sociální dovednost

determinující motivaci a schopnost jednotlivců získat přístup ke zdravotním informacím, rozumět jim a využít je k rozvoji a udržení dobrého zdraví. Z toho vyplývá, že by žák měl disponovat nejen zdravotní gramotností, ale také individuálně přiměřenou pohybovou gramotností, vycházející z životních potřeb člověka. Pohybově gramotný člověk nebude disponovat pouze mechanicky osvojenými dílčími pohybovými dovednostmi, ale bude je umět efektivně využívat k individuálně preferovanému účelu. Bude se bezpečně orientovat v benefitech pohybu a svou pohybovou gramotnost bude celoživotně využívat k aktivnímu způsobu života (Čechovská a kol., 2011).

V mnoha zemích dochází ke změnám v oblasti vzdělávání, tedy i v tělesné výchově. Dochází k revizím kurikula zasahující do TV. Ve Spolkové republice Německo začali již v 90. letech minulého století, ve Spojených státech amerických ještě o 10 let dříve. V českém školství se až v posledních letech zaměřujeme na kvalitu vzdělávacích programů a vzdělávacích standardů v oboru tělesná výchova.

V jednotlivých zemích se objevují rozdílné přístupy k TV. Např. Naul (2003) rozlišuje čtyři základní koncepce TV: sportovní, kde hodnotovým východiskem je sportovní výkon; pohybovou, kde se zaměřujeme na pohybovou gramotnost; tělesnou, kde se jedná o tzv. výkonově orientovanou zdatnost, schopnost tělesně pracovat a v neposlední řadě i zdravotní, kde se jedná o podporu zdraví, jde o tzv. zdravotně orientovanou zdatnost. U nás je současný RVP koncipován na pomezí zdravotní a pohybové kompetence, realita na školách je ale rozdílná, objevují se různé koncepce TV nebo jejich kombinace, v praxi je často uplatňována i sportovní nebo zdravotní koncepce. Můžeme tedy tvrdit, že v české TV nedochází k souladu mezi vstupy, procesy a výstupy.

Pohybová gramotnost

Aktivovat přirozenou potřebu pohybu je v současné nabídce možností pasivního trávení volného času a zábavy velmi obtížné. Pokud nedojde k vytvoření kladného vztahu k pohybovým aktivitám už v dětském věku, je nutno vytvářet odlišné způsoby motivace ke zdravému pohybu podle zájmu a očekávání dané věkové kategorie. Je možno předpokládat, že osvojená dovednost je jednou z nejvýznamnějších motivací k získání trvalého zájmu o pohybové činnosti. Těšit se z pohybu, mít chuť sportovat a chtít být pohybově aktivní po celý život, je jedním z úkolů různých systémů dlouhodobého pohybového a sportovního vývoje dětí a mládeže. Inventář základních pohybových činností, důležitých pro správné a bezpečné osvojování pohybových vzorců jako východisek pro pohybové dovednosti, je nazýván pohybová gramotnost. Je chápána jako připravenost jedince vědomě ovládat vlastní tělo, jako důležitý předpoklad provádění tělesného pohybu a sportovních dovedností posilujících i psychickou a sociální zdatnost (Šimůnková, Novotná a Vorálková, 2010).

Řešení problému ve světě

Vzrůstající obezita dětí a nižší pohybová aktivita populace není problémem pouze v České republice, ale jedná se v podstatě o globální problém. Vznikají různé organizace, které propagují význam pohybových aktivit v životě člověka. Do řešení tohoto fenoménu se zapojují v některých zemích (zejména USA, Kanada, Austrálie) úřady na úrovni místní i národní správy. V obecné míře se začíná projevovat odklon od „luxusních“ pohybových aktivit a návrat k jednoduchým přirozeným aktivitám jako je chůze, běh, jízda na kole a podobně. Problémem je, že se tento trend ke zvýšení pohybové činnosti projevuje jen u malých vrstev obyvatelstva. Jedním z nejlépe propracovaných systémů vedoucích k ovlivnění činnosti lidí v průběhu života je kanadský systém Long-Term Athlete Development (LTAD), tedy princip dlouhodobého rozvoje sportovce. Soustředí se nejen na vývoj dětí směřujících k výkonnostnímu sportu, ale na zapojení do pohybových aktivit v průběhu celého života člověka. Vytvořený systém, který propojuje činnost státních institucí až po místní úřady se školami, sportovními kluby i komerční sférou, vychází z principu rozvoje člověka na základě vědeckých studií kombinovaných s osvědčenými postupy v praxi. Definují deset klíčových faktorů:

- pohybová gramotnost;
- specializace;
- vývoj člověka z věkového pohledu;
- senzitivní období;
- mentální a duševní vývoj;
- principy periodizace;
- soutěživost;
- čas potřebný k rozvoji pohybových aktivit;
- propojení institucí;
- kontinuální progres.

Princip continuity ve výchově a tréninku je vyjádřen sedmi etapami vývoje člověka:

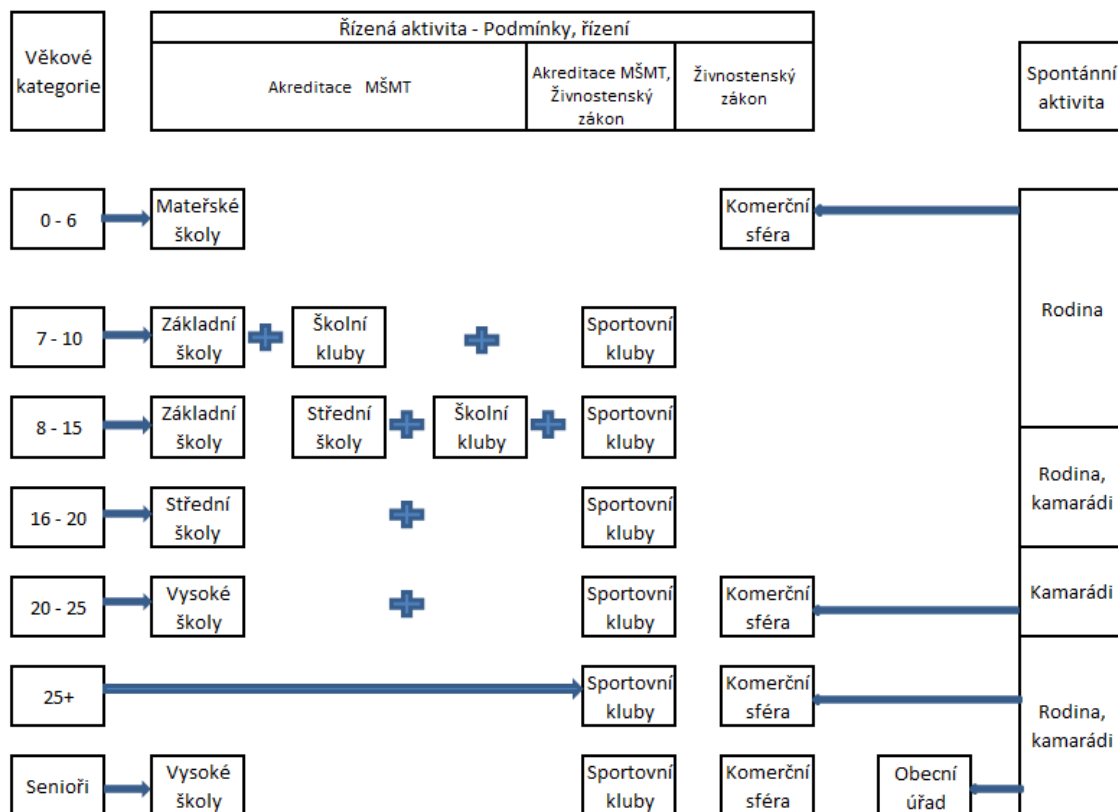
- aktivní start (0–6 let);
- základy pohybových aktivit (dívky 6–8 let, chlapci 6–9 let);
- učení k trénování (dívky 8–11 let, chlapci 9–12 let);
- etapa systematického tréninku (dívky 11–15 let, chlapci 12–16 let);
- trénink soutěživosti (dívky 15–21 let, chlapci 16–23 let);
- trénink k vítězství (dívky 18+, chlapci 19+);
- aktivní pro život (jakýkoli věk).

Každá etapa v tréninkovém principu je dána svým cílem, který je v podstatě vyjádřen v názvu etapy (LTAD, 2011). Uvedený systém a rozdělení do vývojových etap koresponduje s principem dlouhodobé koncepce sportovního tréninku, jak je uváděn v teorii sportovního tréninku v ČR (Dovalil a kol., 2005), který rozděluje princip tréninku na etapu základního, specializovaného a etapu vrcholového tréninku. Stejně je tomu i v britském modelu, který zahrnuje pět etap vývoje od tréninku základů po trénink k vítězství (LTAD, 2014). Princip LTAD je však propracovanější nejen ve smyslu rozdělení do dílčích etap, které kopírují vývojové etapy motoriky člověka a nastavení dílčích cílů, ale zejména jako systém komplexního propojení jak výchovných tak i organizačních složek, které se na výchově člověka k pohybovým aktivitám podílejí. Navíc se jedná o program v rámci celoživotního vzdělávání a zahrnuje systém výchovy

k pohybovým aktivitám, dále se zaměřuje na vzdělávání dalších skupin, které tento proces ovlivňují, například rodiče, učitele, trenéry, ale i pracovníky obecních úřadů a seniory.

Odras v systému celoživotního vzdělávání v ČR

V průběhu ontogeneze člověka dochází k několika vývojovým stádiím. Ta se určitou měrou projevují na motorice člověka. Jejich popisu se věnuje mnoho autorů z pohledů tělesného vývoje, dále psychiky i motoriky člověka. Na Obrázku 2 ukazujeme systém ovlivňování pohybových aktivit ve věkových obdobích, které jsou dány mezníky ve školním vzdělávání.



Obrázek 2. Schéma systému ovlivňování provádění pohybových aktivit v různých věkových obdobích

Prvním věkovým obdobím, kdy dochází k rozvoji motoriky člověka a kdy se utváří vztah k pohybu jako takovému, je období od narození až do zahájení školní docházky. Vývoj začíná ve zjednodušeném pohledu od reflexního plazení přes vertikalizaci postoje k prvním lokomočním dovednostem a k rozvoji koordinace pohybů. V tomto věkovém období na utváření vztahu k pohybu má největší vliv rodina dítěte. Z pohledu organizací zajišťující možnosti provádění pohybových aktivit je nutno zmínit například „baby kluby“ spojené s výukou plavání již od kojeneckého věku, dále jsou to organizace zajišťující cvičení matek s dětmi. Mnoho příležitostí k pohybu rodičů s dětmi i malých dětí samostatně také nabízí organizace Sokol. Dalším důležitým prvkem pro ovlivnění

motoriky dítěte je mateřská škola. Základním prostředkem pro výchovu dítěte v tomto období je hra. Cílem tohoto období je naučit dítě milovat pohyb. Na konci tohoto věkového období (začíná od 4. roku) se již objevuje zájem o konkrétní sporty. V mnoha případech je to spíše přáním rodičů, ale děti samy již o tuto činnost projevují zájem. Z pohledu zajišťujících organizací se spíše jedná o komerční sféru, například tenisové školy a podobně, ale v mnoha sportovních klubech vznikají přípravy pro děti. Velmi diskutovaným přístupem je raná specializace. V tomto období by měla být upřednostňována výuka a výchova k pohybovým dovednostem před principem hodnocení výkonu. Soutěživost musí být úměrná věku a nemělo by se prosazovat vítězství za každou cenu.

Zahájení školní docházky je klíčovým bodem v životě dítěte, přicházejí povinnosti a i ve výchově k pohybovým aktivitám by mělo docházet k postupnému přebírání odpovědnosti za svůj pohyb. Nadále by měla převládat „hravá“ forma a z pohledu obsahu by měla dominovat všeobecná průprava, aby docházelo k rozvoji základů pohybových aktivit (pohybový základ). Jedná se o pokračování v utváření pohybové gramotnosti u dětí. Kromě rodiny začíná mít dominantní úlohu škola a tedy tělesná výchova. Na počátku této etapy by mělo být stále cílem motto „milovat pohyb“. Později by se měl cíl měnit – naučit děti trénovat a postupně vytvářet vztah k danému sportu, pokud se již dítě rozhodlo k organizovaným pohybovým aktivitám vedoucím k soutěžnímu sportu. Úloha rodiny je v tomto období velice důležitá a spočívá zejména v podpoře dítěte provádět pohybové aktivity. V období kolem 8–10 let dochází k takzvanému zlatému období motoriky, tj. k období, kdy dochází k největšímu nárůstu koordinačních schopností a dítě je schopno nejlépe se učit novým dovednostem. V procesu celoživotního vzdělávání, v době mimo školu, začínají velmi dominantní roli hrát školní sportovní kluby ve spolupráci se základní školou a také sportovní kluby se svojí specializovanou činností.

Ve druhém školním období (věková kategorie 10–15 let) hraje ve vzdělávání k pohybovým aktivitám dominantní roli opět škola. Ta by měla vytvářet postoje žáků k pohybovým aktivitám. Do významnější role se dostávají školní sportovní kluby a obecně roste význam organizovaných pohybových aktivit v rámci sportovních svazů. Cílem činnosti ve sportovních klubech by mělo být v první řadě naučit děti určitému řádu a povinnostem, tedy naučit je trénovat. Dále je potřeba zmínit i význam organizací jako je Skaut, Sokol i obecně aktivity provozované pod organizací „Sport pro všechny“. Jejich význam je v nabídce nesoutěžních pohybových aktivit, jako je turistika, pobyt v přírodě a další. Jak ukazují výzkumy v tomto období, klesá zájem o spontánní pohybové aktivity, tedy se pravděpodobně snižuje vazba na rodinné aktivity ve volném čase. Navíc při přechodu na střední školy vzniká první významný odliv dětí ze sportovních klubů.

V následujícím věkovém období (16–20 let) dochází již u dětí, které pravidelně provádějí pohybové aktivity, k rozdělení činností na ryze sportovní s cílem podávat relativně maximální výkon a na činnosti prováděné tzv. rekreačně. V soutěžních aktivitách hrají významnou roli sportovní kluby. Cílem ve sportovním tréninku je již naučit sportovce vítězit. Ve volnočasových aktivitách se v poslední době preferuje trend neformálních, nikým neorganizovaných aktivit jako je například jízda na in-line bruslích, skateboard, „street parkour“ a podobně.

Další věkové období by se dalo souhrnně označit jako 20+. Jedná se o dospělého člověka, u kterého je již dokončen kompletní vývoj motoriky. Pokud se jedná o studenty vysokých škol, ti mohou provádět pohybové aktivity v rámci výuky na vysoké škole, i když na mnoha fakultách již předmět tělesná výchova není zařazen mezi povinné předměty, ale je volitelný. Toto zařazení závisí na akreditaci studijních oborů, tedy na vedení fakulty. Ve sportovních klubech se již jedná o trénink k soutěžím, či závodům s cílem podávat relativně maximální výkon. V dalších pohybových aktivitách hrají významnou roli komerční zařízení, která nabízejí celou řadu pohybových aktivit, jak pod přímým vedením trenéra (instruktora) – fitness, různé formy aerobiku a podobně, tak i bez vedení trenérem jako je plavání, squash, tenis, golf a podobně. Další kategorií pohybových aktivit jsou činnosti v přírodě nebo ve městě, ať již v zimě lyžování, snowboarding, bruslení, nebo v létě jízda na kole, běh, in-line bruslení a podobně. Zde se ukazuje, že by mělo mít významnou roli zajištění podmínek obecními úřady – budování jednoduchých sportovišť, cyklostezek, tratí pro běžecké lyžování a podobně.

Poslední věkovou kategorií jsou senioři. Z pohledu motoriky dochází v průběhu stáří ke snižování výkonnosti, snížení koordinace a později k sarkopenii, tedy úbytku svalové hmoty. Prevencí ochrany zdraví a stárnutí jsou bezpochyby pohybové aktivity seniora. Z pohledu organizací nabízejících pohybové aktivity by měli hrát dominantní roli obecní úřady s nabídkou činností v „senior klubu“ nebo dotováním akcí pro seniory v komerční sféře, ale i ve školách různého typu. Zcela pochopitelně největší roli hrají lokomoční pohybové aktivity, jako jsou chůze (velmi často procházky se psem), turistika i běh, ale i různé sportovní aktivity, které lze provozovat do vysokého věku jako je tenis, golf, v zimě lyžování a podobě. Velký význam pro seniory má také cvičení s vnučaty ať již organizované (většinou v komerčních centrech) nebo spontánní.

Závěr

Pohybové aktivity by se měly stát reálnou součástí života člověka. V České republice není zcela dokonalý systém organizací, které umožňují patřičné vzdělávání a osvětu této činnosti pro celou populaci v průběhu ontogeneze člověka a také možnosti provozování pohybových aktivit. Ve srovnání s Kanadou neexistuje přímé propojení a kooperace obecní správy s dalšími organizacemi, dále není jednotně pojat přístup k výchově k pohybovým aktivitám, který se projevuje i v časté absenci a omlouvání se z hodin tělesné výchovy ve školách. Jako nedostatečné se jeví také zázemí pro pohybové aktivity. V řadě měst se sice budují například cyklostezky, ale možnosti pro spontánní pohybové aktivity jsou omezené. Naopak na velmi dobré úrovni jsou podmínky pro turistiku – značení cest i logistika se znatelně vylepšuje, za čímž stojí zejména dobrá práce Klubu českých turistů i komerční sféry v této oblasti. Významnou roli by měla hrát media propagováním zdravého životního stylu spojeného s pohybovými aktivitami.

Poznámka: Studie byla zpracována s podporou PRVOUK P39.

Použitá literatura

BERDYCHOVÁ, Jana. Tělesná výchova pro studující učitelství základní školy: 1. stupeň: Učební text. Praha: SPN, 1978, 231 s.

- BUNC, Václav. Dětská obezita – příčiny a následky. In: FIALOVÁ Dana. Kinantropologické dny MUDr. V. Soulka. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2014, s. 18–28. ISBN 978-80-7435-385-7.
- ČECHOVSKÁ, Irena a kol. Povědomí uchazečů o studium na FTVS UK o pohybové gramotnosti. Česká kinantropologie, 2011, roč. 15, č. 3, s. 47-54.
- DOVALIL, Josef a kol. Výkon a trénink ve sportu. Praha: Olympia, 2005, 332 s. ISBN 80-7033-928-4.
- HOLČÍK, Jan. Zdraví 21. Výklad základních pojmů. Úvod do evropské zdravotní strategie Zdraví pro všechny v 21. století. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2004.
- LTAD [online]. Toronto: Canadian Sport Centres, 2011 [cit. 2014-6-11]. Dostupné z: <http://canadiansportforlife.ca/learn-about-canadian-sport-life/ltad-stages>
- LTAD [online]. London: BrianMac Sport Coach, 2014 [cit. 2014-6-11]. Dostupné z: <http://www.brianmac.co.uk/ltad.htm>
- MUŽÍK, Vladislav, Petr VLČEK, Jaroslav VRBAS. Co je skutečným cílem školní tělesné výchovy? In. MATOŠKOVÁ, Petra, Petra PRAVEČKOVÁ. Fórum pedagogické kinantropologie. Sborník prací ze semináře „Svatoňova Stráž 11“ pořádaného ve dnech 22 –23.9.2011, Praha: UK FTVS, 2011. ISBN 978-80-86317-88-5.
- NAUL, Roland. Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. Česká kinantropologie. 2003, roč. 7, č. 1, s. 39-53.
- Senát [online]. Praha: Senát, 2014 [cit. 2014-6-11]. Dostupné z: <http://www.senat.cz/zpravodajstvi/>
- ŠIMŮNKOVÁ Iveta, Viléma NOVOTNÁ , Jitka VORÁLKOVÁ. Struktura složek pohybové gramotnosti pro sportovní odvětví moderní gymnastika. Studia Kinanthropologica, 2010, roč. 11, č. 2, s. 110–119. ISSN 1213-2101
- VLČEK, Petr, Vladislav MUŽÍK. Soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem jako faktor kvality vzdělávání v tělesné výchově. Česká kinantropologie, 2012, roč. 16, č. 1, s. 31–45.

Centrum informačního vzdělávání na Masarykově univerzitě – cesta k akademickým kompetencím doktorandů

Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, A. Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: pmazacov@phil.muni.cz

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na téma informačního vzdělávání v prostředí vysokých škol v ČR, v první části teoretickými východisky, ve druhé části v kontextu edukačních aktivit Centra informačního vzdělávání na Masarykově univerzitě (CEINVE). Autorka věnuje pozornost primárně cílové skupině doktorandů se záměrem poukázat na potřebu komplexní a funkční podpory informačního vzdělávání přispívajícího k rozvoji informační gramotnosti a v širším pojetí k optimalizaci akademických kompetencí doktorandů. Teoretická východiska i argumenty edukačních aktivit jsou podpořeny výzkumným šetřením Centra informačního vzdělávání, zaměřeným na analýzu vzdělávacích potřeb doktorandů.

Klíčová slova: akademické kompetence, CEINVE, doktorandi, informační gramotnost, informační vzdělávání, Masarykova univerzita, vzdělávání, vysoké školy

Information Literacy Center at MU - path to the academic competence of doctoral students

Abstract: This paper focuses on the topic of information literacy education at universities in the Czech Republic, in the first part of the theoretical base in the second part of the educational activities in the context of the Information Education at Masaryk University (CEINVE). The author pays attention to the primary target group of doctoral students with the intention to highlight the need for a comprehensive and functional support information education contributing to the development of information literacy in a broader sense to optimize the academic competence of students. Theoretical background and arguments of educational activities are supported by the Research Center survey information education, focusing on the analysis of educational needs of students.

Key words: Academic competence, CEINVE, graduate students, information literacy, Masaryk University, education, high school

Prostředí terciárního vzdělávání je v kontextu formálního vzdělávání vnímán jako poslední příležitost pozitivně ovlivnit rozvoj kompetencí, které reflektují fungování současné společnosti, založené na znalostech, komunikaci informací a jejich využívání.¹¹ Tyto kompetence bývají vymezeny do té míry široce, aby zahrnovaly spektrum dovedností rozvíjených v procesu celoživotního vzdělávání, a to v intencích veřejné politiky.¹² Vedle dalších patří mezi stěžejní integrovanou součást klíčových kompetencí právě znalosti a dovednosti definující informačně gramotného jedince, a proto je třeba rozvíjet ve vysokoškolském prostředí edukační iniciativy pro získání a posilování informační, respektive funkční gramotnosti studentů ve všech fázích jejich přípravy na vstup do profesního života v informační společnosti.¹³ Prostřednictvím informačně vzdělávacích aktivit jsou totiž studenti všech stupňů studia schopni lépe zvládnout přípravu psaní odborného textu, především práci se zdroji odborných informací, dále jsou schopni optimálně zpracovat samotný odborný text, jsou kompetentnější výsledky svého odborného počínání a publikování prezentovat a sdílet. Široce pojaté edukační aktivity rovněž vedou studenta k lepšímu a komplexnímu rozvoji jeho vlastní osobnosti. S ohledem na proměny chápání informační gramotnosti – např. v pracích Sheily Weber¹⁴ – je v současné době při rozvoji informačního vzdělávání velký důraz klade na schopnost uvědomovat si vlastní informační potřeby, informační gramotnost nabývá povahy souboru kompetencí zahrnujícího pochopení role a moci informací, schopnost informace vyhledat a používat je při rozhodování, dále schopnost informace produkovat a zacházet s nimi za použití informačních technologií. Význam informačního vzdělávání je třeba vnímat také směrem dovnitř instituce univerzity, především jako prvek rozvíjející a akcentující excelenci.

Centrum informačního vzdělávání na Masarykově univerzitě

Vzhledem ke komplexnosti problematiky informační gramotnosti v sepětí s kompetencemi pro život v informační společnosti vzniká v posledních cca patnácti letech také na vysokých školách v České republice¹⁵ potřeba vyvíjet široké a zacílené spektrum edukačních iniciativ, které se budou podílet na vytváření podmínek motivujících studenty k získání znalostí a dovedností umožňujících optimálně zvládat široce pojatou interakci s informacemi. Do popředí zájmu vstoupila metodika

¹¹ [LANDOVÁ, Hana](#). Informační gramotnost v kontextu vzdělávání s důrazem na vysoké školy. *Ikaros* [online]. 2003, roč. 7, č. 4 [cit. 2014-08-18]. Dostupný z World Wide Web: <http://www.ikaros.cz/node/1322>. urn:nbn:cz:ik-001322. ISSN 1212-5075.

¹² [DOMBROVSKÁ, Michaela](#). Informační gramotnost z hlediska veřejné politiky. *Ikaros* [online]. 2003, roč. 7, č. 5 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.ikaros.cz/node/1340>. urn:nbn:cz:ik-001340. ISSN 1212-5075.

¹³ LENOX, M. F., M. L. WALKER. Information literacy: challenge for the future. *International Journal of Information and Library Research*. 1992, vol. 4, no. 1, s. 1-18.

¹⁴ WEBER, Sheila, Bill JOHNSTON. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science* [online]. 2000. [cit. 2014-08-18], vol. 36. s. 381-397. doi:10.1177/0165551500026006022. Dostupné z: <http://jis.sagepub.com/content/26/6/381.abstract>.

¹⁵ Pojednává o tom výše uvedený článek Hany landové Informační gramotnost v kontextu vzdělávání s důrazem na vysoké školy. .

informačního vzdělávání, její začlenění do stávajících studijních programů, úloha vysokoškolských knihoven a dalších institucí.¹⁶

Jednou z iniciativ v této oblasti je od roku 2012 projektové pracoviště Centrum informačního vzdělávání na Masarykově univerzitě (dále CEINVE).¹⁷ Jeho úkolem je vytvářet formou i témata různorodé vzdělávací aktivity motivující studenty ke komplexní práci s informačními zdroji a k jejich využívání nejen pro řešení svých studijních úkolů, ale i pro každodenní život. Jedním z východisek vzniku a odborného směřování Centra byly aktivity českých vysokých škol. Významný vliv na formování vzdělávacího zaměření Centra měly výstupy Odborné komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost¹⁸ (dále IVIG) - organizace při Asociaci knihoven vysokých škol České republiky, který vytvořila koncepci informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR.¹⁹ Na vybraných univerzitách ČR komise od roku 2004 připravovala a poté v roce 2005 a dílčím způsobem i v letech následujících provedla výzkumná šetření informační gramotnosti. Výzkumy²⁰ mj. ukázaly, že většina zapojených vysokých škol stále nezařadila rozvoj informační gramotnosti svých studentů a zaměstnanců do dlouhodobých plánů, např. v roce 2010 mělo pouze 40 % zúčastněných vysokých škol problematiku informačního vzdělávání jako součást vzdělávací nabídky.

Vznik Centra byl podmíněn a ovlivněn také reflexí zahraničních zkušeností s rozvojem informační gramotnosti a kompetencí na vysokých školách. Centrum navázalo informačně vzdělávací koncepcí na zahraniční platformy a iniciativy, vznikající často jako součásti velkých mezinárodních konferencí. Z nich lze uvést především IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), jejíž sekce „Information literacy“ usiluje o posílení mezinárodní spolupráce v oblasti rozvoje informační gramotnosti ve všech typech knihoven.²¹ Je třeba zmínit také zásadní dokumenty, které jsou výsledkem mezinárodních jednání expertů a udávají trendy v oblasti informační gramotnosti - jedná se především o The Prague Declaration

¹⁶ [LANDOVÁ, Hana](#). Informační gramotnost - náš problém(?). *Ikaros* [online]. 2002, roč. 6, č. 8 [cit. 2014-08-18]. Dostupný z World Wide Web: <http://www.ikaros.cz/node/1024>. urn:nbn:cz:ik-001024. ISSN 1212-5075.

¹⁷ Jedná se o projektové pracoviště OP VK Centrum informačního vzdělávání: rozvoj informační gramotnosti na MU – CZ.1.07/2.2.00/28.0241, viz také <http://www.ceinve.cz/>.

¹⁸ Více informací o činnosti komise IVIG i o jejich odborných publikačních aktivitách viz <http://www.ivig.cz/komise.html>. Informace o výzkumu informační gramotnosti viz <http://www.ivig.cz/projekt-pruzkum.html>. Prezentace výsledků výzkumu viz např. DOMBROVSKÁ, Michaela. Pilotní průzkum IVIG II. Výsledky a závěry. Seminář *IVIG 2005, Praha, 22.9.2004*. [online] 2005. [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://www.sprig.cz/ivig2005/prezentace/Dombrovska-IG_ivig2005.ppt.

¹⁹ Asociace knihoven vysokých škol České republiky. Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice: doporučující materiál Asociace knihoven vysokých škol ČR [online]. Praha : Odborná komise IVIG AKVŠ ČR, 2008 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://knihovny.cvut.cz/ivig/dokumenty.html>.

²⁰ Podrobné analýzy prezentuje článek LANDOVÁ, Hana; CIVÍNOVÁ, Zdeňka. Aktivity vysokoškolských knihoven v oblasti informačního vzdělávání: vývoj v letech 2006-2010 na veřejných vysokých školách v ČR. *ProInflow*[online]. 10.02.2011 [cit. 22.07.2014]. Dostupný z: <http://pro.inflow.cz/aktivity-vysokoskolskych-knihoven-v-oblasti-informacniho-vzdelavani-vyvoj-v-letech-2006-2010-na-veri>. ISSN 1804-2406.

²¹ Dokument IFLA Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning 2006 poskytuje návrhy, zásady a postupy pro práci na programech informační gramotnosti, které jsou použitelné s minimálním přizpůsobením v každé knihovně. Je dostupný z: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>.

(2003)²² a o iniciativu (z roku 2005) The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning,²³ která definuje informační gramotnost jakožto klíčový prvek úspěšného celoživotního vzdělávání.

Je důležité připomenout, že institucí věnující se informačnímu vzdělávání ve vysokoškolském prostředí jsou tradičně především knihovny vysokých škol (dokladem toho jsou vzdělávací aktivity organizace ALA), jejichž vzdělávací činnost je spjata s primární funkcí, kterou knihovna ve vysokoškolském prostředí plní jako středisko vědeckých informací.²⁴ V tomto kontextu Centrum informačního vzdělávání akcentuje posílení významu informačního vzdělávání na Masarykově univerzitě (dále MU) a jeho systematické rozvíjení právě prostřednictvím partnerství akademiků s knihovnami šesti spolupracujících fakult univerzity. Společnou platformou komunikace a sdílení je znalostní prostředí vytvořené na míru jednotlivým fakultám.²⁵

V tomto příspěvku je pozornost zaměřena primárně na cílovou skupinu studentů doktorských studijních programů, jimž v oblasti informačního vzdělávání a informačního chování zatím nebyla v českém prostředí věnována větší samostatná a systematická výzkumná pozornost.²⁶ Zájem o doktorandy je podpořen také výzkumným šetřením provedeným komisí IVIG, z něhož vyplynulo, že doktorandi jsou dlouhodobě třetí nejfrekventovanější cílovou skupinou (společně se studenty prvních ročníků a studenty připravujícími bakalářskou a magisterskou diplomovou práci) účastníků informačně vzdělávacích aktivit probíhajících na vysokých školách v ČR.²⁷

V kontextu výše zmíněného výzkumu bylo pro zaměření vzdělávacích aktivit CEINVE na doktorandy argumentováno tím, že v prostředí MU zatím neexistuje jednotná a univerzitou dlouhodobě podporovaná platforma zajišťující systematické vzdělávací a také výzkumné aktivity v oblasti informační gramotnosti a informačního vzdělávání této cílové skupiny. Aktivity jsou pouze dílčího charakteru, probíhají na jednotlivých fakultách MU buď integrovaně ve výuce, nebo jako jednorázové vzdělávací či informativní lekce např. v knihovnách nebo dalších pracovištích.

Pojetí informační gramotnosti v Centru informačního vzdělávání

²² Jedná se o výstup z Towards an Information Literate Society, Praha 2003, více viz <http://www.infolit.org/2003.html>.

²³ Více o iniciativě na <http://www.infolit.org/2005.html>.

²⁴ Vycházíme z výzkumných dat komise IVIG zaměřených na veřejné vysoké školy a jejich knihovny - soukromé vysoké školy, jejich knihovny a aktivity v oblasti informačního vzdělávání zatím nejsou dostatečně zmapované.

²⁵ Jedná se o web projektu Centrum informačního vzdělávání - <http://www.ceinve.cz/>.

²⁶ Informačním chováním a vzděláváním doktorandů v kontextu metodologie informační vědy se dlouhodobě výzkumně zabývá a inspirativními přístupy může české prostředí ovlivňovat prof. Jela Steinerová z FF UK Bratislava, např. STEINEROVÁ, Jela. Metodologické problémy výskumov v informačnej vede. *ProInflow* [online]. 31.05.2011 [cit. 2014-08-18]. Dostupný z: <http://pro.inflow.cz/metodologicke-problemy-vyskumov-v-informacnej-vede>. ISSN 1804-2406.

²⁷ Viz LANDOVÁ, Hana; CIVÍNOVÁ, Zdeňka. Aktivity vysokoškolských knihoven v oblasti informačního vzdělávání: vývoj v letech 2006-2010 na veřejných vysokých školách v ČR. *ProInflow* [online]. 10.02.2011 [cit. 2014-08-18]. Dostupný z: <http://pro.inflow.cz/aktivity-vysokoskolskych-knihoven-v-oblasti-informacniho-vzdelavani-vyvoj-v-letech-2006-2010-na-vere>. ISSN 1804-2406.

Od počátku fungování Centra informačního vzdělávání je významná pozornost věnována pojetí informační gramotnosti jakožto cíle jeho vzdělávacích aktivit v prostředí vysoké školy, s tímto záměrem tedy proběhly v počáteční fázi fungování Centra analýzy definic a funkčních modelů a standardů informační gramotnosti (převážně zahraniční provenience).²⁸ Výsledkem komplexního kritického přístupu byl v roce 2012 nový model informační gramotnosti vzešlý právě z CEINVE.

Stěžejními prvky modelu je sedm pilířů informační gramotnosti vysokoškolského studenta: definování potřeby, hledání informací, organizace informací, analýza, tvorba dokumentů, tvorba znalostí a komunikace, k nimž je jakožto významný zastřešující element přiřazeno informační sebeřízení, zahrnující informační etiku, informační hygienu a informační bezpečnost. V aspektech podstatných pro rozvoj akademických kompetencí studentů doktorského studijního programu model reflektuje také standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta podle Odborné komise IVIG AKVŠ.²⁹ Model (ve velké míře naplňující definici informační gramotnosti dle CILIP z roku 2004) tedy pokrývá všechny fáze práce s informacemi, v zorném úhlu akademického prostředí také publikování a poté komunikaci (prezentování) výsledků vědecké práce akademické komunitě. Právě poslední jmenovaná fáze práce s informacemi je do informačního vzdělávání doktorandů zařazena právě proto, že reflektuje výraznou tendenci práce s odbornými tématy v akademickém prostředí – publish or perish. Důkladnější analýze modelu informační gramotnosti není třeba věnovat v tomto příspěvku pozornost, je ale vhodné odkázat na odborné texty, z kterých vycházíme a jež se modelu a jeho implementaci v informačním vzdělávání na MU věnují obsírněji.³⁰

Vzdělávací aktivity Centra informačního vzdělávání pro doktorandy

Koncepce vzdělávacích aktivit centra určených pro doktorandy vznikla jako výsledek jednak revize a redefinice informační gramotnosti v jejím nově koncipovaném modelu, jednak v návaznosti na koncepci metodiky informační výchovy prezentované např. Komisí IVIG, konečně také na základě analýzy vzdělávacích potřeb doktorandů ve výzkumném šetření, které v Centru informačního vzdělávání proběhlo v roce 2012. Do připravované koncepce vzdělávacích aktivit byli jako cílové skupiny zahrnuti vedle doktorandů také studenti bakalářských a magisterských studijních programů a rovněž

²⁸ Koncepci informační gramotnosti Komise IVIG i její východiska viz web komise - <http://www.ivig.cz/informacni-gramotnost.html>.

²⁹ Viz Asociace knihoven vysokých škol České republiky. Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice: doporučující materiál Asociace knihoven vysokých škol ČR [online]. Praha : Odborná komise IVIG AKVŠ ČR, 2008 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: <http://knihovny.cvut.cz/ivig/dokumenty.html>.

³⁰ Základní informace o koncepci modelu v rámci Centra informačního vzdělávání viz ŠIMKOVÁ, Gabriela a Pavlína MAZÁČOVÁ. Face-To-Face Training of Information Literacy at Masaryk University. In *Abstraks – European Conference on Information Literacy* 2013, October 22-25, Istanbul, Turkey. 2013. ISBN 978-975-491-359-0. Dále viz např. MAZÁČOVÁ, Pavlína. Projekt CEINVE – Informační vzdělávání (nejen) pro studenty na Masarykově univerzitě. *ITlib: Informačné technológie a knižnice, Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR*, 2013, roč. 2013, č. 2, s. „nestránkováno“. ISSN 1336-0779. Dále např. ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. Přechodový model informační gramotnosti II. *ITlib: Informačné technológie a knižnice, Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR*, 2014, roč. 2014, č. 1, s. 65-72. ISSN 1336-0779.

akademikové a knihovníci z vysokoškolských knihoven, jejichž potřeby Centrum rovněž saturuje.

Při plánování informačně vzdělávacích aktivit v CEINVE bylo akcentováno to, že cílem je vytvořit vzdělávací prostředí a platformu doktorandům co nejvíce „na míru“, při tom v maximální možné míře reflektovat jejich potřeby související s optimalizací informační gramotnosti i šířeji pojatých akademických kompetencí. Jenou z prvních aktivit CEINVE, směřujících k naplnění výše uvedeného, bylo on-line výzkumné dotazníkové šetření provedené na podzim roku 2012, zaměřené na získání validních dat reprezentujících vzdělávací potřeby doktorandů k posílení informační gramotnosti. Metodologicky bylo dotazníkové šetření koncipováno jako strukturovaný dotazník obsahující uzavřené i otevřené otázky. Generování témat samotnými doktorandy tedy reflektovalo práci s informacemi odpovídající sedmi pilířům modelu informační gramotnosti (výše uvedeným) s přesahem do dalších oblastí. Výstupy analýzy vzdělávacích potřeb doktorandů ukázaly aktuální edukační požadavky doktorandů jednak pro odborné (vědecké a publikační) působení v akademickém prostředí, jednak pro získání kompetencí důležitých pro komplexní osobnostní rozvoj (v oblasti soft skills, projektového řízení apod.). Mezi témata informačního vzdělávání jsou vedle tradičních okruhů zaměřených na práci s informačními zdroji taková témata, jako např. grantové možnosti k publikační a další vědecké činnosti, prezentace výsledků publikační a vědecké práce na konferencích, etika vědecké práce nebo prezentační a komunikační dovednosti.

Tabulka 1 Témata pro semináře Centra informačního vzdělávání, navržená doktorandy filozofické a přírodovědecké fakulty MU v dotazníkovém šetření z roku 2012, zdroj: CEINVE

Tematické oblasti informačního vzdělávání doktorandů				
Soft skills	Konference a VaV	Kde/jak hledat + ostatní nezařazená	Psaní textů	Granty, etika, právo
Komunikační dovednosti	Recenzní řízení konferenčních příspěvků	Kde hledat zajímavá a kreativní témata výzkumu	Práce s korpusem a jeho tvorba	Fungování grantového výzkumu
Asertivní komunikace	Jak uspět na konferenci	Kde hledat informace o stážích, konferencích apod.	Psaní odborného textu v angličtině	Přehled grantových programů
Prezentační dovednosti	Psaní pro odborný časopis – podmínky, parametry apod.	Lingvistika	Jak koncipovat excelentní publikace a zvané přednášky	Jak napsat grantovou žádost, které dokumenty doložit
Time management	Určování významnosti konferencí a	Gender	Psaní motivačních dopisů	Duševní vlastnictví

	časopisů			
Zvládání konfliktů na pracovišti	Publikační činnost	Jak se s humanitním vzděláním prosadit na trhu práce	Tvorba učebního textu	Etika a právo v otázce hledání sponzorů
Spolupráce v týmu	Jak vybrat časopis pro publikování	Pedagogické dovednosti	Jak koncipovat přednášku ve výuce	Základy práva mladého vědce
Řízení týmu				Vědecká etika

Průzkum vzdělávacích potřeb doktorandů v oblasti široce pojatého rozvoje akademických kompetencí se stal východiskem k následnému zformování koncepce informačního vzdělávání doktorandů na platformě spolupráce Centra informačního vzdělávání a knihoven některých fakult MU. Koncepce respektuje jednak již stávající tematické aktivity informačního vzdělávání, které v knihovnách probíhají, jednak otevřela cestu tématům, která jako potřebná definovali sami doktorandi. Poprvé byla koncepce informačního vzdělávání pro doktorandy nabídnuta fakultám prostřednictvím knihoven v akademickém roce 2013/14, a to ve dvou samostatných blocích respektujících období podzimního a jarního semestru, což je prezentováno v níže uvedených přehledových tabulkách. Je z nich patrné především to, jaké byly preference výběru témat na jednotlivých fakultách (prostřednictvím knihoven).

Tabulka 2 Témata seminářů informačního vzdělávání pro doktorandy na jednotlivých fakultách Masarykovy univerzity v podzimním semestru akademického roku 2013/14, zdroj: CEINVE

Téma semináře – podzimní semestr 2013/14	Fakulta (příp. pracoviště)	Počet studentů
Lekce o citačních rejstřících	Knihovna univerzitního kampusu Fakulty: filozofická, ekonomicko-správní, přírodovědecká, knihovna univerzitního kampusu	39
Pedagogické minimum pro doktorandy	Knihovna univerzitního kampusu Fakulty: ekonomicko-správní, přírodovědecká, knihovna univerzitního kampusu	66
Základní pravidla psaní odborného článku	Knihovna univerzitního kampusu Fakulty: ekonomicko-správní, přírodovědecká, knihovna univerzitního kampusu	18
Vykazování výsledků vědecké práce	Knihovna univerzitního kampusu Fakulty: filozofická, ekonomicko-správní, pedagogická, přírodovědecká, knihovna univerzitního kampusu	47
Jak se orientovat v grantových výzvách	Knihovna univerzitního kampusu Fakulty: filozofická, ekonomicko-správní, pedagogická, přírodovědecká, knihovna univerzitního kampusu	82
Jak připravit projektovou žádost	Fakulta filozofická	45
Celkový počet studentů-doktorandů v seminářích – podzimní semestr akademického roku 2013/14		297

Tabulka 3 Témata seminářů informačního vzdělávání pro doktorandy na jednotlivých fakultách Masarykovy univerzity v jarním semestru akademického roku 2013/14, zdroj: CEINVE

Téma semináře – jarní semestr 2013/14	Fakulta	Počet studentů
Pedagogické aspekty výuky na VŠ	Fakulta filozofická	1
Finanční rámce grantové žádosti	Fakulta filozofická	9
Jak napsat projektovou žádost	Fakulta filozofická, knihovna univerzitního kampusu	46
Jak prezentovat vědu na konferencích	Fakulty: filozofická, ekonomicko-správní, přírodovědecká	37
Jak napsat dobrý odborný článek	Fakulty: filozofická, ekonomicko-správní, přírodovědecká	46
Jak psát posudky na kvalifikační práce	Fakulty: filozofická, ekonomicko-správní, přírodovědecká	29
Vykazování výsledků vědecké práce	Fakulty: ekonomicko-správní, přírodovědecká	13
Celkový počet studentů-doktorandů v seminářích – jarní semestr akademického roku 2013/14		190

V akademickém roce 2013/14 se završilo pilotovací období implementace nového modelu informační gramotnosti do vzdělávacích aktivit Centra. V podzimním a poté jarním semestru bylo v Centru informačního vzdělávání na MU společně s knihovníky spolupracujících fakultních knihoven – fakulty ekonomicko-správní, filozofické, lékařské (zastoupené knihovnou univerzitního kampusu), pedagogické a přírodovědecké – uspořádáno celkem 35 seminářů informačního vzdělávání pro studenty doktorských studijních programů zahrnujících také širěji pojaté vzdělávání k posílení akademických kompetencí. Doktorandům bylo nabídnuto 11 unikátních témat, jejichž edukace proběhla buď pouze v jednom ze semestrů, nebo podle zájmu v obou semestrech akademického roku. Vzdělávacích aktivit posilujících informační gramotnost a s ní spojené akademické kompetence navštívilo v akademickém roce 2013/14 celkem 487 doktorandů. Pokrytí široké nabídky témat i zájem doktorandů o účast na vzdělávání potvrdily teoretická východiska i naléhavost potřeby začít informační vzdělávání pro tuto cílovou skupinu realizovat soustavně.

Závěr

Informační vzdělávání ve vysokoškolském prostředí, konkrétně pro cílovou skupinu doktorandů, je vzdělávací oblast, které zatím není v ČR věnována náležitá pozornost. Výchozí podmínky, mezi které lze zařadit široce rozestřené a vlastní studium přesahující nároky kladené na doktorandy v akademickém prostředí, otevírají cesty směřování k tomu, jak doktorandům nabídnout systematické a ucelené informační vzdělávání a vzdělávací aktivity podporující rozvoj akademických kompetencí a reflektující jejich aktuální vzdělávací potřeby. Příklad konkrétní dobré praxe na Masarykově univerzitě ukazuje, že vzdělávání k informační gramotnosti doktorandů (a nejen jich) lze optimalizovat například systematickou vzájemnou spoluprací fakultních knihoven a

tímto prostřednictvím zastřešit aktivity, jež dosud probíhaly a probíhají na jednotlivých fakultách izolovaně a jednorázově. Prezentace výzkumné aktivity – analýzy vzdělávacích potřeb doktorandů – a na ni navázaného vzniku koncepce informačního vzdělávání v Centru informačního vzdělávání nastínila směřování, které může nabídnout konkrétně fakultám Masarykovy univerzity podmínky pro to, aby mohlo být informační vzdělávání napříč všemi cílovými skupinami vysokoškolského prostředí prováděno funkčně a perspektivně. Pojednání zároveň nastoluje další otázky týkající se informačního vzdělávání, například oblast evaluace, moderních forem edukace – např. využití blended learningu³¹, dále přidané hodnoty a s tím souvisejícího kvalitativního posunu vzdělávacích aktivit, ale také hledání dalších možností implementace některých témat informačního vzdělávání do vysokoškolské výuky.

Použitá literatura

American Library Association Presidential Commission on Information Literacy. Final report [online]. Chicago, Ill. : ALA, 1989 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>.

Asociace knihoven vysokých škol České republiky. Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice: doporučující materiál Asociace knihoven vysokých škol ČR [online]. Praha : Odborná komise IVIG AKVŠ ČR, 2008 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://knihovny.cvut.cz/ivig/dokumenty.html>.

ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. Přejímový model informační gramotnosti II. *ITlib: Informačné technológie a knižnice, Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 2014, roč. 2014, č. 1, s. 65-72. ISSN 1336-0779.*

DOMBROVSKÁ, Michaela. Informační gramotnost z hlediska veřejné politiky. *Ikaros [online]. 2003, roč. 7, č. 5 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.ikaros.cz/node/1340>. urn:nbn:cz:ik-001340. ISSN 1212-5075.*

DOMBROVSKÁ, Michaela. Pilotní průzkum IVIG II. Výsledky a závěry. *Vyžádaná přednáška na seminář IVIG 2005, Praha, 22. 9. 2004. [online] 2005. [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://www.sprig.cz/ivig2005/prezentace/Dombrovska-IG_ivig2005.ppt.*

LANDOVÁ, Hana. Informační gramotnost - náš problém(?). *Ikaros [online]. 2002, roč. 6, č. 8 [cit. 2014-08-18]. Dostupný z World Wide Web: <http://www.ikaros.cz/node/1024>. urn:nbn:cz:ik-001024. ISSN 1212-5075.*

LANDOVÁ, Hana. Informační gramotnost v kontextu vzdělávání s důrazem na vysoké školy. *Ikaros [online]. 2003, roč. 7, č. 4 [cit. 2014-08-18]. Dostupný z World Wide Web: <http://www.ikaros.cz/node/1322>. urn:nbn:cz:ik-001322. ISSN 1212-5075.*

³¹ Inspirativní myšlenky k inovaci forem informačního vzdělávání přinesl článek autorů WALTONA a HEPWORTH. Using assignment data to analyse a blended information literacy intervention: A quantitative approach. *Journal of Librarianship and Information Science [online]. 2013., vol. 45(1), s. 53–63. doi:10.1177/0961000611434999. Dostupné z: <http://lis.sagepub.com/content/45/1/53.full>.*

- LANDOVÁ, Hana a Zdeňka CIVÍNOVÁ. Aktivita vysokoškolských knihoven v oblasti informačního vzdělávání: vývoj v letech 2006-2010 na veřejných vysokých školách v ČR. *ProInflow* [online]. 10.02.2011 [cit. 2014-08-18]. Dostupný z: <http://pro.inflow.cz/aktivity-vysokoskolskych-knihoven-v-oblasti-informacniho-vzdelavani-vyvoj-v-letech-2006-2010-na-vere>. ISSN 1804-2406.
- LENOX, M. F. a M. L. WALKER. Information literacy: challenge for the future. *International Journal of Information and Library Research*. 1992, vol. 4, no. 1, s. 1-18.
- MAZÁČOVÁ Pavlína. Projekt CEINVE – Informační vzdělávání (nejen) pro studenty na Masarykově univerzitě. *ITlib: Informačné technológie a knižnice, Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR*, 2013, roč. 2013, č. 2, s. „nestránkováno“. ISSN 1336-0779.
- STEINEROVÁ, Jela. Metodologické problémy výskumov v informačnej vede. *ProInflow* [online]. 31.05.2011 [cit. 2014-08-18]. Dostupný z: <http://pro.inflow.cz/metodologicke-problemy-vyskumov-v-informacnej-vede>. ISSN 1804-2406.
- ŠIMKOVÁ, Gabriela a Pavlína MAZÁČOVÁ. Face-To-Face Training of Information Literacy at Masaryk University. In: *Abstrakts – European Conference on Information Literacy 2013*, October 22-25, Istanbul, Turkey. 2013. ISBN 978-975-491-359-0.
- TICHÁ, Ludmila. Pilotní průzkum stavu informační gramotnosti na vysokých školách. příprava a organizace. *Vyžádaná přednáška na seminář IVIG 2004*, Praha, 23.9.2004. [online] 2004. [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: www.lib.jcu.cz/cpvs/ prezentace/ticha2.ppt.
- WALTON, Geoff a Mark HEPWORTH. Using assignment data to analyse a blended information literacy intervention: A quantitative approach. *Journal of Librarianship and Information Science* [online]. 2013. [cit. 2014-08-18], vol. 45(1), s. 53-63. doi:10.1177/0961000611434999. Dostupné z: <http://lis.sagepub.com/content/45/1/53.full>.
- WEBER, Sheila a Bill JOHNSTON. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science* [online]. 2000. [cit. 2014-08-18], vol. 36. s. 381-397. doi:10.1177/0165551500026006022. Dostupné z: <http://jis.sagepub.com/content/26/6/381.abstract>.

Odborný příspěvek vznikl v rámci projektu Centrum informačního vzdělávání: rozvoj informační gramotnosti na MU - CZ.1.07/2.2.00/28.0241.

Vztah mezi detekcí lži a sebe-monitorováním u studentů oboru ekonomika a management

Mgr. Lenka Mynaříková, PhD., České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Katedra inženýrské pedagogiky, Kolejní 2a, 160 00 Praha, e-mail: l.mynarikova@centrum.cz

Abstrakt: Výzkum je zaměřený na dovednost respondentů rozlišovat pravdu a lež a na možný vztah mezi detekcí pravdy a lži a individuální mírou sebe-monitorování. Očekáváme, že respondenti s vyšší mírou sebe-monitorování budou dosahovat vyšších přesností v detekci pravdy a lži. Tuto hypotézu jsme testovali mezi respondenty (n= 161) z řad vysokoškolských studentů oboru ekonomika a management, kde zatím detekce lži nebyla příliš zkoumána. Respondenti hodnotili pravdivost či lživost výpovědí osob na 21 videozáznamech z reálného vyšetřování trestných činů, na základě sledování verbálních a neverbálních projevů chování. Dále respondenti vyplnili Self-monitoring Scale (Snyder, 1974), pro stanovení míry přizpůsobování svého chování okolí. Výsledky naznačují, že respondenti byli vysoce přesní v detekci lži s přesností 0,631, zatímco přesnost detekce pravdy byla nižší než náhoda. Respondenti, kteří dosáhli vyšší přesnosti v detekci pravdy a lži, dosáhli také vyššího skóre ve škále měřící sebe-monitorování. Tato korelace byla vyšší mezi muži než ženami. Dále byly sledovány jevy jako lie-bias a stereotypní tendence v hodnocení. Diskutovány jsou možnosti využití výzkumných závěrů.

Klíčová slova: detekce lži, sebe-monitorování, stereotypy, lie-bias, management

The relationship between deception detection and self-monitoring among economics and management students

Abstract: In the study we are interested in respondents' ability to distinguish truth and lie through behavior and in possible relationship between respondents' lie detection accuracy rates and the degree of self-monitoring. We assume that people, who score higher in self-monitoring, might be particularly skilled at deception detection. Our main goal was to test this hypothesis among Czech university students of economics and management (n= 161), where lie detection has not been thoroughly studied yet. Respondents evaluated veracity statements of suspects in 21 videos from real crime investigations, based on the verbal and nonverbal behavior. Their second task was to fill in the Self-Monitoring Scale developed by Snyder (1974). The results showed that the respondents were highly accurate in lie detection with accuracy rate 0,631, while their truth detection accuracy rates were below chance. Respondents, who scored higher in lie detection, had also higher scores in the Self-Monitoring Scale. This correlation was higher among men than among women. Other factors as lie-bias or stereotypical tendencies were also noticed. Possible implications of research results are discussed.

Key words: deception detection, self-monitoring, stereotypes, lie-bias, management

V tomto výzkumu se zajímáme o dovednost respondentů detekovat lež skrze pozorované chování a o možnou souvislost mezi přesností detekce pravdy a lži a mírou sebe-monitorování. Sebe-monitorování pomáhá mimo jiné studentům ve vzdělávacím procesu při dosahování lepších studijních výsledků i při regulaci chování. Současně však také ovlivňuje interpersonální kontakt, sociální a emocionální inteligenci a v neposlední řadě některé výzkumy naznačují, že souvisí také s dovedností detekovat lež. Sebe-monitorování i detekce lži mohou být cennými faktory v oblasti managementu. Například manažeři s vysokou mírou sebe-monitorování a vyšší přesností detekce lži bývají ve své profesi úspěšnější (Long a Dobbins, 1992).

Lhaní a lži

Z psychologické perspektivy je lhaní velmi komplexní fenomén, který závisí na řadě intra- a interpersonálních faktorů a je důležitý v mnoha aplikovaných oblastech. Jedna z možných typologií dělí lži podle jejich závažnosti (Vrij, 2011). Sociální lži říkáme denně, abychom ukázali sami sebe nebo své blízké v lepším světle nebo abychom druhé potěšili. Vážné lži se objevují často v průběhu vyšetřování trestných činů u podezřelých, svědků i obětí. Jiná typologie dělí lži podle míry modifikace pravdivé informace (Granhag a Vrij, 2006). Falsifikace jsou úplné lži, zcela odlišné od pravdy, distorze jsou drobnými odklony od pravdy a utajení, objevují se, pokud klamavě tvrdíme, že si něco nepamätujeme nebo nevíme.

Typické motivy pro lhaní jsou vyhýbání se trestu nebo ochrana druhé osoby před potrestáním, získání odměny nebo obdivu, vyhnutí se nepříjemné nebo trapné situaci a uchování tajemství (Gudjonsson, 1994). Podle konceptu označovaného jako „duping delight“ někteří lidé lžou, i když jim to nepřináší zjevný zisk – zažívají potěšení z klamání a z toho, že nejsou chyceni (Vrij, 2011). DePaulo a kol. (1996) studovali deníkové záznamy univerzitních studentů a zjistili, že motivy pro lhaní lze kategorizovat do 3 dimenzí: lhaní pro dobro své nebo druhých, lhaní pro získání odměny nebo vyhnutí se trestu a lhaní z materiálních nebo psychologických důvodů.

Doložená frekvence lhaní se pohybuje mezi 1-2 lžemi denně až po 2 lži každých 10 minut (Hancock, Thom-Santelli a Ritchie, 2004). Respondenti ve výzkumu Hancocka, Thom-Santelli a Ritchieho (2004) přiznali, že běžně lžou v 14 % e-mailové konverzace, 27 % osobních interakcí a 37 % telefonních hovorů. Boon a McLeod (2001) dodávají, že za určitých okolností lidé považují lhaní za ospravedlnitelné a ačkoliv ve vztazích touží po upřímnosti, lžou partnerům o svém příjmu, úspěších, vzdělání nebo jiných sexuálních vztazích. Podle Lewise a Saarniho (1993) lžeme nejčastěji svým partnerům a rodinným příslušníkům. Naopak DePaulo a Kashy (1998) považují za častější lži cizím lidem. Frekvence lhaní může záviset i na typu vztahové vazby, která u nás převažuje. Nejistý typ attachmentu souvisí se lhaním cizím lidem, zatímco vyhýbavý typ vede k častějšímu lhaní intimním partnerům (Ennis, Vrij a Chance, 2008).

Pokud jde o genderové rozdíly, ženy říkají častěji lži zaměřené na druhé, aby neranily jejich city nebo nebyly příliš kritické. Naopak muži říkají častěji lži zaměřené na

sebe, aby se ukázali jako schopnější nebo vzdělanější (DePaulo a kol., 1996). Při výzkumu mezi studenty v České republice jsme však našli opačný vzorec (Mynaříková, 2012). Genderové rozdíly by mohl vysvětlit například rozdílný výchovný přístup rodičů (Vrij, 2011). Dívky jsou častěji chváleny za projevování emocí a učí se projevovat v obličeji méně známek lhaní, a tedy se i zlepšují v předstírání emocí, které necítí. Chlapci jsou vedeni k potlačování a neutralizování negativních emocí a stávají se tak schopnějšími v předstírání neutrálních pocitů, pokud se jim něco nelíbí nebo se jich něco dotýká.

Vývojové aspekty lhaní získávají na významu hlavně v souvislosti s morálním vývojem, teorií myslí nebo teorií attachmentu. Dovednost lhát se objevuje kolem dvou let věku (Reddy, 2007), kdy se dítě učí utajovat informaci, aby oklamalo druhé; složitější falsifikace se objevují později. Lhaní se děti učí především díky napodobování chování dospělých osob. Rodiče je často nabádají k prosociálním lžím ve zdvořilostních situacích, aby ochránily něčí city nebo zachovaly dobré sociální vztahy. Adekvátní užívání prosociálních lží se objevuje kolem čtvrtého roku. Lži předškolních dětí nejčastěji prozradí jejich verbální chování. Uchování konzistence mezi primární lží a jejím následným opakováním si osvojují děti až kolem sedmi let (Talwar, Murphy a Lee, 2007).

Kulturní rozdíly ve lhaní souvisejí s kulturní specifikou morálního usuzování. Fu, Lee, Cameron a Xu (2001) srovnávali koncepty lhaní mezi čínskými a kanadskými dětmi. Děti v Číně raději zalžou, aby pomohly celé skupině, i kdyby to ublížilo jednotlivci. Naopak kanadské děti spíše pomohou jednotlivci, i přes negativní dopad na celou skupinu. Mezi dospělou populací čínští studenti nepovažují za lhaní, pokud zapřou své vlastní dobré skutky, Kanadčané to za lež považují (Fu, Lee, Cameron a Xu, 2001). Rozdílné koncepty lhaní reflektují dvě dimenze společnosti (Aune a Waters, 1994). V kolektivistické společnosti lidé spíše zalžou, aby pomohli členům své skupiny nebo svým rodinným příslušníkům, v individualistické spíše proto, aby ochránili své soukromí nebo city svých blízkých. V některých zemích, například v Ekvádoru, je také lhaní vnímáno jako výrazně negativnější jev než například v USA (Mealy, Stephan a Urrutia, 2007).

Detekce lži

Ne jen oblast lhaní, ale také detekce lži získává stále výraznější zájem odborné i laické veřejnosti. Jedním z nejužívanějších způsobů detekce lži, který užíváme i v každodenním životě, je analýza verbálního a neverbálního chování. Lidé se obecně zaměřují a hodnotí neverbální projevy druhých, protože se jedná o důležitý aspekt komunikace a zdroj mnoha informací o myšlenkách a emocích komunikačního partnera (DeVito, 2008). Řada studií zkoumala roli emocí, kognice a kontroly chování při lhaní a úniku lží. Emoční arousal během lhaní může vést k dilataci zornic, zvýšenému tónu hlasu nebo častějším chybám v řeči (Ekman, 1996). Specifické emoce jako strach z odhalení, úzkost nebo vina mohou vést ke snížené frekvenci řeči, častější nepřímé řeči, odvrácení pohledu nebo častějším pohybům nohou (DePaulo a kol., 2003). Mohou se objevit i pocity jako je nadšení či naděje. Kognitivní nároky a tendence ke kontrole chování mohou způsobit další viditelné či slyšitelné změny ve verbálním i neverbálním chování lhavců osoby. Na přesnost detekce lži mohou mít vliv různé aspekty, jako je rozmanitost v kvalitě a

intenzitě chování, zkušenosti lhocí osoby i toho, kdo se lež snaží odhalit či osobnostní charakteristiky.

Výzkumy neverbální detekce lži mezi profesními skupinami, jako policisté, vyšetřovatelé či příslušníci tajných služeb, i mezi laickou veřejností zpravidla poukázaly na nízkou přesnost detekce, která se pohybuje níže než náhoda (DePaulo a kol., 2003; Vrij, 2004). Důvodů může být mnoho, například očekávání, že náš komunikační partner nám bude sdělovat pravdu, nedostatek znalostí a zkušeností v oblasti detekce lži, zaměření na různé projevy chování, které se lhaním souvisejí pouze zdánlivě nebo u profesních skupin nedostatečný výcvik v rozlišování pravdivých a lživých výpovědí (Blair a Kooi, 2004). Ekman a O'Sullivan (1991) ve svém výzkumu našli skupinu respondentů, jejichž přesnost detekce lži byla daleko nad průměrem populace. Tyto respondenty označili jako tzv. „lie detection wizards“ a snažili se objevit společné charakteristiky pro tuto skupinu. Jiné studie ovšem našly značné metodologické problémy v celém výzkumu s wizarďy (Bond, 2008).

Výzkumy chování lhocích osob a detekce lži mohou být obzvláště přínosné v oblasti forenzní psychologie nebo forezních věd obecně. Psychologická podpora vyšetřování trestných činů může přinést výsledky v případech, kdy vyšetřovatelé potřebují rozlišit pravdivé a lživé výpovědi podezřelých nebo svědků. V případech, kdy není dostatek důkazů nebo věrohodných svědků, mohou mít vyšetřovatelé výraznější tendenci spoléhat se na intuici (Porter a ten Brinke, 2009). Chybná představa o pravdivosti výpovědi může pak snadno navést vyšetřování nesprávným směrem.

Klamání je však narůstajícím problémem i v oblasti lidských zdrojů, například při nábore zaměstnanců. Jeden ze tří uchazečů uvádí lživé informace o svém vzdělání, praxi nebo pracovní náplni (Dalton, Metzger a Wimbush, 1994). Neupřímnost uchazečů o zaměstnání při výběrovém řízení přímo souvisí s neefektivním chováním na pracovišti, jako je absentismus, zneužívání návykových látek, disciplinární problémy a další projevy, které mohou být pro organizaci velmi finančně náročné (Dalton, Metzger a Wimbush, 1994; Tesser, Millar a Moore, 1998; Meier a Short, 1982). Pokud jde o přesnost detekce lži během výběrových řízení, pouze jedna studie se věnovala přímo této oblasti (Kraut a Poe, 1980). Lhaní stávajících zaměstnanců, například manažerů, může mít destruktivní vliv na další pracovníky i na atmosféru podniku - může vést ke ztrátě důvěryhodnosti, neschopnosti delegovat úkoly nebo hodnotit efektivitu práce (Bourque, 2000).

Detekce lži a sebe-monitorování

Někteří lidé se snaží zachovávat konzistenci mezi svými postoji a skutečným chováním, jiní se snaží přizpůsobovat a vyvolat vždy takový dojem, který se hodí ke konkrétní situaci. Snyder (1974) zkoumal rozdíly mezi veřejným a soukromým self a vytvořil koncept označovaný jako self-monitoring neboli sebe-monitorování (dále SM). Ovlivňuje plánování a provádění klamných nebo pravdivých sebe-prezentací a také má vliv na přesnost hodnocení chování druhých lidí. Lidé s vysokou úrovní SM se zajímají o vhodnost svého sociálního chování pro danou situaci a jsou citliví na verbální i neverbální chování druhých. Snaží se kontrolovat a regulovat své chování a sebe-prezentaci vzhledem k dosažení svých cílů. Volí slova a chování, která jim pomáhají

utvářet určitý dojem a ne reflektovat jejich vnitřní stav. U lidí s nízkou úrovní SM naopak jejich veřejné self přesně odráží postoje a pocity a nemění se v závislosti na situaci.

Citlivost na verbální a neverbální chování, která umožňuje lidem s vysokou úrovní SM kontrolovat a regulovat vlastní projevy, ovlivňuje i způsob, jakým jsou vnímáni okolím (Snyder, 1974; Long a Dobbins, 1992). Lidé s vysokou úrovní SM jsou také dovední v odhalování různých taktik v oblasti impression managementu. Dále jsou lepší ve lhaní, protože jejich lži bývají odhaleny méně často než lži osob s nízkou úrovní SM (Miller, deTurck a Kalbfleisch, 1993). Výzkum detekce lži a přesnosti svědeckých výpovědí naznačuje, že lidé s vysokou úrovní SM jsou přesnější v detekci lži (Aamondt, 2006; Hosch, Leippe, Marchioni a Cooper, 1984; Ickes a Barnes, 1977). Možné vysvětlení souvislosti mezi SM a přesností detekce lži může vycházet z tendence osob s vysokou úrovní SM užívat více sebe-prezentujících a na druhé zaměřených taktik impression managementu, projevovat více verbálních i neverbálních způsobů chování, a tudíž mohou mít i lepší dovednost v maskování lží a identifikaci lživého chování druhých.

Metodika

Respondenti

Výzkumu se zúčastnilo 161 respondentů (věk 19-25, $M = 21,4$, $SD = 1,16$), 80 mužů a 81 žen. Jednalo se o studenty vysoké školy, studující obor ekonomika a management. Výzkumu se účastnili dobrovolně bez nároku na odměnu.

Procedura

Respondenti měli za úkol posoudit pravdivost výpovědí osob na videozáznamech, pořízených při vyšetřování trestných činů. Konkrétně se jednalo o 21 záznamů (12 s pravdivou výpovědí a 9 lživých), představujících 8 různých podezřelých (z toho 6 mužů, 2 ženy). Pozice kamery se měnila, některé záznamy ukazovaly pouze tvář či horní polovinu těla, jiné zabíraly celou scénu včetně vyšetřovatele, dalších osob a prostředí. Vybrány byly takové případy, u nichž byly jasné důkazy o pravdivosti nebo lživosti výpovědi. Respondenti obdrželi následující instrukci: „Uvidíte sadu videozáznamů, ve kterých různé osoby podávají výpovědi týkající se spáchání trestných činů. Každý záznam je celou dobu pravdivý nebo celou dobu lživý. Po zhlédnutí každého záznamu poznačte do předložených formulářů, zda osoba na záznamu říká pravdu nebo lež a napište také, podle čeho jste se rozhodli“. Délka každého záznamu byla přibližně 30 – 40 vteřin.

Poté respondenti vyplnili Self-Monitoring Scale navrženou Snyderem (1974). Škála zahrnuje 25 tvrzení ohledně reakcí na určité situace. Respondenti označili ta tvrzení, která nejlépe vystihovala jejich vlastní reakce.

Proměnné

Přesnost detekce pravdy a lži byla vypočítána po přiřazení skóre 1 za správně posouzený videozáznam a skóre 0 za chybně posouzený. Přesnost má dvě složky – přesnost detekce lži, kterou tvoří podíl správně určených lživých videozáznamů a všech lživých videozáznamů, přesnost detekce pravdy, tvořenou podílem správně určených pravdivých výpovědí a všech pravdivých výpovědí. Nerovnoměrný počet lživých a pravdivých záznamů byl zvolen kvůli eliminaci efektu hádání.

Dále bylo vypočteno skóre pro Self-monitoring Scale a na základě funkce medián split byli respondenti rozděleni na osoby s vysokou úrovní sebe-monitorování (bylo jim přiřazeno skóre 2) a s nízkou úrovní sebe-monitorování (přiřazeno skóre 1). Alfa koeficient pro Self-Monitoring Scale byl 0,68.

Výsledky

K vyhodnocení dat a výpočtu korelačních koeficientů byl použit software IBM SPSS Statistics. Přesnost detekce lži byla 0,631, což je signifikantně vyšší přesnost než náhoda a také než doložená průměrná přesnost detekce lži mezi laickou populací 0,440 (Vrij, 2000) na hladině významnosti 0,01.

Přesnost detekce pravdy byla 0,482, což není signifikantně odlišná přesnost než náhoda, ale je signifikantně nižší než doložená přesnost detekce pravdy mezi laickou populací 0,670 (Vrij, 2000) na hladině významnosti 0,01.

Celková přesnost detekce byla 0,546, což je signifikantně vyšší přesnost detekce, než kdyby respondenti pouze hádali.

Mezi respondenty byly 2 osoby, které dosáhly 100 % přesnosti detekce pravdy, 6 osob se 100 % přesností detekce lži a 2 osoby se 100 % přesností celkové detekce.

Muži byli lepší než ženy v přesnosti detekce pravdy a v celkové přesnosti detekce, ženy dosáhly vyšší průměrné přesnosti v detekci lži, ale rozdíly nebyl signifikantní. Všechny přesnosti byly nezávislé na věku respondentů.

Tabulka 1 naznačuje silnou korelaci ($p < 0,01$) mezi skóre sebe-monitorování a přesností detekce pravdy, detekce lži i celkovou přesností. Respondenti s vyšší úrovní sebe-monitorování byli přesnější v hodnocení pravdivosti či lživosti výpovědí na videozáznamech. Tato korelace byla výraznější u mužů, ne však signifikantně. Signifikantní korelace mezi přesností detekce pravdy a detekce lži naznačuje, že výsledky jsou ovlivněny tzv. lie-bias, tedy tendencí hodnotit výpovědi, situace či osoby spíše jako lživé než pravdivé.

Tabulka 1. Korelace mezi sebe-monitorováním, detekcí pravdy, detekcí lži a celkovou detekcí

		Pravda	Lež	Celková detekce	Self-monitoring
Pravda	Korelace	1	,202*	,811**	,232**
	sig.		,010	,000	,003
	N	161	161	161	161
Lež	korelace	,202*	1	,737**	,244**
	sig.	,010		,000	,002
	N	161	161	161	161
Celková detekce	korelace	,811**	,737**	1	,306**
	sig.	,000	,000		,000
	N	161	161	161	161
Self-monitoring	korelace	,232**	,244**	,306**	1
	sig.	,003	,002	,000	
	N	161	161	161	161

Diskuse

Výzkumy se studenty, ale také s profesionály jako jsou vyšetřovatelé, zpravidla uvádějí, že lidé nejsou v detekci lži lepší, než je pouhá náhoda. Výsledky naší studie mohou být tedy překvapivé, protože ukazují nadprůměrné výsledky pro detekci lži i pro celkovou detekci. Detekce lži je také vyšší než doložená průměrná přesnost detekce (44 %). Detekce pravdy, která naopak bývá ve výzkumech v některých případech vyšší než náhoda (přehled viz Vrij, 2011), byla u našich respondentů signifikantně nižší než doložená přesnost (67 %) a také nižší než pouhé hádání.

Výsledky jsme porovnávali s doloženými přesnostmi získanými u laické populace, ale například přímo pro respondenty z řad studentů managementu nebo vystudovaných manažerů jsou takové hodnoty nedostupné. Pouze jeden výzkum se doposud věnoval sledování neetického a klamavého chování manažerů, prodejců a dalších pracovníků z oblasti reklamy a public relations (Murnighan, Kim a Metzger, 1993). Přitom dovednost rozlišovat pravdu a lež může být pro studenty managementu velmi přínosná, protože ve své budoucí kariéře se budou pravděpodobně setkávat s osobami, snažícími se zatajit informace nebo jednat klamavě například během výběrových řízení.

Ve výzkumu jsme našli dva respondenty, kteří dosáhli stoprocentní přesnosti detekce pravdy i lži. V některých výzkumech (O'Sullivan, 2007) jsou tyto osoby označovány jako tzv. lie-detection wizards, tedy osoby s vysoce nadprůměrnou dovedností odhalovat lži. Bylo by však potřeba opakovaných testů, abychom mohli určit, zda se zmínění dva respondenti mohou řadit do této skupiny.

Dále studie poukázala na vztah mezi detekcí pravdy a lži a sebe-monitorováním. Lidé s vyšší mírou sebe-monitorování, kteří přizpůsobují chování a postoje situaci a druhým lidem, jsou lepší v detekci pravdy a lži, než lidé, kteří zachovávají své postoje stabilní napříč situacemi. To může být zajímavým podnětem pro realizaci různých

tréninkových programů zaměřených na detekci lži a sociálně-emocionální kompetence obecně. Porozumění a práce s vlastní úrovní sebe-monitorování mohou vést k lepší dovednosti detekovat lež a k lepšímu chápání různých projevů chování osob v našem okolí.

Vyšší přesnost v detekci pravdy je spojena mimo jiné s existencí tzv. truth-bias, tedy tendencí laické populace přistupovat k tvrzením, situacím či osobám jako k pravdivým/pravdomluvným. Lidé za běžných podmínek očekávají, že druzí jsou upřímní a říkají pravdu (Vrij, 2000). Opačná tendence, která byla patrná v našem výzkumu (tedy tzv. lie-bias), bývá typická spíše pro specifické skupiny respondentů, které mají profesní zkušenosti s detekcí lži nebo obecně s forezní oblastí. Naši respondenti projevovali i tendenci k určitým stereotypním hodnocením, především osoby odlišné národnosti než jejich, mladší osoby a osoby s určitými rysy/charakteristikami (např. muže s holou hlavou) hodnotili jako lhoucí téměř ve všech případech. Kromě těchto stereotypních úsudků mohlo k převaze lie-bias vést i zaměření studie. Byl sice použit nerovnoměrný počet pravdivých a lživých videozáznamů, aby byl eliminován vliv prostého hádání, ale respondenti mohli přesto očekávat, že osoby na záznamech budou lhát, protože výzkum je zaměřen na detekci lži. Dále také u zvolené skupiny respondentů mohla být vyšší míra podezřívavosti.

Dalším faktorem, který mohl ovlivnit výsledky, byly použité materiály. Videozáznamy z vyšetřování reálných trestných činů umožnily pozorovat motivované osoby v náročných situacích, kdy jim velmi záleží na výsledku a pravdivá i lživá tvrzení byla reálná, nejednalo se o hrané scény. Navíc záznamy představují rozmanitý vzorek osob, pokud jde o věk, pohlaví, vzhled, inteligenční a další charakteristiky. Z těchto důvodů jsou použité materiály tedy velmi přínosné, je však třeba dívat se na ně i z jiného pohledu, jako na materiály, jejichž největší význam se projeví právě ve výzkumu se specifickou skupinou respondentů, jako jsou policisté. Pro ně je tento podnětový materiál poměrně běžný, naopak studenti v našem výzkumu se s takovými materiály setkali poprvé. Již vědomí toho, že se jedná o záznamy z vyšetřování, mohou vést k předpokladu, že osoby na záznamech budou lhát. Dále ve své budoucí profesi se respondenti budou setkávat s jinou formou klamání a jiným typem lhoucích osob, ovšem osoby lhoucí například ve výběrovém řízení nebo i dále při výkonu povolání budou často také vysoce motivované ve své snaze o to, nebyt odhaleny.

Závěr

Výsledky výzkumu mohou být přínosné pro teorii i praxi. Například tendence hodnotit druhé podle stereotypních předpokladů založených na národnosti, pohlaví nebo vzhledu druhých, mohou vést k nepatřičným závěrům. Také vliv lie-bias může představovat problém, pokud se jedinec snaží posuzovat druhé objektivně a nezaujatě. Výzkum může pomoci porozumět a předvídat chování a budoucí pracovní výsledky ve vztahu k výběru nových zaměstnanců. Budoucí výzkum zaměřený na oblast výcviku zaměstnanců by mohl přinést pozitivní výsledky pro různé typy organizací.

V dalších výzkumech by bylo zajímavé zaměřit se na konkrétní projevy chování, které respondenti využívají k rozlišování pravdivých a lživých výpovědí a dále na charakteristiky respondentů, které by mohly ovlivnit jejich přesnost detekce. Zatímco věk nebo pohlaví respondentů pravděpodobně nemá žádný vliv na dovednost detekovat

lež, jiné faktory mohou přispívat k vyšší přesnosti detekce a nabízet tak i možnosti pro její zlepšení. V předloženém výzkumu se jako jeden z takovýchto faktorů ukázal právě self-monitoring. Mohou zde však být i další proměnné, například sociální a emocionální inteligence, které souvisejí i se zmíněným self-monitoringem. Již v předchozím výzkumu (Mynaříková a Boukalová, 2013) jsme poukázali na vztah mezi dovedností detekovat lež a well-beingem. Další výzkum by se tedy mohl vydat jednou z těchto cest.

Použitá literatura

- AAMODT, M. G. Who can best catch a liar? A meta-analysis of individual differences in detecting deception. *Forensic Examiner*. 2006, č. 15, s. 6–11.
- AUNE, K. S. a L.L.WATERS. Cultural differences in deception: Motivations to deceive in Samoans and North Americans. *International Journal of Intercultural Relations*. 1994, č. 18, s. 159-172.
- BLAIR, J.P. a B. KOOL. The gap between training and research in the detection of deception. *International Journal of Police Science and Management*. 2004, roč. 6, č. 2, s. 77-83.
- BOND, C.F. Commentary: A few can catch a liar, sometimes: Comments on Ekman and O'Sullivan (1991), as well as Ekman, O'Sullivan, and Frank (1999). *Applied Cognitive Psychology*. 2008, č. 22, s. 1298–1300.
- BOON, S.D. a B.A. McLEOD. Deception in romantic relationships: Subjective estimates of success at deceiving and attitudes toward deception. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2001, č. 18, s. 463-476.
- BOURQUE, R. Lying's never a good idea, no matter who's doing it. *New Hampshire Business Review*. 2000, roč. 22, č. 4, s. 6.
- DALTON, D. R., M. METZGER a J.C. WIMBUSH, J.C. Integrity testing in personnel selection: Review and research. In: FERRIS, G.R. *Research in Personnel and Human Resources Management*. Greenwich, CT: JAI Press Inc., 1994, s. 125-160. ISBN 978-15-593-87-200.
- DePAULO, B.M. a D.A. KASHY. Everyday lies in close and casual relationships. *International Relations and Group Processes*. 1998, roč. 74, č. 1, s. 63-79.
- DePAULO, B.M., a kol. Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996, č. 70, s. 979-995.
- DePAULO, B.M. a kol. Cues to deception. *Psychological Bulletin*. 2003, roč. 129, č. 1, s. 74-118.
- DeVITO, J.A. *The Interpersonal Communication Book*. New York: Allyn & Bacon, Incorporated, 2008, 416 s. ISBN 978-02-0565-2853.
- EKMAN, P. Why don't we catch liars? *Social Research*. 1996, roč. 63, č. 3, s. 801-817.
- EKMAN, P. a M. O'SULLIVAN. Who can catch a liar? *American Psychologist*. 1991, roč. 46, č. 9, s. 913-920.
- ENNIS, E., A. VRIJ a C. CHANCE. Individual differences and lying in everyday life. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2008, roč. 25, č. 1, s. 105-118.

- FU, G., K. LEE, C.A. CAMERON a F. XU. Chinese and Canadian Adults' Categorization and Evaluation of Lie- and Truth-Telling about Pro- and Anti-Social Behaviors. *Journal of Cross Cultural Psychology*. 2001, roč. 32, č. 6, s. 740-747.
- GRANHAG, P.A. a A. VRIJ. Deception detection. In: BREWER, N. a D.W. KIPLING. *Psychology and law: an empirical perspective*. New York: Guilford Press, 2005, s. 43-92. ISBN 978-159-385-1224.
- GUDJONSSON, G.H. Psychological evidence in court. In: LINDSAY, S.J.E. a E.P. GRAHAM. *The Handbook of clinical adult psychology*. New York: Routledge, 1994, s. 705-721. ISBN 978-04-1507-2168.
- HANCOCK, J.T., J. THOM-SANTELLI a T. RITCHIE. Deception and design: The impact of communication technologies on lying behavior. *Proceedings, Conference on Computer Human Interaction*. 2004, č. 6, s. 130-136.
- HOSCH, H.M., M.R. LEIPPE, P.M. MARCHIONI a D.S. COOPER. Victimization, Self-Monitoring and eyewitness identification. *Journal of Applied Psychology*. 1984, č. 69, s. 280-288.
- ICKES, W. a R.D. BARNES. The role of sex and self-monitoring in unstructured dyadic interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997, roč. 35, č. 5, s. 315-330.
- KRAUT, R.E. a D. POE. Behavioral roots of person perception: The deception judgments of customs inspectors and laymen. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980, č. 39, s. 784-798.
- LEWIS, M. a C. SAARNI. *Lying and deception in everyday life*. New York: The Guilford Press, 1993, 221 s. ISBN 978-0898-62894-4.
- LONG, E.D. a G.H. DOBBINS. Self-monitoring, impression management, and interview ratings: a field and laboratory study. *Academic management proceedings*. 1992, č. 1, s. 274-278.
- MEALY, M., W. STEPHAN a I.C. URRUTIA. The acceptability of lies in the United States and Ecuador. *International Journal of Intercultural Relations*. 2007, roč. 31, č. 6, s. 689-702.
- MEIER, R. a J. SHORT. The consequences of white-collar crime. In: EDELHERTZ, J. a T. OVERCAST. *White-collar crime: An agenda for research*. Lexington, MA: DC Health, 1982, s. 23-49.
- MILLER, G.R., M.A. DETURCK a P.J. KALBFLEISCH. Self-Monitoring, Rehearsal, And Deceptive Communication. *Human Communication Research*. 1983, roč. 10, č. 1, s. 97-117.
- MURNIGHAN, J. K., J.W. KIM a A.R. METZGER. The volunteer dilemma. *Administrative Science Quarterly*. 1993, č. 38, s. 515-538.
- MYNAŘÍKOVÁ, L. Deception as a form of communication in the Czech Republic. *Bingol University Journal of Social Sciences Institute*. 2012, roč. 3, č. 2, s. 59 – 66.
- MYNAŘÍKOVÁ, L. & H. BOUKALOVÁ. The Role of Stereotypes in the Nonverbal Deception Detection. 2013, prezentováno na European Congress of Psychology, Stockholm.

- O'SULLIVAN, M. Unicorns or Tiger Woods: are lie detection experts myths or rarities? A response to on lie detection "wizards" by Bond and Uysal. *Law and human behavior*. 2007, roč. 31, č. 1, s. 117-123.
- PORTER, S. a L. TEN BRINKE. Dangerous decisions: A theoretical framework for understanding how judges assess credibility in the courtroom. *Legal and Criminological Psychology*. 2009, č. 14, s. 119-134.
- REDDY, V. Getting back to the rough ground: deception and „social living“. *Biological Sciences*. 2007, č. 362, s. 621-637.
- SNYDER, M. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974, roč. 30, č. 4, s. 526-537.
- TALWAR, V., S.M. MURPHY a K. LEE. White lie-telling in children for politeness purposes. *International Journal of Behavioral Development*. 2007, roč. 31, č. 1, s. 1-11.
- TESSER, A., M. MILLAR a J. MOORE. Some Affective Consequences of Social Comparison and Reflection Processes: The Pain and Pleasure of Being Close. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988, roč. 54, č. 1, s. 49-61.
- VRIJ, A. *Detecting lies and deceit: The psychology of lying and its implications for professional practice*. Chichester: Wiley, 2000, 254 s. ISBN 97-8047-185-316-9.
- VRIJ, A. Why professionals fail to catch liars and how they can improve. *Legal and Criminological Psychology*. 2004, č. 9, s. 159-181.
- VRIJ, A. *Detecting lies and deceit: pitfalls and opportunities*. 2. vyd. Chichester: Wiley, 2011, 502 s. ISBN 97-8111-9965-763.

Tento výzkum je součástí výzkumného projektu „Charakteristiky osob úspěšných v rozlišování pravdy a lži na základě neverbálních projevů“ (P407/12/0697), financovaného Grantovou agenturou České republiky. Dále je součástí projektu „Propojení znalostí a dovedností studentů bakalářského studia získaných v předmětech psychologie“ (1051470K000) podporovaného Institučním plánem 2014 Českého vysokého učení technického v Praze.

Profil školy jako způsob jejího interního hodnocení v hodnocení učitelů

doc. PhDr. Beata Pitula, Ph.D., Silesian University, Faculty of Pedagogogy, Department of Psychology and Pedagogy, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Poland, e-mail: beata.pitula@us.edu.pl

Abstrakt: V příspěvku jsou prezentovány výsledky výzkumu realizovaného v Polské vzdělávací instituci s využitím metod pro diagnostiku kvality školní výkon jako způsob jejího interního hodnocení v hodnocení učitelů. V článku jsou prezentovány stručné informace o způsobu jeho použití a vyhodnocení ze strany učitelů testované školy.

Klíčová slova: školní hodnocení, učitel

School profile as a method of its internal evaluation in teachers' assessment

Abstract: The article is a report on the author's own research into the usage of one of the methods currently popularized by the Polish education supervisory institutions used for diagnosing the school performance quality, i.e. the method of the school profile. Brief information about the method and its application as well as the evaluation of the method made by the teachers of the school tested were presented.

Key words: school evaluation, teacher

The contemporary school teachers attempting to meet the demands of the market and the needs of the society are burdened with the provision of the conditions for multilateral and harmonious development of children and youth. A well-functioning education system should therefore be based on a well-functioning evaluation procedures allowing of a systematic diagnosis of the quality of the offered services and a permanent improvement of the institution (Mourshed, Chijioke, Barber, 2012).

The current system of pedagogical supervision functioning in the Polish school system (Poland: 2009; all the questions connected with evaluation, control and support of schools and educational institutions are regulated accordingly) attributes a special role to the external evaluation, next to which there also appears the so-called internal evaluation, i.e. self-evaluation of schools and educational institutions. The development and implementation of a school self-evaluation system is one of the main tasks of the director of the school.

When making a critical assessment of one of the recommended forms of self-evaluation of the school profile which is the subject of this article it is worth analyzing – as I believe – at least briefly, the essence of self-evaluation itself and the role of the internal and external evaluation in the process of optimizing the quality of school/educational institution performance.

Ernest House, one of the main researchers of this topic, emphasizes that the key to an effective and useful evaluation is a synthesis, hence a reliable answer to the question "to what extent the tested school is a good school?" (Simons, 1997), the formulation of which is possible only in the case of deriving knowledge from different sources such as documents analysis, opinions and assessments study of all the educational subjects, etc. This principle is now respected in the present Polish pedagogical supervision system which assumes the equality of the internal and external evaluation. Both elements of the valorizing system were designed in such a manner so as to make the results the basis for the already mentioned synthesis (Mizerek, 2009).

In this approach, the evaluation is not of restrictive, controlling or supervisory nature, and thus its principal function is to support the process of changes. Such evaluation is nothing but a process of collecting, processing and presenting information on the value attributed to the activities carried out by the school/educational institution. From this perspective self-evaluation can take the form of shaping (then accompanying the actions taken) and conclusive (concluding the actions taken) (Ibid).

The internal evaluation – i.e. self-evaluation is undertaken by the director of the school/institution with regard to all or selected educational requirements associated with the school/institution. The school may also develop other, but remaining in accordance with its needs, areas of self-evaluation. In this case the Pedagogical Board must independently develop the necessary characteristics of the requirements which are the sets of the expected results within the proposed areas. (Mizerek, 2002).

However, the most important issue is to raise the question of what will happen to the results of self-evaluation? They should provide a basis for formulating proposals and developing a program to optimize the work performance of the school/institution. The accountability of this thesis implies an imperative of designing their own internal evaluation system according to their needs and capabilities represented by each school/educational institution. One of the proposals is the profile method.

Characteristics of the profile method

The name of the profile method differs from the common designation of the concept which is shape, outline, contour and here it is used in the figurative sense as a character, course of action, specificity, etc. In other words it could be described as a school reflection or school image method. From this perspective a profile is a multistage process of collecting data on various aspects of the school/institution from all the members of the school community. It seems that this method allows of obtaining a detailed and representative knowledge of the school and the quality of the accomplished tasks (MacBeath, Schratz, Meuret, Jacobson, 2003). Based on the empirical material gathered the diagnosis is developed, the objectives of the changes are specified, and the tendencies are defined. The study proceeds in three stages. At the first stage the primary method of work is the focus interview which involves discussions, separately in all four educational subject groups on the selected aspects of the school work, such as learning results, students' activity, development opportunities, assessments and opinions specification, and changes tendencies identification. All the data are plotted on the diagram called the school map. The most important element of these discussions is a tabular record of the arguments put under scrutiny of various opinions and assessments. The final element of this stage is the selection of the representatives of the

groups who will participate in the second stage, i.e. in the discussion on the school profile. The remaining study participants may also take part in the second stage, but only as observers, without the voting rights. The discussion is moderated by the director or another person delegated by them. The task of the moderator is to organize the discussion by granting the participants with the permission to take the floor and asking questions with no right to comment or valorize the utterances and opinions of the speakers. During the meeting the representatives of each group justify the formulated assessments and predict the tendencies presenting the arguments agreed on. At this stage the aim is not to draw conclusions or to seek solutions, the purpose is only the mutual hearing of the arguments, getting acquainted with the evidence, taking a different point of view, reflecting on the source of the revealed differences in the proposals and assessments. The third stage of the study is the analysis and formulation of the conclusions based on the recorded during the second phase data, facts, events, and opinions. Moreover, at this stage the whole school community is involved although (for organizational reasons) working mainly with the members of the school board is permitted. The analysis of the collected material allows of the definition of the strengths and weaknesses of the schools/institution and consequently the development of the program of changes introduction (Krzychała, 2008).

Example of the profile method application in the educational practice

The profile method was used in carrying out the internal evaluation in of one of the public elementary schools of the city of Katowice. It is an institution with more than a hundred years of tradition but due to the consistently pursued objectives entered in its development plan, it is a modern school focused on the continuous improvement and oriented at meeting the expectations of the students and their parents. The whole school community is involved in the process of planning and evaluating the tasks accomplished by this institution. All the evaluation activities are supervised by the head of the school who delegates a person to monitor the specific actions. Every year a report which presents in detail the activities of the school as well as the formulated conclusions based on the results of the school work quality measurements is developed. The report is presented to the Pedagogical Board, the Parents Council and the Students Self-Government. Such a work system has been in force in this institution for several years and brings results in the form of the increased identification with the school and the sense of responsibility for it.

For the first time this method was used in 2009, when it was considered reasonable and appropriate to carry out a school diagnosis in all its areas. During the meeting of the whole school community the evaluation of the educational results done by all the educational subjects occurred to be a great surprise. Their conclusions were almost identical. Only the evaluation of the school in the "school-house" area was significantly different. The work of the Parents Council was lowly rated by the parents, surprisingly enough, the teachers and students found the Council's work satisfying. For this reason, this area was recognized as a priority for further changes. Its outcome was the introduction of formative assessment. After the cessation of work on the first profile all the meeting participants rated very highly the work method and the results obtained by its means. In September 2010 another school profile was conducted which involved

an age group division for whom the so-called mini-conferences were organized. Hence, the students, parents and teachers of grades 1-3, 4-5, and 6 processed separately. The first grade students did not participate in the discussions, they actually acted as their observers. A total of 10 task groups worked and their performance was monitored by the director of the school. The profile was holistic in its nature, examining the value of the activities in all the areas of school work. The obtained material allowed to prepare a report containing a description of the strengths and weaknesses as well as remedial corrective actions.

Experiencing such a strong profile taught the teachers of the tested school the importance of good preparation of the basis for working with this method. Starting with the technical development of the meetings schedule (who, where, when, how long, etc.), through the materials preparation (the areas map for the entire school, maps for individual groups and individual participants), finishing with planning and preparing particular meetings summarizing the work of individual teams. A significant issue is also the realization time of the profile. The so-called standard profile is usually implemented at one time and place. Its comprehensive and complex form extends the working time in various groups which can be tiring especially for the youngest participants. Therefore the meetings of the younger students groups should be held earlier, e.g. during the school debate organized for this purpose. The opinions, the proposals for amendments and the arguments justifying them obtained in this manner may be presented by the spokesman of the group, e.g. a selected parent, or a member of the students council, in a subsequent panel discussion.

However, the conclusion is univocal: the profile is a method which, when it is properly prepared and planned, offers a wide range of knowledge about the work of the school. The information can come even from the first or second grade student who accordingly asked may make their individual point of view. The role of the moderator and the coordinators of the profile is a reliable interpretation of the data obtained and the formulation of the conclusions.

The last profile was implemented in September 2013 and allowed of a positive verification of the diagnosed school strengths: high educational outcomes confirmed by the students' achievements based on the results obtained within the framework of the external examination; a very high level of the teachers' substantial and methodological competence confirmed by the class inspections charts and the parents and pupils questionnaire results, a high quality of extra-curricular activities (a large number of classes and their rich diversity); interesting independent curricula to support students with special educational needs, implemented in accordance with the principle of sustainable development; a well-functioning system of the students' progress and development assessment; an effective collaboration of the teachers' teams (with reference to their subjects and tasks). The analysis of the graphical map of the school allowed to conclude that the school works very well in the following areas: school as a place for development and education, as a social environment, as a place of work. The results of the study are much weaker in the following areas: school as a safe place (considerable deficiencies in the observance of the rules of the school exhibited by the students and parents, aggressive behavior and pretentious attitude, defiance against the commands of the teachers and assistance staff); school as a place of cooperation (significant deficiencies in the area of the control and supervision of the children's homework manifested by the parents, a too low parents' attendance at the consultation and class meetings, merely a satisfactory level of activity in the sphere of updating the

knowledge about the student presented by the parents). These weaknesses became the basis for the development of remedial programs provided for 2014.

Own research by means of the profile method

Research conduct procedures

The study was conducted by means of a diagnostic survey with the application of a directed, standardized, unstructured interview consisting of four main questions allowing to gather information from the respondents on the validity of the use of this method for valorizing the school work performance. The respondents also evaluated the methodological measurement indicators of the profile method as well as the advantages and disadvantages of the profile method and presented their own proposals on the procedures and tools for the diagnosis of the school work performance quality. They also responded through eight complete questions the content of which permitted to see the context of the expressed opinions and assessments (e.g. why the respondents are of a particular opinion and what factors have consolidated the expressed opinion, etc.)

The interview was conducted among 73 teachers who teach in the subject school in December 2014. All the respondents were university graduates with an accomplished professional pedagogical training, and what is more, 15 were qualified to teach two subjects and 23 teachers completed post-graduate studies. The age of the respondents ranged from 27 to 56, with the largest group consisting of teachers aged between 35 and 45, i.e. 64.3%. Moreover, the majority was constituted by women - 94% of the respondents. It should be noted that this distribution corresponds to the structure of teachers' employment in Poland.

The aim of the study was to identify the standpoint of the teachers towards the proposed procedures for the evaluation of the school performance – the profile method. The main problem was therefore formulated as a question: How do teachers assess the profile method? That problem was specified in the following questions:

- How do teachers assess the validity of the use of the profile method for the school performance valorization?
- How do teachers assess the methodological measurement indicators of the profile method, i.e. validity, reliability and objectivity?
- What advantages and disadvantages of the profile methods do they notice?
- How do they formulate their own proposals on the procedures and methods of measuring the school work quality?

Taking into consideration the fact that the surveyed teachers had experience in the measurement of school performance by means of the profile method, it was assumed that the opinions of this group of respondents would meet the criteria of methodological correctness. Hence, all the teachers of the school (N = 73) participated in the interviews which were the basis for the analysis.

Research findings and discussion

The teachers were asked questions regarding the accountability of conducting a comprehensive diagnosis of the school performance efficiency. The majority (over 60%) of the respondents considered it advisable and expedient, arguing that they can provide

an effective barrier against a fossilized view of the school reality and a stimulus for the activation of the school environment. The standpoints of the others were presented on the continuum from the extremely negative ones - totally questioning the accountability of such studies, emphasizing the fact that a well-working teacher is an excellent observer who collects the information by means of the profile method in a systematic way and keeps taking animating or remedial actions. The negative ones, i.e. stressing the fact that such actions should be considered typical of the Polish education supervision system which aimed to confirm the reasonableness of the existence of the "numerous units of evaluation" affiliated by the education supervision boards and thus providing work for school superintendents. The attitudes slightly negatively colored were expressed in an awkward manner and with an air of discomfort voiced in the generalized opinions: "this is the current tendency", "something has to happen in order to make the teacher develop, etc., or "it will certainly not bring the school any harm as this is an element of the school image creation."

It is worth noting at this point that the material collected by means of the complete questions indicated that the attitude of the school director towards the subject matter, who devoted a lot of time to convincing the teachers to the purposefulness of a systematic self-evaluation of school work performance (trainings, workshops, and meetings prior to the launch of the process of self-evaluation), was crucial to the constitution of the teachers' opinions, simultaneously emphasizing that it would help to create a positive image of the school environment which would entail a high number of pupils applying for admission and consequently contribute to the stabilization of employment. It may therefore be - as I think - assumed that a relatively positive assessment of the merits of the application of the procedures for measuring the quality of school work is not an expression of the actual beliefs of the respondents as to the need of this type of action, but largely a conservative and conformist attitude of the respondents to the proposals of the superior authorities.

The issue of the reliability and validity indicators of the data obtained by means of the tools used in the work with the profile method was found by the respondents to be correct. However, all the dimensions of methodological correctness were questioned. It was pointed out that the study could not be considered to be repetitive (which is one of the basic conditions of methodological correctness) because there is no unity of time or context (i.e. the study conditions) as each time it takes place in different conditions. The teachers put into question the accuracy of the process pointing to many factors confounding the study (inter alia the impact of positive or negative emotions of the test participants associated for instance with the parents' fear of the negative reception of their critical judgments concerning the school and the possible consequences for their children, etc.). In addition to the strongly negative assessment in the context of methodological correctness indicators a clear tendency to "defend the method" was revealed. Thus, it was explained that in spite of these shortcomings it is useful for testing the quality of school work as it offers an opportunity to gain a comprehensive knowledge of the school, and respects the right of every single educational subject to speak their mind with reference to the school and to set the directions of its development.

The collected empirical data seems to confirm the uncertainty and ambiguity of the teachers' assessments resulting not from the lack of knowledge, but - maybe - from fear of real or alleged negative consequences of expressing straightforwardly negative assessments regarding the activities promoted by educational supervision authorities.

Its advantages (such as availability, motivation for participation, stimulation of the processes of identification with the school, acceptance of responsibility for its performance and development) quoted in the respondents' answers to the question on the methodological correctness of the method were also emphasized in the statements regarding the benefits of the proposed method of evaluation.

Among the disadvantages by far the first place was occupied by the time-consuming nature of the method. The teachers expressed their dissatisfaction resulting from a very large amount of time necessary to obtain the information and its elaboration. The time, which, according to more than 30% of the respondents, could be more efficiently used for the purposes of the individual work with the student. In the second position - an immense effort of the teachers associated with the preparation of the materials and the organization of the meetings. Admittedly, many of them stated that the school maps were mostly a faithful copy of the ones offered by the Center for Education of Citizens, but they still required some adaptation to the specificity of the school. The discussion meetings organization entailed the changes in the school work schedule which were not always satisfactory as they significantly prolonged the duration of the teachers stay in the school. In the third place the cost of the effectiveness of the method was marked which was associated with preparing a large number of essential copies (tables, maps, charts, etc..) available for all the participants. According to almost 30% of the teachers the money spent for this purpose could be put into a much better practice, for example to finance the participation of the students in cultural events or contests prizes, etc.

Analyzing the collected material one may have an impression that the advantages of the method given by the respondents are a kind of repetition of the arguments verbalized in scientific texts and often cited by educators conducting trainings and workshops for teachers on new working methods and measuring the quality etc. In contrast, the method's deficiencies were clearly formulated and accompanied by the arguments supporting them.

The question on the possible individual school work efficiency diagnosis proposals led to a not very optimistic conclusion that either the teachers do not have such suggestions, because - as the vast majority claim - the list elaborated by school education supervision boards is opulent and there is plenty to choose from, or they constitute certain modifications of the already existing ones in the educational practice.

Summary

Due to the fact that the study was of singular nature and was conducted in only one school, the personnel decided to investigate the quality of its work performance quality by means of the profile method thus the remarks formulated here can in no way be generalized. In my opinion they may only constitute a contribution to a wider discussion on the issue.

A thorough analysis of the teachers' statements contents allows of the assumption that the respondents represent a rather ambivalent or conformist attitude to the profile method. It seems that they are justified (in most cases) by the negative assessment of the method resulting from the large amount of time required for the preparation and implementation associated with significant costs, doubts regarding the purposefulness and accountability of the proposed and then adopted for the implementation projects of the changes. A feeling that actions of this kind are mainly reporting and focused

primarily on creating a positive commercial image of the school environment, implying an increase in the number of the students applying for admission.

The assessments colored positively and advocating the need to make the analysis of the school performance quality while using a variety of methods and procedures may have their source in a quite common feeling among Polish teachers that the teacher is obliged to constantly confirm the quality of their work facing the relentless social criticism of the school as an archaic institution, criticism sometimes even questioning the usefulness of its maintaining and calling for permanent changes.

References

- KOPROWICZ E. 2000. Ewaluacja zaproszenie do rozwoju (Evaluation as an Invitation to Development). In: *Edukacja i Dialog (Education and Dialog.)*, 119.
- KRZYCHAŁA S., ZAMORSKA B. 2008. *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności (Documentary Evaluation of Our School Everyday Life)*. Wrocław: Wyd. DWSE.
- MACBEATH J., SCHRATZ M., MEURET D., JACOBSON L., 2003. *Czy nasza szkoła jest dobra? (Is Our School Good?)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- MAZURKIEWICZ, G. (ed.). 2012. *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy (ewaluacja w nadzorze pedagogicznym). The Quality of Education. Various Perspectives (Evaluation in the Pedagogical Supervision)*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- MIZEREK H., 2009. Po co szkole ewaluacja? (Why does school need evaluation?). „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1.
- MIZEREK H., 2002. Ewaluacja w szkole- szansa z (kilkoma) pułapkami w tle? (Evaluation at school with (a few) traps In the background). In: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, ed. M. Nowicka. Olsztyn: Wyd. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- MOURSHED M., CHIJOKE Ch., BARBER M. 2012. *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze. (How the world's most improved school systems keep getting better)* Warszawa: Wydawca Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- TŁOWIŃSKA - KRÓLIKOWSKA E. (ed.). 2003. *Autoewaluacja w szkole (Self-evaluation at School)*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- SIMONS H., 1997. Samoewaluacja szkoły (School self-evaluation). In: *Ewaluacja w szkole*, ed. H. Mizerek. Olsztyn: Wydawnictwa MG.
- Poland. 2009. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Decree of 7 October 2009 on the pedagogical supervision issued by the Minister of National Education). In: Dz. U. Nr 168., poz.1324 (Journal of Laws No.: 168, item 1324).

Porovnanie sociálnych zručností medzi vybranými súbormi učiteľov a manažérov

PhDr. Miroslav Poláček, Ph.D., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Katedra pedagogiky a psychológie, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, e-mail: miroslav.polacek@uniag.sk

Abstrakt: Cieľom našej práce bolo poukázať na význam sociálnych zručností najmä v oblastiach náročných na interpersonálnu komunikáciu. Hodnotili sme sociálne zručnosti vo vybraných súboroch. Porovnali sme dosiahnuté hodnoty medzi skupinou učiteľov stredných škôl, skupinou učiteľov vysokej školy a skupinou manažérov. Na meranie sociálnych zručností sme použili Dotazník sociálnych zručností podľa Riggia. Získané výsledky poukazujú na fakt, že učitelia i manažéri vo všeobecnosti nemávajú nízke hodnoty sociálnych zručností. Najvyššiu priemernú hodnotu dosiahli učitelia vysokej školy, nižšiu manažéri a najnižšiu učitelia stredných škôl. V závere sme poukázali na význam ďalšieho vzdelávania v oblasti rozvoja sociálnych zručností.

Kľúčové slová: sociálne zručnosti, učiteľ, manažér, Dotazník sociálnych zručností

A comparison of social skills among the selected sets of teachers and managers

Abstract: The aim of our study was to highlight the importance of social skills especially in the areas of intensive interpersonal communication. We assessed social skills in selected files. We compared the values obtained between a group of secondary school teachers, high school teachers group and a group of managers. To measure social skills we used the Social Skills Inventory by Riggio. The results point to the fact, that teachers and managers overall do not have low levels of social skills. The highest average value reached high school teachers, lower average value reached managers and the lowest average value reached secondary school teachers. Finally we have demonstrated the importance of further education in area of development of social skills.

Key words: social skills, teacher, manager, Social skills inventory

Komunikácia, schopnosť motivovať, umenie počúvať a ďalšie sociálne zručnosti sú dôležitými pracovnými nástrojmi ľudí pracujúcich v oblastiach náročných na interpersonálnu komunikáciu. Ich miera a rozvoj je často určujúcim faktorom rozhodujúcim o pracovnom úspechu alebo neúspechu. Medzi tie skupiny ľudí pre ktoré je interakcia s druhými obzvlášť zásadná patria učitelia a manažéri. Učitelia i manažéri komunikujú nielen s aktérmi výchovno-vzdelávacieho, resp. manažérskeho procesu, ale ako reprezentanti istej skupiny komunikujú aj s inými skupinami a verejnosťou. Aj táto skutočnosť kladie na ich sociálne zručnosti zvýšené nároky.

Pri skúmaní sociálnych zručností sme vychádzali z našich a zahraničných prác. Uvádzame niekoľko pohľadov a definícií autorov, ktorí sa touto problematikou zaoberali.

Veľmi dôležitým vkladom v oblasti sociálnych zručností je Bandurova teória sociálneho učenia. Bandura explicitne nedefinuje sociálne zručnosti, ale zaoberá sa osvojovaním sociálneho správania, pričom za hlavné činitele považuje napodobňovanie a následné upevňovanie určitého prvku správania. Vo svojej teórii oponuje proti názoru geneticky daných vzorcov správania. Podľa Banduru, ak vynecháme základné reflexy, ľudia nie sú vybavení žiadnym vrodovým repertoárom správania. Musia sa ich naučiť. Nové vzorce správania sa tak získajú buď priamou skúsenosťou alebo pozorovaním. Biologické faktory majú pri procese osvojovania pochopiteľne tiež svoju úlohu, pretože genetika a hormonálna hladina ovplyvňuje fyzický rozvoj, čo následne zapríčiňuje zmenu správania (Bandura 1977, cit. podľa Oudová, 2007)

Gresham - Eliot (1984) sociálne zručnosti chápu ako schopnosť komunikovať s ľuďmi, adekvátne reagovať na nové situácie, porozumenie vlastným pocitom, sebaovládanie, pochopenie emócií a reakcií ostatných ľudí, adaptáciu na nové prostredie a objektívne sebapoňatie. Tieto aspekty považujú za hlavné ukazovatele a meradlá človeka s vyvinutým sociálnym statusom.

Johnson (1993) uvádza nasledovnú charakteristiku sociálnych zručností:

1. sociálne zručnosti sú založené na vzájomnej komunikácii, ktorá zahŕňa vysielanie, prijímanie a interpretáciu informácií;
2. sociálne zručnosti sú získavané predovšetkým cez sociálne učenie; interakcia závisí od situácie, v ktorej sa človek práve nachádza, rovnako ako od toho, čo človek vysielanou informáciou odovzdáva; veľkú úlohu pritom tiež hrá osobnosť človeka, jeho doterajšie skúsenosti a jeho názor na jedinca, ktorému je informácia určená;
3. sociálne zručnosti zahrňujú verbálne prejavy (sémantický obsah reči, slová a vety) a neverbálne prejavy (postoj, tón hlasu, kontakt očí, gestikulácia, prejavy tváre atď.);
4. sociálne zručnosti sú ovplyvnené kultúrou, v ktorej je človek vychovávaný a sociálnym prostredím, ku ktorému jedinec patrí;
5. sociálne zručnosti sa upevňujú podľa toho koľko kladných impulzov prichádza z okolia; odozva ako chvála, povzbudzovanie alebo záujem môžu aktivovať pozitívne emócie a ľahko pomôcť zvýšiť sebavedomie;
6. sociálne zručnosti sú vzájomne viazané a je potrebný určitý čas na to, aby sme dosiahli komplexné zlepšenie;
7. v sociálnych zručnostiach sa odrážajú aj ďalšie faktory ako je vek, pohlavie a sociálny status osoby.

Komárková - Slaměník - Výrost (2001) definujú sociálne zručnosti ako učením získané predpoklady pre adekvátne sociálne interakcie a komunikáciu.

Cieľ

V súlade s čiastkovým cieľom výskumného projektu KEGA sme sa rozhodli porovnať sociálne zručnosti medzi tromi vybranými súbormi. Hodnotili sme mieru týchto zručností u stredoškolských učiteľov, vysokoškolských učiteľov a manažérov.

Metodika

Na meranie sociálnych zručností sme použili Dotazník sociálnych zručností podľa Riggia (Social Skills Inventory by Riggio, SSI). Tento štandardizovaný psychologický test patrí medzi veľmi progresívne a vo svete stále častejšie používané metódy. Dotazník SSI vychádza z multidisciplinárneho výskumu merania a rozvoja sociálnych a emocionálnych kompetencií. Dotazník predstavuje pokus o vytvorenie všeobecného systému merania jednotlivých zložiek sociálno-komunikačných zručností. Základné sociálne zručnosti sú podľa autora dotazníka kategorizované do troch oblastí - schopnosť vysielat', schopnosť prijímať a schopnosť regulovať interpersonálne informácie. Uvedené tri schopnosti sú hodnotené na dvoch úrovniach - neverbálnej (emocionálna komunikácia) a verbálnej (sociálna komunikácia). Výsledky pre jednotlivé škály sú v rozmedzí 15 - 75 bodov. Najnižšia možná hodnota, ktorú je možné v dotazníku získať je 90 bodov a najvyššia 450.

Úroveň sociálnych zručností sme rozlišovali podľa kritérií odporúčaných v manuály pre Dotazník sociálnych zručností. Nízku úroveň sociálnych zručností dosahujú tí, ktorí získajú od 75 do 180 bodov, strednú úroveň tí, ktorí získajú od 181 do 225 bodov a vysokú úroveň komunikačných zručností tí, ktorí dosahujú od 226 do 450 bodov.

Všeobecne je možné povedať, že čím vyšší je výsledok, tým rozvinutejšie sú sociálne zručnosti diagnostikovaného jedinca (Riggio – Carney, 2007).

Tabuľka 1. Dimenzie sociálnych zručností podľa Dotazníka sociálnych zručností

	vyjadrovanie	vnímavosť	kontrola	celkové skóre
emocionálna dimenzia	EE	ES	EC	TE
sociálna dimenzia	SE	SS	SC	TS
celkové skóre	Tex	Tse	Tco	celkové SSI

Zdroj: Riggio – Carney (2007)

Výsledky

V prvom výskume sme hodnotili sociálne zručnosti u päťdesiatich manažérov zo 46 slovenských poľnohospodárskych a potravinárskych podnikov. Na základe uvedených kritérií dosiahlo nízku úroveň sociálnych zručností 13 manažérov, strednú úroveň 22 manažérov a vysokú úroveň 15 manažérov. Priemerná hodnota tohto súboru bola 228,18 bodov, čo poukazuje na spodnú hranicu vyššej úrovne sociálnych zručností.

Tabuľka 2. Počty manažérov podľa jednotlivých stupňov sociálnych zručností

stupeň sociálnych zručností	počet manažérov
1. st. soc. zruč.	13
2. st. soc. zruč.	22
3. st. soc. zruč.	15
spolu	50

Zdroj: vlastný výskum (2013)

V druhom výskume sme sa zamerali na všeobecnú úroveň sociálnych zručností učiteľov na vybraných stredných školách. Skúmali sme učiteľov na štyroch nitrianskych stredných odborných školách – na Obchodnej akadémii, na Strednej priemyselnej škole stavebnej, na Spojenej škole a na Strednej odbornej škole potravinárskej. Z Obchodnej akadémie sa zúčastnilo dotazníkového šetrenia 14 učiteľov, zo SPŠ stavebnej 19 učiteľov, zo Spojenej školy 43 učiteľov a zo SOŠ potravinárskej 14 učiteľov. Celkový počet skúmaných respondentov bol 90.

Tabuľka 3. Počet učiteľov

škola	počet učiteľov
Obchodná akadémia	14
SPŠ stavebná	19
Spojená škola	43
SOŠ potravinárska	14
Spolu	90

Zdroj: vlastný výskum (2013)

Najvyššiu priemernú hodnotu sociálnych zručností dosiahli učitelia na SOŠ potravinárskej – 238,00 bodov. Na SPŠ stavebnej dosiahli učitelia priemernú hodnotu 220,74 bodov, na Obchodnej akadémii 216,50 bodov a na Spojenej škole 215,19 bodov. Priemerná hodnota, ktorú dosiahli všetci učitelia bola 222,11, čo poukazuje na hornú hranicu stredných hodnôt.

Tabuľka 4. Hodnoty dosiahnuté v Dotazníku sociálnych zručností

škola	počet bodov
SOŠ potravinárska	238,00
SPŠ stavebná	220,74
Obchodná akadémia	216,50
Spojená škola	215,19
Priemer	222,11

Zdroj: vlastný výskum (2013)

V treťom výskume sme testovali sociálne zručnosti účastníkov Kurzu vysokoškolskej pedagogiky na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre. Kurzu sa zúčastnilo 18 učiteľov zo šiestich fakúlt. Jeden účastník dosiahol nižšiu úroveň sociálnych zručností, štyria strednú a trinásť vysokú úroveň sociálnych zručností.

Tabuľka č. 5: Počty učiteľov podľa jednotlivých stupňov sociálnych zručností

stupeň sociálnych zručností	počet učiteľov
1. st. soc. zruč.	1
2. st. soc. zruč.	4
3. st. soc. zruč.	13
spolu	18

Zdroj: vlastný výskum (2014)

Výsledná priemerná hodnota celého súboru bola 238,39 bodov, čo poukazuje na vyššiu úroveň sociálnych zručností vysokoškolských učiteľov.

Tabuľka č. 6: Výsledné hodnoty v jednotlivých súboroch

súbor	Počet bodov
manažéri	228,18
stredoškolskí učitelia	222,11
vysokoškolskí učitelia	238,38

Zdroj: vlastný výskum (2014)

Diskusia

Namerané hodnoty poukazujú na priemernú úroveň sociálnych zručností u skupiny učiteľov stredných škôl a na vyššiu úroveň sociálnych zručností u skupiny vysokoškolských učiteľov a manažérov. Učitelia i manažéri sú odkázaní na každodenné využívanie sociálnych zručností a bez minimálne priemernej úrovne týchto schopností nemôžu byť vo svojej práci dostatočne úspešní.

Uvedené výsledky môžu byť do istej miery iné pri vyšších počtoch respondentov, ako aj pri rovnakých početnostiach v skupinách. Tieto hodnoty však naznačujú, že učitelia na rôznych stupňoch a tiež manažéri, vo všeobecnosti nemávajú veľmi nízko rozvinuté sociálne zručnosti. Z výsledkov tiež vyplýva, že vo všetkých skupinách sú isté rezervy a najväčšie v skupine stredoškolských učiteľov.

Ak by sa dotazník využil pre podrobné skúmanie jednotlivých dimenzií sociálnych zručností, učitelia, manažéri ale napr. i lekári, právnici, obchodníci atď. by sa mohli rozhodnúť na rozvoj ktorej oblasti sociálnych zručností sa budú zameriavať.

Záver

Údaje získané z Dotazníka sociálnych zručností ale i ďalších podobných testov môžu slúžiť ako podklad pre aplikačné, tréningové a rozvíjajúce programy. Tieto výcviky môžu výrazne prispieť k dosahovaniu riadiacich alebo výchovno-vzdelávacích úspechov.

Medzi najpopulárnejšie programy v rámci tréningov sociálnych zručností alebo tzv. sociálno-psychologických výcvikov patria kurzy na rozvoj emocionálnej kompetencie, empatie alebo asertívnej komunikácie.

Emocionálna kompetencia je podľa Golemana (2011) súčasťou emocionálnej inteligencie a je to schopnosť, ktorú možno zdokonaľovať. Predstavuje nevyhnutný predpoklad úspešného uplatnenia sociálno-komunikačných zručností v práci a v živote. Na rozdiel od kognitívnych schopností, ktoré sú vrodené, možno si svoje emocionálne kompetencie v každom veku zlepšiť. Pri zdokonaľovaní emocionálnej kompetencie zapájame do činnosti staršie časti mozgu, ktoré sú zodpovedné za vznik a intenzitu našich emócií. Tieto pracujú pomalšie, učia sa z modelov, praxe a opakovania. Potrebujú dôsledný tréning (Pružinská, 2005).

Tréningy na rozvoj empatie sú organizované s vedomím, že rôzni ľudia sa líšia rôznou mierou citlivosti na tento aspekt medziludskej komunikácie. Ukazuje sa, že učitelia s vyššou mierou empatie (schopnosti vcítiť sa do pocitov toho druhého) sú spravidla schopní vnímať viac znakov u študentov, než učitelia, ktorí túto schopnosť nemajú. Schopnosť empatie je do určitej miery človeku už vrodená ale dá sa ovplyvniť a výcvikom zlepšiť (Bedrnová - Nový, 2004).

Asertívnou komunikáciou rozumieme komunikačné pôsobenie subjektu navonok, so zámerom dosiahnuť čo najlepší výsledok pre neho samého pri rešpektovaní názorov iných (Porvazník, 1999). Asertívny tréning môže poslúžiť ako obzvlášť účinný prostriedok k zdokonaleniu učiteľov. Učitelia, ktorí sú dobre oboznámení s asertívnymi technikami, prehĺbia poznanie samých seba, zväčši sa ich sebadôvera a sebaúcta, budú komunikovať otvorenejšie, účelnejšie a pôsobivejšie. Budú brať ohľad nielen na seba, ale aj na druhých (Bishop, 2000).

Štúdia bola spracovaná v rámci riešenia projektu KEGA Konceptuálna modernizácia obsahu a metodická podpora Kurzu vysokoškolská pedagogika pre učiteľov technických univerzít- Projekt č. 026SPU-4/2013

Použitá literatúra

- BEDRNOVÁ, E. a I. NOVÝ. Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press, 2004, 586 s. ISBN 80-7261-064-3
- BISHOP, S. Jste asertivní? Praha: Computer Press, 2000, 117 s. ISBN 80-7226-325-0
- GOLEMAN, D. Emoční inteligence. Praha: Metafora, 2011, 315 s. ISBN 978-80-7359-334-6
- GRESHAM, F. M. - ELLIOTT, S. N.: Assessment and Classification of children's social skills. A review of methods and issues. School Psychology Review. 1984, roč. 13, č. 3, s. 292-301
- JOHNSON, D. Reaching out. 6. edition Needham Heights: Adivision of Simon and Schuster, inc., 1993, 225 s. ISBN 0-205-14770-4
- KOMÁRKOVÁ, R., I. SLAMĚNÍK a J. VÝROST. Aplikovaná sociální psychologie III. Praha: Grada Publishing, 2001, 217 s. ISBN 80-247-0180-4
- OUDOVÁ, D. Analýza sociální kompetence dospívajících. Brno, 2007. Disertační práce. Masarykova univerzita.
- PORVAZNÍK, J. Celostný manažment (Piliere kompetentnosti v riadení). Bratislava: Sprint, 1999, 493 s. ISBN 80-88848-36-9
- PRUŽINSKÁ, J. Psychológia osobnosti. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2005, 152s. ISBN 80-89185-05-3
- RIGGIO, R. E. a D.R. CARNEY. Social Skills Inventory Manual. 2. edition. Menlo Park: Mind Garden, inc., 2007, 34s.

Pohledy na kompetence učitele a jejich utváření v rámci pregraduální a postgraduální přípravy studentů učitelství

Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D., Jihočeská universita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Dukelská 9, 370 01 České Budějovice, e-mail: mproch@pf.jcu.cz

Abstrakt: V našem příspěvku pracujeme s reflexemi studentů učitelství a začínajících učitelů do pěti let praxe. Sledujeme oblasti, se kterými spojují svůj pocit kompetentnosti a to, jakým způsobem vyjadřují studenti svůj vztah ke své budoucí profesi, k hodnocení aktuální situace a přínosu, který pro ně profese má. Sledujeme i pocit připravenosti na výkon určitých činnostních celků, které budou budoucí povolání doprovázet. Pokoušíme se najít změny v pohledech na přípravu studentů a na jejich nasměrování do praxe.

Klíčová slova: kompetence, profesní kompetence, vzdělávání učitelů, role učitele, učitelská profese

Views on teacher competence and their formation within undergraduate and postgraduate training of student teachers

Abstract: In our paper, we work with reflections of student teachers and beginning teachers within five years of experience. We monitor the area with which associate their sense of competence and the manner in which students express their attachment to their future profession, to evaluate the current situation and the contribution that the profession has for them. We follow a feeling of readiness to exercise certain kind of activity units that will accompany future career. We are trying to find the changes in the views of students and prepare them for directions to the practice.

Key words: competence, professional competence, teacher education, the role of the teacher, the teaching profession

K otázkám kompetenčních modelů a možnostem jejich uplatnění při přípravě na výkon učitelské profese

Současné diskuse o výkonnosti vzdělávacích systémů a související pochybnosti o kvalitě učitelské práce se znovu a znovu dotýkají složitého tématu profesionality učitele. Do vztahu se dostává fenomén kvality školy a kvality učitele, logickým tématem je tak i problematika přípravy budoucích učitelů na výkon učitelské profese. V tomto směru upozorňuje Urbánek (cit. dle Procházka, Žlábková, 2013, s. 397) na závažný fakt, že

dosažení kvality učitele je generační otázkou – a to jak ve smyslu osobnostního růstu učitele, tak ve smyslu prosazování koncepčních změn v jeho přípravě. Náš příspěvek sleduje zkušenosti, které doprovázejí přípravu budoucích učitelů v podmínkách Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, reflektuje pohledy části studentů na svou připravenost pro praxi a na příkladu změny koncepce státní závěrečné zkoušky studentů učitelství přibližuje snahu o proměnu kvality jejich pregraduální přípravy.

V souvislosti s aktuální diskusí o standardu a kariérním systému učitele je upozorňováno na fakt, že tato profese je charakterizována jako komplex odborných interdisciplinárních znalostí. Učitelství v sobě spojuje schopnost realizovat specifickou oborovou připravenost a zároveň respektovat pedagogicko-psychologické přístupy, které obsahují výrazný akcent na etické a osobnostní kvality učitele (Walterová, 2001, s. 19). Ve snaze popsat složitou vazbu mezi odborností a pohotovostí ji realizovat, se nakonec prosadil pojem *profesní kompetence*. Přes složitost vymezování tohoto pojmu je jeho použití, a to i s ohledem na řadu kritických pohledů na modely vzdělávání založených na kompetencích (např. Korthagen a kol., 2011, Descy, Tessaring, 2002, Veteška, 2011), komplexním pokusem o popis profesní kvality učitele. Proto je zřejmé, že i současní tvůrci modelů standardů učitelství vnímají kompetence jako základ pro popis celého rozsahu výkonu profese.

Profesní kompetence jako terminus technicus pohlcuje dřívější pojmy, jako pedagogické znalosti, učitelství dovednosti, postoje a zkušenosti, které vždy v originální kombinaci učitelé uplatňovali při výchovné a vzdělávací činnosti. Je proto logické, že existuje řada různých pohledů na konkrétní strukturu a klasifikaci jednotlivých profesních kompetencí, bohužel nejednotně je vymezován i samotný pojem kompetence (Veteška, 2011, s. 187). Jeho nejasné pojetí je střetem jak ekonomických a politických, tak psychologizujících pohledů. Na jedné straně například cítíme, že koncipování pojmu kompetence bylo produktem uplatňování ekonomicko-manažerského myšlení v pohledech na vzdělávací proces v jeho nejobecnějších rysech. Je patrné, že diktát trhu svůj vliv uplatnil i v tlaku na reformy celých národních vzdělávacích systémů. Primárním hlediskem vzdělávání se stala deklarovaná „ekonomičnost vzdělávání“, kdy firmám i státu se jednalo především o možnost disponovat adekvátně vyškolenou (tj. dokonale na všechny situace připravenou) a pružně využitelnou pracovní silou a zabezpečit tak minimalizaci vlastních nákladů na její nutný výcvik v praxi. Jak výstižně uvádí Štech (2013), vliv ekonomických struktur vedl v obecném školství například k nárůstu důrazu na individuální projektovou výuku, na aktivizující konstruktivistické proudy apod. a k útlumu vyučování orientovaného na kurikulum. Výrazem tohoto společného myšlenkového zaujetí je pak osvojení si nového slovníku: i veřejné školství začíná být v zajetí úvah o vzdělávání založeném na výsledcích (výstupech), na přesných standardech atd. Kompetence jsou pak hodnoceny jako významný sociální kapitál, který může být zárukou hospodářského růstu (OECD, 2005, s. 10). Tedy, v přeneseném významu, kvalitně připravený učitel přinese systému řadu úspor v jeho dalším vzdělávání i v efektivitě jeho pedagogického působení na děti a mládež.

Obrátíme-li se ve výkladu zpět do kontextu pedagogických věd, zjistíme, že zde převládá pojetí, které obsah pojmu kompetence konstruuje na základě analýzy rolí učitele a vyjadřuje je často v termínech *klíčové dovednosti* uplatňované ve vyučovacím procesu. Poprvé byl tento pojem popsán Dieterem Mertensem před 40 lety (Mertens, 1974). Tento autor o kompetencích hovoří jako o kvalifikačních dovednostech a spojuje

je se zvládním nároků flexibilního světa práce. V jeho názorech cítíme, že kvalifikovanost na základě kompetencí má být nápomocna při vyrovnávání jedince s danou skutečností. Proto následně v našem příspěvku sledujeme to, jakým způsobem studenti vnímají praxi, jak ji dokáží analyzovat a reflektovat a jak se skutečnostmi, které jim praxe přinese, spojují svůj subjektivní pocit připravenosti, kompetentnosti.

Vrátíme-li se ještě jednou k pojmu *klíčové kompetence*, najdeme celou řadu inspirativních pokusů o jejich exaktní pojmenování. Například Švec (2000) uvádí, že pedagogická kompetence je potencialita osobnosti, v níž jsou synchronizovány tři základní komponenty – chování, prožívání, poznávání. Kompetence tak staví nad pojem dovednost. V autorově pojetí se tedy jedná o pojem podstatně širší než pojem dovednost, a to bez ohledu na to, že oba termíny se v běžné praxi často zaměňují (Švec, 2000). *Dovedností* přitom rozumíme operativní schopnost uskutečnit a ukončit sled kognitivních či nekognitivních úkonů, která je objektivně kvalifikovatelná verbálními či neverbálními prostředky v reálných nebo modelových situacích za stanovených podmínek a hodnotících kritérií anebo norem.

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 103–104) definuje kompetence učitele jako soubor *profesních dovedností a dispozic*, kterými má být vybaven učitel, aby mohl *efektivně* vykonávat své povolání. Těmito kompetencemi jsou podle autorů slovníku hlavně kompetence osobnostní a kompetence profesní. Přičemž *osobnostní kompetence* zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. *Profesní kompetence* se vztahují nejen k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu), ale dnes i ke komunikativní, řídicí, diagnostické aj. oblastem pedagogické práce.

Shrňme-li naše úvahy, lze říci, že již od 60. let 20. století nacházíme tendence přizpůsobit vymezení požadavků na profesionalitu učitele názorům na nové funkce školy. Jsou vytvářeny další a další popisy učitelových činností, dovedností, vlastností atd. Toto zmnožení požadavků na výkon učitelské profese vede na jedné straně k odtržení od praxe (hledání „ideálního“ učitele), na druhé straně paradoxně k deprofesionalizaci tohoto povolání (učitel přebírající role sociálního pedagoga, sociálního pracovníka, rodiče...).

Ukazuje se nám, že pokud nebude jasné, co je klíčovou úlohou učitele ve škole, nebude možné orientovat přípravu budoucích pedagogů žádoucím směrem a nepůjde ani nastavit motivující systém jejich perspektivního (kariéerního) růstu. V současnosti jsou proti idealizované verzi učitelské identity stavěny *reálné kompetence*, které jsou individualizované, vázané na konkrétní kontext vzdělávacích situací a utvářené, zpochybňované a opět upevňované v každodenní práci se žáky, s učitelskou a rodičovskou komunitou (např. Walterová, 2001). Je sváděn zápas o definování jádra učitelské profese a o hledání kvality práce ne mimo třídu, ale uvnitř třídy, v práci s žáky. V tomto směru považujeme za nutné připomenout, že fakulty připravující učitele jasně deklarovaly základní oblasti učitelské profese. Cítí je v učitelově schopnosti plánovat výuku, podporovat procesy učení, vytvářet pozitivní prostředí pro učení, ve schopnosti používat formativních prvků v hodnocení žáků a v reflexi realizované výuky (Janík, Spilková, Píšová, 2014).

Pedagogická příprava a profesní role učitele

Výše představeným výčtem souvislostí vnímání pojmu kompetence je do značné míry popsán charakter složitosti přípravy studentů pro výkon učitelské profese. V praxi má diskuse

o této otázce význam pro tvorbu dokumentů vzdělávací politiky a legislativy a také pro schvalování a realizaci konkrétních vzdělávacích programů na vysokých školách připravujících učitele.

Důležité je zde mapování nejčastějších nedostatků, které v rámci psychologické i pedagogické přípravy vyjadřují absolventi fakult. Z výsledků výzkumů, realizovaných na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, je patrné, že problémy se projevují v některých aspektech interakce se žáky – v dovednostech vyjadřování, v sociální senzitivitě, v odhalování a přijímání emocí, v oblasti asertivity, v dovednosti poskytovat a přijímat zpětnou vazbu apod. Fakultám je v tomto směru vytýkán nedostatečný prostor pro trénink situací a pro dovednostní výcvik, málokdy je však v tomto směru upozorňováno na otázky vnitřních dispozic budoucího učitele. Často může být problémem některý z osobnostních rysů posluchače, který v budoucnu negativně ovlivní vytváření dobrých vztahů k žákům, studentům, kolegům i nadřízeným (např. intolerance, dominantnost, labilita, rigidita či orientace na chybu). Zde si nelze nezpomenout na názor Helusův, že učitelství není jen zaměstnání, ale také povolání, kde vztah k druhým je klíčovým (Helus, 2012, s. 76). Hledání a ověřování nové koncepce psychologické a pedagogické přípravy, v níž je akcentován i význam praktické přípravy, je orientováno naléhavou aktuální potřebou praxe. Profesionální příprava učitelů z hlediska učení strategií chování by měla tedy vést také:

- k rozvíjení sociální kompetence,
- k budování autonomie jednání učitele (Kasíková – Vališová, 1994),
- ke schopnosti reflexe výuky a sebereflexe vlastní práce.

Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že uvažujeme o vysokoškolské přípravě, která má v přípravě pro praxi své možnosti a limity. Jsou snad lékaři či právníci po ukončení své vysoké školy dokonale připraveni pro praxi? Lékař po absolvování celého vysokoškolského studia se objeví na operačním sále pouze jako asistent. Při léčení svých pacientů je pod stálým dohledem zkušeného kolegy, a to až do doby, dokud nezvládne předepsané atestace. Avšak nikdo se nad tímto rozdílem mezi absolventy-učiteli a lékaři nepozastavuje.

U učitele je po dokončení studií okamžitě vyžadována naprostá soběstačnost a jeho okolí je udiveno, když se v jeho počínání objevují nedostatky, se kterými se v jiných povoláních rovnou počítá. Je tedy zřejmé, že v dnešní době vyvstává v profesionální přípravě učitelů řada otázek. V další části našeho příspěvku se zaměříme na zjištění, jež popisují názory studentů pedagogických fakult a učitelů v praxi na kompetence, kterými jsou pro výkon své profese díky studiu vybaveni.

Reflexe očekávání studentů a postřehy z praxe

Na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích je pravidelně u končících ročníků magisterského studia realizován výzkum, který mapuje názory studentů na absolvované studium. Vzhledem k zaměření příspěvku komentujeme jen jednu etapu výzkumu, kdy jsme vybrali názory 87 studentů 5. ročníku učitelství pro 2. stupeň základní školy, kteří měli v březnu a dubnu 2013 za úkol vyplnit dotazník zaměřený na problematiku sebereflexe vlastní připravenosti. Dotazník obsahoval výčet jednotlivých kompetenčních oblastí, ke kterým byly vždy přiřazeny skupiny činností, v nichž se kompetence mohou uplatnit. Pro komparaci odpovědí studentů byla ve druhé etapě výzkumu vybrána skupina začínajících učitelů, kteří vystudovali učitelství na stejné vysoké škole a nyní působí na 2. stupni základní školy. Praxe těchto učitelů byla

od jednoho do pěti let od ukončení vysoké školy. Tito učitelé odpovídali na otázky stejné ankety jako studenti a zároveň s nimi byly realizovány hloubkové řízené rozhovory.

Před zahájením výzkumu jsme očekávali shodu při srovnání výsledků většiny dotazovaných studentů 5. ročníku učitelství pro 2. stupeň základní školy s názory začínajících učitelů. Tato shoda se jednoznačně potvrdila v oblastech, kdy se obě skupiny respondentů vyjadřují ke svým kompetencím ve vazbě na odbornost spojenou s osvojením vyučovaného předmětu. Obě skupiny se shodně hlásily ke své jistotě ve znalostech vymezených tzv. aprobačními předměty. Učitelé svou autoritu stavěli tedy na tvrzení, že je studium naučilo znát své disciplíny a že v praxi necítili v této oblasti nedostatky. Tento fakt v sobě naznačuje dominanci oborové přípravy na pedagogických fakultách.

Největší rozdíly v pohledu na potřebné vybavení kompetencemi se objevují v rovině, která charakterizuje učitelovu schopnost porozumět dítěti. Tento aspekt pedagogické práce byl vyjádřen skupinou výroků popisujících schopnost porozumět tomu, „*jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké má jeho chování příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci.*“ Učitelé z praxe tyto výroky staví na druhou příčku pomyslné jistoty, ale studenti končících ročníků je umisťují na páté, předposlední místo sebehodnocení. Tento moment vysvětlujeme rozdíly plynoucími z přímé praxe ve škole, která je pro studenty příliš krátká a neumožňuje jim dostatečný vhled do prožívaných situací. Stejným způsobem pak chybí adekvátní reflexe a zhodnocení praxe, jež by studentům umožnila aplikaci poznatků z pedagogické a psychologické přípravy na prožité momenty. Studenti, kteří tak mají velmi malé zkušenosti s žáky, vyjadřovali značné obavy z dětí ve třídě. V rozhovorech, které jsme v tomto kontextu s nimi vedli, často dominoval strach „ze žáka“ a tyto negativní emoce pak zastínily vše ostatní.

Paradoxně druhou oblastí, ve které se objevily velké disproporce, byla oblast organizačního života školy. Výrok „*studium na pedagogické fakultě mě naučilo vykonávat rozsáhlou organizační a administrativní činnost, kterou si praxe žádá*“ se u studentů objevil až na posledním místě. V trsu popisovaných činností se studenti cítili být nejistí nejen v běžné agendě školy, ale nejistotu vnímali především ve svých organizačních schopnostech. Další nekompetentnost popisovali v oblasti komunikace s rodiči žáků, což byl výrok, který u studentů i učitelů skončil absolutně na posledním místě.

Zdá se, že studenti tuší, že škola vyžaduje organizační schopnosti, o kterých ze své přípravy nemají představu. Učitelé v praxi, kteří také vnímali oba tyto problémy, považují za větší nedostatek otázku jednání s rodiči, jelikož v praxi se zvládnutí této oblasti ukazuje jako náročnější než naučení se školské administrativy.

Z výsledků vyplynulo, že studenti prezenční formy studia se většinou necítí plně připraveni pro výkon své profese, domnívají se, že pro větší profesní jistotu by potřebovali více praxe. Tento pocit je opouští již po relativně krátké době vlastního výkonu práce, jak tomu i napovídá dotazník pro začínající učitele. Vrátime-li se zpět ke studentům učitelství v prezenční formě studia, dovolujeme si nabídnout interpretaci, že v tomto, stejně jako v dalších hodnoceních své budoucí profese, studenti hodně podléhají všeobecnému společenskému názoru prezentovanému např. v médiích a méně reflektují vlastní prožitek z praxe na škole.

Další zajímavé zjištění nastalo v otázce pohledu na výchovný proces jako takový. Z výpovědí jednotlivých respondentů lze konstatovat, že skupina studentů učitelství v prezenční formě a zčásti i skupina „začínající učitel“ chtějí především žáka formovat, přetvářet ho do určité „šablony“, která vyplývá z předem jasně stanovených cílů. Brát dítě jako partnera a vyzdvihnout individuálních potřeb daného jedince je perspektivním

motivem rozvoje budoucích učitelů. V diskuzích o podobě pregraduální přípravy tudíž nebudeme ti, kdo budou nutně podporovat zavádění většího podílu praxe, spíše se budeme přimlouvat za její větší vytěžení ve smyslu kvalitnější reflexe a větší podpory aplikace teoretických poznatků do reálných životních situací.

Tento moment se pro kolektiv pracovníků katedry pedagogiky a psychologie stal impulzem pro proměnu podoby státní závěrečné zkoušky studentů učitelství v rámci navazujících magisterských programů Pedagogické fakulty JU. Studenti byli v posledním ročníku studia v rámci realizace souvislé praxe postaveni před úkol, jehož zpracování se stalo součástí prezentace studenta během státní závěrečné zkoušky. Podstatou zadání je identifikovat a analyzovat v praxi pedagogickou situaci, kterou v rámci souvislé praxe zažili v roli účastníka nebo pozorovatele. Její popis, reflektování své role v této situaci a následující zdůvodněné řešení studenti během státní zkoušky v písemné a ústní podobě představují a obhajují.

Analýza obsahuje nejprve úkol popsat zvolenou výchozí situaci. V této části jsou studenti vedeni k tomu, aby dokázali sledovat prostředí, v jehož kulisách se situace odehrála a charakterizovat osoby, které do situace byly zapojeny. Považujeme za důležité také to, aby frekventanti dokázali bez interpretace vyjádřit to, jak spolu aktéři situace komunikovali a jak se k sobě chovali. Další důležitou částí je vstupní sebereflexe vzhledem k prožívané situaci. Zde cítíme, že studenti se musí naučit zachytit myšlenky a pocity, které se jim rozehrály v mysli ve chvíli, kdy situaci pozorovali. Vedeme je k uvědomění myšlenek, fantazií, představ, nápadů k prvoplánovým reakcím, pocitů i tělesného prožívání situace. Smysluplné je také popsání toho, co studentům situace připomněla z osobního života, jak osobně se jich dotkla. Právě uchopení pocitů, strachů, obav, zmatení, rozhořčení, které začínající učitel bude prožívat ve složitých situacích, je jednou z cest posilování jeho osobnostních kompetencí.

Další důležitou část analýzy tvoří studentův rozbor plánování řešení situace. V první části je jeho úkolem rozpracování teoretických východisek pro řešení situace a s ní spojeného problému. Považujeme za důležité, aby studenti porozuměli tomu, že je v praxi nemohou uspokojovat prvoplánová rozhodnutí a řešení. Mají se naučit nalézat takové teoretické zdroje, myšlenky, teorie, modely, které jim umožní situaci hlouběji popsat a porozumět jí ve všech možných a podstatných aspektech. Požadujeme proto, aby v tomto směru využili alespoň pěti publikací (minimálně od 3 různých autorů), vycházeli také z odborných článků a monografií, tedy aby nepoužívali pouze učebnice a lexikony. Problematické může být využívání internetových zdrojů, vedeme je proto v tomto směru k obezřetnosti (např. k používání pouze autorských textů). Teoretický rozbor situace studenti využívají pro formulování vlastního návrhu řešení. Vyzýváme je zde k uplatnění vlastní kreativity, nabízíme jim, aby nepřejímali slepě modely řešení odjinud. Cílem této části analýzy je pomoci jim v praxi formulovat adekvátní a jedinečná řešení, ve kterých se naučí zohledňovat význam situace, osobnost žáka i vlastní postoj k situaci.

Závěrečná část analýzy je prostorem pro rozvíjení seberefektivních kompetencí. Studenti jsou vyzváni, aby se znovu podívali na průběh zpracovávání analýzy pedagogické situace, na své řešení problému, popř. i na řešení problému v praxi, bylo-li realizováno, a zhodnotili tento proces. Jejich konkrétním úkolem je zodpovědět následující otázky:

- Jak se mi podařilo zpracovat analýzu pedagogické situace?
- Jak probíhalo řešení problému?
- S kým jsem problém konzultoval(a)?

- S jakými obtížemi jsem se při řešení problému setkal(a)?
- Jak jsem s řešením problému nakonec spokojen(a)?

Studenti realizovali část státní závěrečné zkoušky v této podobě poprvé v květnu a červnu 2014 a pro objektivní zhodnocení dopadu tohoto konceptu je ještě brzy. Rozhodně se však ukázalo, že studenti jsou schopni velice dobře identifikovat klíčové problémy současného školství. Povaha situací, které si volili ke svému zpracování, se dotkla následujících oblastí:

- problémy v pedagogické komunikaci mezi učitelem a žákem/třídou,
- situace spojené s prosazováním kázně ve výuce,
- situace spojené s hledáním optimální motivace žáků ve vyučování,
- prosazování prvků či principů diferenciaci a individualizace ve výuce,
- zvládání komunikace s žákem z prostředí různých minorit,
- příklady a zkušenosti práce s žákem se specifickými vzdělávacími potřebami.

Závěr

Závěrem lze poznamenat, že jednou z podstatných oblastí, na které je postavena profesionalita učitele, je jeho schopnost uplatnit ve své profesní roli komplex širokých znalostí a dovedností, které lze vystihnout pod pojmem kompetence. Při hledání kompetenčních modelů učitelství nalezeme oblasti osobnostních kompetencí vyúsťujících do polohy přirozené autority a kompetence profesní, jež tvoří základ pro zvládnutí široké variability pedagogických situací v praxi. Velmi důležitým aspektem pro formování profesionality učitele je jeho kvalitní profesní příprava. Její systém prošel od svého vzniku řadou změn a tento reformní proces není a nemůže být nikdy ukončen. Ve své průzkumné sondě jsme se pokoušeli zjednodušenou formou zjistit, jak vidí problematiku svých kompetencí studenti učitelství a začínající učitelé. Získané výsledky posloužily k proměně požadavků na výstupu pregraduálního studia, kdy jsou studenti nově vedeni k analýze situací, které v praxi prožili. Reflexe pocitů, práce s vlastními emocemi, následné hledání zdůvodněných řešení a schopnost svá řešení zhodnocovat, je podle našeho názoru velice podstatným momentem, který může budoucí učitele vypravit na pestrou cestu pedagogické praxe.

Použitá literatura

- DESCY, P. a M. TESSARING. Profesní příprava směřující k získávání kompetencí. Druhá zpráva o současném výzkumu profesní přípravy v Evropě. *Zpravodaj odborného vzdělávání*, 1, 2002. Dostupné na: nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2002/Zp02plVa.pdf.
- HELUS, Z. Učitelství dnes a zítra. Čeho se obávat, s čím bojovat, co vyžadovat. In: SOMR, M. *Pedagogika pedagogů. Tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2012. ISBN 978-80-7394-397-4.
- JANÍK, T., SPILKOVÁ, V. a M. PÍŠOVÁ. Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, čís. 2, s. 259-274. ISSN 1211-4669.
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-05-6.

- KORTAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. a T. WUBBELS. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- MERTENS, D. Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1974, 7, s. 36-43.
- OECD *Definitionen und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. 2005. Dostupné na www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf.
- PROCHÁZKA, M. a I. ŽLÁBKOVÁ. Pedagogika – učitel – reforma: na společné cestě? *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 3, s. 392-405.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-029-4.
- ŠTECH, S. Když je kurikulární reforma evidence less! *Pedagogická orientace*, 2013, 5. ISSN 1211-4669.
- ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7.
- YOUNG, M. Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 2010, 9, 1, s. 1-12. ISSN 1474-9041.
- VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ke vzdělávání*. Praha: Educa service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3.
- WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

Nedostatky českého vzdělávacího systému v informační společnosti

PhDr. Radváková Věra, Ph.D., Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, Katedra systémové analýzy, nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3, e-mail: RadvakovaVera@seznam.cz

Abstrakt: V informační společnosti 21. století jsou i vzdělávací systémy, školní výuka, učení a vzdělávání ovlivněny posunem hodnoty informací. Autorka se v příspěvku zamýšlí nad skutečností, že charakter rozvinuté informační společnosti je málo spojován se školou a školním vzděláváním. Stále více se objevují nedostatky a disproporce mezi rychlým rozvojem informační společnosti a současným školským vzdělávacím systémem.

Klíčová slova: informace, informační společnost, informační a komunikační technologie (ICT), vzdělávání, vzdělávací systém, kvalifikace učitelů

The Shortcomings of the Czech Education System in the Information Society

Abstract: In the information society of the 21st century, education systems, school teaching and education are also being influenced by the shift in the value of information. In this paper, the author discusses the fact that there is little connection between the character of the developed information society and schools and school education. Shortcomings are increasingly apparent, as is the disparity between the rapid development of the information society and the current education system.

Key words: information, information society, information and communications technology (ICT), education, education system, teacher qualification

Cíl

Cílem příspěvku je upozornit na skutečnost, že školní vzdělávání hraje stále významnou roli pro získávání a interpretaci informací. S vlivem technologií se proměňuje prostředí, v němž se vzdělávání odehrává. Informační společnost se stává nezbytností. Naučit se informační a komunikační technologie používat je však to jediné, co většina škol zařazuje do svých školních vzdělávacích programů. Pozornost se soustředí pouze na technickou stránku. Nutné je však právě toto pojetí informačních a komunikačních technologií inovovat nejen v rámcových vzdělávacích programech, ale ve všech školských dokumentech, neboť druhé desetiletí 21. století je obdobím revolučního stádia vývoje informační společnosti. Předznamenává vznik nové kvality života.

Charakter informační společnosti spojujeme s technikou, vědou, uměním, politikou, komunikací, ale málo se školou a školním vzděláváním.

Materiál a metody

Text vychází z vlastních dlouholetých pedagogických zkušeností autorky a metod, které jsou uplatňovány v pedagogickém procesu na střední i vysoké škole. Získané poznatky jsou dále zpracovány prostřednictvím základních metod vědecké práce, především analýzy dokumentů, syntézy a komparace. Závěry se opírají o aktuální statistická šetření Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a organizace Eduin.

Výsledky a diskuze

Objevují se stále více disproporce mezi rychlým rozvojem informační společnosti a současným školským vzdělávacím systémem. Ač jsou stále častější i diskuze o selhávání informačních systémů a jsou diskutovány v mnohem širších souvislostech zavádění různých informačních technologií a informačních systémů. Podobné kritiky ovšem neznamenají snižování významu informací ve společnosti, právě naopak. Vlastní význam informace je z různých pozic zdůrazňován ve všech konceptech a analýzách. Společně se ovšem objevuje varování před přeceňováním samotné informační technologie a před pojetím informační společnosti jako „*technologického determinismu*“, prezentovaného ve stylu „*dobře prodávaného věhlasu populistů informační společnosti*“ (ROSICKÝ, 2009, s. 117). Podobně také pojem *informatika* (vznikl složením slov *Informace* a *Automatizace*) je často omezován na technologické aspekty (*Computer Science*) (TOMAN, 2011). Výstižné je konstatování, že se jedná o synonymum pro informační technologii, obecně používanou ve smyslu racionálních a systematických aplikací v ekonomickém, sociálním a politickém rozvoji. Nicméně tam, kde je pojem informatika populární, bývá přijímána spíše jako široký „*obor zabývající se zákonitostmi vzniku, sběru, přenosu, třídění, zpracování a užití informací*“ (Kolektiv AV ČR, 1998, s. 986). Přesto nejen ve školství, ale v celém českém veřejném prostoru je stále informatika mnohem víc vnímána svou orientací na technologii než na informační systémy, jak jsou ve vyspělých zemích nazývány široké aktivity v informační oblasti. Česká škola navíc stále se znalostmi zachází, jako by byly něčím, co lze vlastnit.

Fenomémem dnešní doby je informace, nazývaná též *replikovaným vzorem* (ROSICKÝ, 2009). S novým pohledem na informace se v novém světle začínají objevovat i otázky vyhledávání a šíření informací. S tím velmi úzce souvisí i charakter vědomostí a dovedností, které nabýváme především v průběhu školního vzdělávání. Školní výuka hraje významnou roli pro získávání a interpretaci informací. V informační společnosti totiž i kvalita života závisí na informacích a jejich využívání. V takové společnosti jsou vzdělávání, učení, školní výuka, vzdělávací systém, dokonce i životní standard či charakter volného času ovlivněny posunem hodnoty informací. A je to právě informační technologie, která podobně jako ostatní rozvinuté technologie zvyšuje produktivitu práce. Její přesnost se navíc stává zdrojem konkurenční výhody. Soustředěním se na výhody a nutnost, někdy i povinnost, zařadit moderní informační technologie do rámcových vzdělávacích programů unikají pozornosti nežádoucí dopady.

Avšak dostupnost informací zprostředkovaných informačními technologiemi, včetně masových médií, způsobuje, že roste informační závislost a klesá schopnost, flexibilita získávat vlastní informace. Podobné důsledky má snižující se jazyková schopnost – aktivní používání jazyka, vyplývající z rostoucího množství obrazových sdělení. Záplava získávaných informací a informačních podnětů nejrůznějšího druhu vede ke skutečnosti, že klesá přirozená schopnost vytvářet znalostní struktury, které se stávají méně bohaté a provázané. Také rostoucí objem abstraktní (konceptuální) informace oproti empiricky založeným informacím, získávaných v reálných procesech učení se pomocí zkušenosti, ovlivňuje individuální charakter hodnot. Podporuje to tendence podléhat virtuální realitě televizních seriálů, reklamy a prázdných slov. Zároveň téměř neomezená dostupnost informací podporuje vznik a netušený nárůst druhotné negramotnosti – testování patnáctiletých žáků testy PISA v roce 2009 a provedená analýza z roku 2011 ukázaly téměř čtvrtinu čtenářsky negramotných patnáctiletých českých žáků. Mezinárodní srovnání tak odhalilo varovně se zhoršující stav v českém školství. Může časem dojít k tomu, že i lidé v dospělém věku budou ztrácet schopnost dobře číst.

Informační technologie ve vzdělávacím systému

Již v roce 2009 expertní skupina Výzkumného ústavu pedagogického v Praze známá jako *ICT panel* publikovala sedm důvodů, proč inovovat pojetí informačních a komunikačních technologií v rámcových vzdělávacích programech všeobecného vzdělávání. Jako jeden ze stěžejních bodů uvádí skutečnost, že české školy budou konfrontovány s konceptem 1:1, tedy jeden počítač na jednoho žáka. Toto paradigma by mohlo významně zasáhnout do organizace vzdělávacího procesu. V roce 2010 začaly některé české školy notebooky pro každého žáka pořizovat a notebookové třídy zavádět. Jsou to však pouze „některé školy“, není možné hovořit o hromadném či jakkoli centrálním nákupu, a především stále jde pouze o technickou stránku věci a otázku vybavení škol. Ani v metodické příručce *Informační a komunikační technologie ve škole* nenajdeme v jedné ze tří kapitol (1. *ICT ve výuce*, 2. *Personální podmínky*, 3. *Ekonomické ukazatele, materiální vybavení a služby*) informaci o informační společnosti a ani zmínku o vzdělávání v rámci informační etiky (BRDIČKA a kol., 2010). Nejsou zde zmíněny otázky nebezpečí ICT technologií, sociálních sítí, výchovy ke kyberprostoru apod. V řadě především základních škol nemůžeme ani hovořit o základním vhodném ICT vybavení – zastaralé počítačové učebny, staré počítače, i v hodině informatiky mají jeden počítač dohromady dva i tři žáci. Jak tomu v oblasti informačních technologií ve vzdělávání v České republice bývá, výzkumy pedagogických teoretiků zaostávají za vývojem nových technologií, a především za jejich bezprostředním rozšířením do každodenního života. Česká pedagogická věda ještě dostatečně nevyzkoumala, pilotně neověřila a nezdokumentovala všechny přínosy a úskalí, která využívání ICT zařízení všemi žáky při výuce přináší. Tento proces bude dlouhodobý, a tak je pravděpodobné, že hlavní vzdělávací proud bude v masovém měřítku aplikovat něco, k čemu existuje pouze málo metodických a organizačních doporučení. Než ta přijdou, tak bude vývoj ICT technologií a rozvoj informační společnosti na zcela jiné úrovni než česká škola.

Informační společnost se stává nevyhnutelnou součástí moderní doby. Přesto není možné věřit, že veškeré inovace a změny informační společnosti budou odvozeny pouze od kladů technologického rozvoje. Je nutné zohlednit fakt, že lidské poznání stále naráží na určité meze porozumění. Právě škola, a zejména učitelé rozhodujícím způsobem

působí na žáka v procesu mezi poznáním a porozuměním na jedné straně a konáním na straně druhé. Technologie do škol proniknou, ať chceme, nebo ne. S vlivem technologií se proměňuje prostředí, v němž se vzdělávání odehrává. Česká školní inspekce vydala tematickou zprávu nazvanou *Úroveň ICT na základních školách v ČR*. MŠMT pověřilo Výzkumný ústav pedagogický v Praze, aby se problematikou technologie ICT ve školách věnoval. Analýza současné situace ve školách ukazuje, „že rozvoj ICT ve školách a jejich zavádění do výuky je oblast stále velice nová, velice dynamická a zároveň velice důležitá“ (BRDIČKA a kol., 2010, s. 6). Školy tedy v tomto mají centrální podporu státu, často si umí i zajistit finance, ovšem ukazuje se, že rozvoj informační společnosti vyžaduje celou řadu myšlenkových pochodů, znalostí, dovedností a etických návyků, kterými náš vzdělávací systém zatím dostatečně nevybavuje.

Mnozí pedagogové si uvědomují období zásadních a překotných změn, ke kterým ve společnosti dochází v posledních desetiletích. Podle úhlu pohledu pak zdůrazňují vybrané aspekty, kterými se snaží nový charakter informační společnosti postihnout vhodným označením a vhodným zařazením do výuky. Bohužel učitelé základních a často i středních škol většinou podceňují zásadní změny a nutnost těmto změnám porozumět a učit žáky reagovat zcela novým způsobem. Omezují vzdělávání na několik izolovaných oblastí, které v konečném důsledku mají na samotné vzdělání jen dílčí vliv. Tak školní výuka dává velmi podrobné informace z různých vědních disciplín, ale termíny jako informační společnost, informační etika, informační gramotnost žáci neslyší za celou povinnou školní docházku a v některých případech ani na střední škole. A to je přesně skutečnost, kterou žijí, s níž pracují, která je zajímavá, motivuje a inspirovuje.

Interpretace informací ve škole

Porozumění a pochopení informací lze považovat za zcela zásadní dovednost v kontextu všech vědních disciplín. Tento fakt často podceňujeme. Existuje nepochopení řady informací a poté šíření dezinformací. Někdy je obtížné rozlišit mezi informací spolehlivou a manipulovanou, mezi zdrojem seriózním a nesmyslným. S obrovským nárůstem informací roste potřeba rozlišovacích kritérií. Schopnost informace hodnotit patří k dovednostem orientace ve světě. Důležité je kritické zhodnocení informace, tedy mnohdy textu, který informaci žákům přináší. Pro každý text je důležitá jeho informační hodnota. Cílem je vždy vyjádření informace a její další působení. Tato *informativnost* zahrnuje hlediska jako informační otevřenost, úplnost, soběstačnost, šířku či hutnost informace (srov. DOSTÁL, 2010; HASSAN, 2008; BÉBR, DOUCEK, 2005; ZLATUŠKA, 2008). Je-li cílem vyjádření a působení informace, je zásadní umět informaci z textu správně přečíst a interpretovat. Tyto aspekty souvisejí se skutečností, že text nepředstavuje jednoduchou informaci, ale že se téměř vždy skládá z více elementárních informací. Text je komplexní informace, která vzniká sjednocením dílčích informací. Text jako takový provází většinu informací. Pro práci s informacemi ve školním vzdělávání je proto nutné nepodcenit interpretaci informací, věnovat dostatek času interpretaci textu. Důležitým krokem ve zpracování informací je tedy i školská interpretace. Interpretace jako způsob myšlení, postup, kterým se snažíme porozumět informaci, vysvětlit a vyložit ji (CARRAVETTA, 2009). Interpretaci chápeme jako analýzu i syntézu. Jde-li o text, je potřeba transformovat ho do způsobu myšlení žáků, aby byli schopni vlastního výkladu. To s sebou nese nutnost umět zpracovávat a tvořivě využívat informace, postihnout

význam i smysl. Interpretace textů i interpretace informací je dovednost, kterou je nutné získat, naučit se (RADVÁKOVÁ, 2009).

Vzdělávání rozšiřuje povědomí a obzory, zasnívá do souvislostí, vyvrací dogmata a navozuje pochybnosti. Vzdelání nemá být pouze jakýmsi souhrnem znalostí a dovedností, pouhým instrumentáři umožňujícím výkon konkrétních činností. Vzdelání je, jak už Platón názorně ukazuje ve svých sokratovských dialozích, věčně kladená otázka po podstatách, principech a pozadí zjevného, pozornost věnovaná tomu, co nás obklopuje (MACHOVEC, 1971). Ve školách často chybí ochota upřednostnit poznání současného světa, tj. poznání naší informační společnosti. Vysvětlit žákům její klady i zápory a hlavně nebezpečí. Učit je tak, aby byli schopni naplňovat roli občana v informačním prostředí informační společnosti.

Jednoduchá dostupnost informací a opakovaně používaných informačních zdrojů vede k tomu, že množství informací postupně ztrácí význam. Do popředí se dostává schopnost výběru informací a práce s informací. Dále pak dovednost dát informace do kontextů a souvislostí, pracovat s nimi, mít nějaké povědomí, že tato informace vůbec existuje, znát metody ověřování a zjišťování zdrojů. Tak, jak na jedné straně klesá cena informací, tak na straně druhé roste cena takových znalostí a dovedností, které má člověk v hlavě uloženy v souvislostech, osvojil si je, propojil je s řadou dalších znalostí. Vytváří si kolem informací strukturu myšlení, vymezuje především systémové myšlení, které je nutné zapojit ve větší míře do vzdělávacího procesu. Školní vzdělávání ovšem často neprohlubuje dobré kritické myšlení. Navíc vyučovací předměty, které mají zvyšovat informační gramotnost, jsou většinou zúženy na technickou a formální stránku informatiky. Především u žáků základních škol hrozí pasivní povrchové konzumace informací, které jim přinášejí média. Z toho vyplývá ztráta vůle přemýšlet, cokoli si zapamatovat a stále častěji i neschopnost porozumět čtenému textu.

Není náhodou, že právě v době přemíry informací nastává krize vzdělávání. Podstatou vzdělávání je totiž mimo jiné recyklace znalostí. Stále více platí a bude platit zásada, že je nemožné znát všechna konkrétní fakta (data, informace), důležitější je vědět, kde a jak tato fakta najít, získat a především s nimi dále pracovat. Existuje nebezpečí, že se rozevře propast mezi tím, o čem se domníváme, že víme, a tím, co víme skutečně. Objeví se totiž nesoulad mezi množstvím nových informací a naší schopností je správně pochopit a interpretovat. Bude to o to těžší, že půjde o poznatky jiné kvality než ty, na něž jsme svým vzděláním připraveni. Budoucnost je otevřená (LORENZ, POPPER, 1997). Jak oba slavní autoři zdůrazňují a připouštějí i jednu z možností, na kterou dříve narazili v jiné souvislosti: totiž že se společnost stane systémem podobným termištím. Myšlenka, připomínající science-fiction, není tak vzdálená skutečnosti, pokud si uvědomíme rozvinutou dělbu práce, hroživou specializaci v mnoha oblastech procesů. Zásahy, které determinují úzce vymezené systémy s ohledem na krátkodobý cíl a jen s mizivým respektem k jedinečnosti a interakci s prostředím. Budoucnost nemáme ve svých rukou, a přesto ji ovlivňujeme a neseme za ni odpovědnost. Tuto skutečnost by měla respektovat i všechna nařízení, která přicházejí do škol z MŠMT.

Kvalifikace učitelů

V České republice je v současné době kolem 130 000 učitelů, z toho 17 000 nesplňuje formální požadavky kvalifikace, a tak by měli k 1. 1. 2015 ze škol odejít. 10 000 z nich si prý kvalifikaci včas doplní. Řeší se, co s těmi zbývajících sedmi tisíci. Nemáme přesnou

statistiku, kolik z nich jsou učitelé informatiky a příbuzných předmětů, kolik z nich jsou znalci informačních a komunikačních technologií. Jedná se většinou o inženýrky a inženýry, absolventy ekonomických a technických fakult, kteří se rozhodli využít své znalosti a uplatnit své schopnosti na základních a středních školách. Jsou to často skuteční odborníci ICT, učitelé, kterým je jasná problematika rozvíjející se informační společnosti. Někteří z nich jsou podnikatelé, učí pouze na částečný úvazek z velmi prozaického důvodu – učení je baví. Nejenže u nich nehrozí syndrom vyhoření, ale především propojují znalosti žáků se skutečnými problémy informačních technologií a informační společnosti. Předávají zkušenosti, které většina absolventů dnešních pedagogických fakult nemá a ani nemůže mít. Není správné, aby odešli, mnozí z nich totiž prokázali, že jsou nejen dobří odborníci, ale i vynikající učitelé.

Organizace Eduin, která se věnuje propagaci vzdělávání, pořádala kulatý stůl s názvem: *Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele?* Odpověď je jasná: potřebujeme kvalitní a kvalifikované. Koho potřebujeme, to ovšem nastupující právní úprava teď neřeší, ta má spíše přímý vliv na to, kdo má ze škol odejít. Proto správná otázka stojí jinak: Potřebujeme se zbavit nekvalitních, nebo nekvalifikovaných učitelů? I zde je odpověď jasná, potřebujeme se zbavit těch nekvalitních. Zbavovat se kvalitních, byť formálně nekvalifikovaných, nedává smysl. Tedy pokud je kritériem skutečně vzdělávání. Na webových stránkách této organizace nalezneme některá doporučení, vyplývající ze závěrů veřejné diskuze.

	kvalitní	nekvalitní	celkem
Kvalifikovaný	A	B	113 000
Nekvalifikovaný	C	D	17 000

zdroj: Eduin

Bylo by zajisté zajímavé vědět, kolik učitelů patří do které části tabulky. Ale to nevíme. Dokonce ani nepanuje shoda v tom, jak vlastně vést dělicí čáru mezi sloupci kvalitní a nekvalitní. Ať ale volíme kritérium kvality jakkoliv, tři věci jsou nepochybné: zaprvé v poli B není nula, za druhé v poli D také není nula. A za třetí zbavit bychom se potřebovali D i B. Protože jestli něco snižuje úroveň českého školství, kvalitu vzdělávání našich dětí i prestiž učitelského povolání, tak to není C+D, ale B+D, a B je jistě větší než D. Mnohé argumenty těch, kteří trvají na formální kvalifikaci všech učitelů, pramení z předpokladu, že B=0, tedy že každý formálně kvalifikovaný učitel je kvalitní. Toto neplatí především právě u učitelů ICT a cizích jazyků. Zajímavá otázka se týká poměrů B:A a D:C, který je větší? Je mezi formálně kvalifikovanými učiteli relativně více nekvalitních než mezi nekvalifikovanými. Odhadujeme, že ano. Totiž tam, kde měl dobrý ředitel nekvalifikovaného nekvalitního učitele a možnost nahradit ho kvalifikovaným, nejspíš už to udělal. Měl to celkem jednoduché, jak se ho zbavit – byl přece nekvalifikovaný. Zato zbavit se kvalifikovaného nekvalitního učitele bylo a stále je velmi obtížné či nemožné. Z toho usuzujeme, že mezi formálně kvalifikovanými bude těch nekvalitních nejen absolutně, ale i relativně více (Eduin, 2014).

Mnohem důležitější než právní úprava požadující formální kvalifikaci všech učitelů by byla právní úprava umožňující řediteli zbavit se špatného učitele, byť třeba složitě, s kontrasignací, pod kontrolou znemožňující svévoli a zneužití, ale nějak se ho zbavit. Dnes je to prakticky nemožné a počet kvalifikovaných nekvalitních učitelů tak nelze

snižovat. Soudíme, že by to pomohlo kvalitě školního vzdělávání mnohem víc než povinná formální kvalifikace učitelů.

Často se pro požadavek formální kvalifikace všech učitelů argumentuje obdobou s jinými regulovanými povoláními, zejména s lékaři. Nějak se při tom ovšem zapomíná, že právě v tomto povolání je formální kvalifikace jen částí předpokladu skutečného výkonu povolání. Žádného lékaře nepustí hned po promoci samostatně rozhodovat o léčbě, natož operovat. Lékař musí mít alespoň první atestaci. Teprve to může zaručit, že každý kvalifikovaný je kvalitní. Nic takového ovšem u učitelských povolání u nás zatím nemáme. V zahraničí je poměrně dlouhá učitelská praxe zpravidla součástí vysokoškolské přípravy. V řadě zemí uchazeč o učitelské povolání stráví ve třídě mnoho měsíců pod dozorem zkušeného učitele. Další rozdíl mezi lékařem a učitelem, respektive mezi pedagogikou a medicínou, je ovšem mnohem zásadnější. V medicíně vyžadujeme k léčbu *lege artis*, tedy v souladu s posledními poznatky vědy. V pedagogice to ani není možné. Pedagogika jako věda, např. ve srovnání právě s medicínou, je stále v plenkách. Vezměme si jen, jak se za posledních sto let vyvíjely a měnily náhledy na psychologii učení a jak slabými důkazy byly a stále jsou podloženy. Mezi přívrženci tradiční výuky, konstruktivisty či konektivisty se vede debata, ale kde jsou vědecké důkazy nebo alespoň metody, jak se jich dobrat? Metody výuky a učení proto více než na vědeckých poznatcích stojí na osobní zkušenosti, preferencích, tradici, kultuře školy, ale především na osobnosti učitele. Každý učitel učí jinak. Je škoda, že učitelé nezjišťují, na co dává v pedagogickém výzkumu peníze česká grantová agentura.

Závěr

Skutečnost, že pedagogika jako věda nesnese srovnání s přírodními vědami, má ovšem své podstatné příčiny, a rozhodně za to nemohou pouze české pedagogické fakulty a výzkumné ústavy. První spočívá v tom, že cíle vzdělávání nejsou objektivní, ale normativní – liší se kulturu od kultury a stále více i člověk od člověka. Zatímco v medicíně je cíl jasný a celkem dobře měřitelný: zachránit život, vrátit zdraví – ve vzdělávání se cíle mění a různí. Proto máme např. alternativní školy, kde se vzdělává sice odborně, ale jinak a s jinými obecnými cíli. Druhým úplně jiným, ale neméně podstatným, důvodem je téměř nicotné financování pedagogického výzkumu. Odhaduje se, že v obratu školství celosvětově nepřesahuje 1 %, např. ve farmaceutickém průmyslu jde na výzkum a vývoj celých 40 % obratu. Proto také není nic divného například na tom, že tvůrci počítačových her s gigantickými miliardovými rozpočty (v dolarech) vědí o motivaci dětí víc než celá pedagogika.

Škola přestává stíhat, co se v životě žáků děje, a ti ji čím dál víc vnímají jako zbytečnou, kterou z nějakého formálního důvodu navštěvují, ale rozumný smysl to nemá. Často je to na nich během vyučovacích hodin vidět a vnímavý učitel to rozpozná. I v rozvinuté informační společnosti platí slova Jana Ámose Komenského: „*Kdo nedbá, aby byl vyučován, toho budeš marně vyučovati, dokud u něho neprobudíš vřelý zájem o učení*“ (KOMENSKÝ, 1983). Motivace k učení a vzdělávání vždy souvisí s aktuálními zájmy žáků. Tvůrci změn v českém vzdělávacím systému málo dbají, aby se škola skutečně nasměřovala do světa 21. století. Školní vzdělávání se musí stát přirozenou součástí

informační společnosti, aby neztratilo svůj základní smysl, připravit žáky na jejich budoucí život. Ten přece budou žít ve světě, ve společnosti, ne ve škole.

V České republice přibývá osvícených ředitelů středních i základních škol, kteří cítí, jak narůstá rozpor mezi tím, co by žáci chtěli a pro svůj budoucí život potřebovali, a tím, co a jak jim předkládá škola. Hledají řešení. Snaží se otevřít školu světu a svět škole, omezit to, co škola dělá jen zase pro školu a více dělat věci z reálného světa a pro reálný svět. Snaží se přiblížit školu životu žáků tak, jak jej žijí dnes a jak jej budou žít v budoucnu. Často naráží na formální problémy. Stát vydává ne přesné a jasné signály. Na jedné straně tu už třináct let máme Bílou knihu, která ukazuje směrem k intenzivnějšímu propojení školy s rychle se měnícím světem kolem, a na druhou stranu realizované nebo plánované kroky MŠMT jdou někdy opačným směrem. Co jiného jsou další a další snahy o centralizaci (státní maturity, učitel jako úřední osoba, jednotné přijímací zkoušky, požadavky na kvalifikaci učitelů, standardy apod.). Nemají mnoho společného s reálným světem mimo školství. Jen dál opevňují školy v jejich ghettu a dál je izolují od okolního světa. Jakkoliv se zdá, že je zcela jasné, co se má udělat, aby se krize českého vzdělávacího systému v rámci informační společnosti dále neprohlubovala, správný směr moderního pojetí výuky s adekvátním používáním informačních technologií a systémů zatím nikde zaznamenan není.

Použitá literatura

- BÉBR, R., DOUCEK, P. *Informační systémy pro podporu manažerské práce*. Praha: Professional Publishing, 2005. ISBN 80-86419-79-7.
- BRDIČKA, B. a kolektiv. *Informační a komunikační technologie ve škole*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-31-1.
- CARRAVETTA, P. *The Interpretation of Postmodernity*. London: Pearson, 2009. ISBN 978-07456-4180-5.
- DOSTÁL, J. *Informační a počítačová gramotnost*. Olomouc: Votobia, 2010. ISBN 978-80-7220-301-7.
- HASSAN, R. *The information society*. Praha: Polity, 2008. ISBN 978-07456-4180-5.
- KOLEKTIV AV ČR. *Všeobecná encyklopedie Diderot*. Praha: Nakladatelský dům OP, 1998. ISBN 80-85841-17-7.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- LORENZ, P., POPPER, K. R. *Budoucnost je otevřená*. Praha: Vyšehrad, 1997. ISBN 80-7021-203-9.
- MACHOVEC, D. *Studia philosophica*. Praha: Universita Karlova, 1971.
- RADVÁKOVÁ, V. *Professional and Personality Cultivating Competence*. In: *Teachers' Competences International Education for Development*. Praha: Institute of Education and Communication, 2009. ISBN 978-80-213-1958-5.
- ROSICKÝ, A. *Informace a systémy. Základy teorie pro úspěšnou praxi*. Praha: Oeconomica, 2009. ISBN 978-80-245-1629-5.

TOMAN, P. *Informatika pro koncového uživatele*. Praha: Professional Publishing, 2011. ISBN 978-80-7431-057-7.

ZLATUŠKA, J. *Informační společnost*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-3120-301-7.

eduin [online]. Praha: Eduin, 2014, [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.eduin.2014.cz/>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [online]. Praha: MŠMT, 2014, [cit. 2014-06-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.2014.cz/>.

Vývojové trendy UTV na Slovensku

Ing. Erik Selecký, Ph.D., Technická univerzita vo Zvolene, Centrum ďalšieho vzdelávania, T. G. Masaryka 24, 960 53 Zvolen, e-mail: selecky@is.tuzvo.sk

Abstrakt: Hlavný cieľ nášho článku je definovať vývojové trendy UTV na Slovensku. Rozoberáme politiku Vlády SR v oblasti aktívneho starnutia. V ďalšej časti sa venujeme vzdelávaniu seniorov, ktoré prebieha prostredníctvom Univerzít tretieho veku na Slovensku. Ponúkame zaujímavé aktuálne štatistiky z akademického roka 2013-2014. K záveru prinášame pohľad do porovnania súčasnosti a budúcnosti seniorského vzdelávania na Slovensku.

Kľúčové slová: vzdelávanie seniorov, univerzity tretieho veku, aktívne starnutie

Developments of UTA in Slovakia

Abstract: The main goal of this paper is to define the development tendencies of UTA in Slovakia. The Slovak government attitude to active aging is discussed. Second part focuses on senior education carried out by the University of the Third Age in Slovakia. Actual statistics of the academic year 2013-2014 are provided here. Final part offers a view of current situation and the future of senior education in Slovakia.

Key words: seniors education, University of Third Age, active aging

Ak chceme hovoriť o pojme edukácia seniorov musíme si definovať základné pojmy čo je senior a čo edukácia.

Pojem senior používame ako „významovo neutrálny termín nahradzujúci alebo zastrešujúci iné terminologické vymedzenia, ktoré vznikali na pôde lekárskeho, psychologického, sociologického a iných vedných disciplín na označenie človeka staršieho a starého vekového obdobia, prípadne zaužívali sa ako termíny dôchodkovej administratívy alebo vzdelávacej praxe“ (Čornaničová, 1998, s.4).

Seniora môžeme definovať aj zo strany štátu, keď je to osoba, ktorá poberá dôchodok – predčasný, starobný, vdovský. Psychologický slovník definuje seniora podľa vekového hľadiska: Senior je označenie ľudí starších ako 60 rokov (Hartl, 2004). Čiže môžeme sa prikloniť k názoru, že senior je človek po 60 roku života.

Edukácia z latinského jazyka educo = vychovávať, pestovať, živiť. educatio = vychovávanie, výchova, z anglického jazyka education = vzdelávanie, vychovávanie, vycvičovanie (Ďurič – Hotár - Pajtinka, 2000).

Slovné spojenie edukácia seniorov môžeme teda chápať ako výchova a vzdelávanie ľudí vo veku nad 60 rokov.

Nesmieme zabudnúť ani na definíciu geragogika, ktorý pochádza z gréckeho slova gerón = stavec, agógé = vedenie niekoho; z anglického jazyka educational gerontology; ďalšie pojmy viažúce sa na geragogiku sú gerontagogika, gerontopédia, gerontopedagogika a iné (Ďurič – Hotár - Pajtinka, 2000).

Slovné spojenie vzdelávanie dospelých a andragogika už môžeme považovať za udomácnené, avšak novší pojem je geragogika – edukácia seniorov.

Pojem andragogika nie je všeobecne rozšírený, v iných krajinách sa skôr používa termín vzdelávanie dospelých, ďalšie vzdelávanie (Beneš, 2003). Ďalšie pojmy, ktoré by mali byť spojené s andragogikou sú personalizácia, enkulturácia, socializácia, integrálna andragogika, sociálna andragogika (Palán, 2002).

Chceli by sme dať priestor autorovi J. Plamínekovi, ktorý v procese vzdelávania a výchovy vyzdvihuje ľudský potenciál: „Ľudia sa nositelia ľudských zdrojov. Sú tiež správcovia svojich vlastných zdrojov a môžu ich za určitých podmienok ponúkať a poskytovať svojmu okoliu – napríklad firmám“ (Plamínek, 2010).

Majú seniori záujem o edukáciu? Môžeme ich vzdelávať aj vychovávať? Aké postavenie v systéme edukácie majú Univerzity tretieho veku? Môžeme aplikovať aj nové formy vzdelávania na túto cieľovú skupinu?

Môžeme skonštatovať, že spoločnosť vo všeobecnosti má záujem sa vzdelávať, ale vzdelávanie nie je na rebríčku hodnôt na prvých miestach. Skôr ho môžeme zaradiť do druhej desiatky ľudských hodnôt. Ak by sme, ale porovnali vzdelávanie seniorov, vzdelávanie dospelých a vzdelávanie detí a mládeže (Geragogika – Andragogika – Pedagogika), môžeme tvrdiť, že najaktívnejší a najpozornejší študent je v seniorskom veku. Ale na druhej strane z hľadiska veku sú atribúty, ktoré negatívne ovplyvňujú vzdelávanie ako sluch, zrak, pohybové ústrojenstvo a ďalšie.

Seniori, ktorí sa rozhodnú študovať na Univerzitách tretieho veku majú dostatok životnej energie a odvahy sadnúť si znova do študentských lavíc a mali by sme ich v tomto úsilí aj podporovať.

Seniori si majú možnosť vybrať prostriedky edukácie vo forme Univerzít tretieho veku, Akadémií tretieho veku – spoločenstiev ako je Jednota dôchodcov Slovenska, Kluby dôchodcov a iné zahraničné organizácie, ktoré sa venujú edukácií seniorov EURAG - European Federation of Older Persons, EFOS - European Federation of Older Students a iné.

Charakteristika UTV na Slovensku

O vzdelávanie seniorov na Slovensku sa aktívne zaujíma 15 univerzít tretieho veku a jedna aktívna akadémia tretieho veku v Pezinku.

V roku 2014 sme realizovali dotazníkový prieskum, ktorý bol adresovaný všetkým UTV na Slovensku. Chceli by sme sa o niektoré štatistické údaje s vami podeliť.

Počet študentov UTV na Slovensku

Z hľadiska počtu študentov k 31. marcu 2014 na UTV študuje 6392 a na ATV Pezínok 143. Spolu je to 6535 študentov.

Tabuľka 1. Počty študentov UTV na Slovensku

Č.	Verejná – štátna – súkromná vysoká škola	Študenti
1.	Univerzita Komenského v Bratislave (UNIBA)	1887
2.	Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (UMB)	830
3.	Slovenská technická univerzita v Bratislave (STUBA)	750
4.	Univerzita Konštantína filozofa v Nitre (UKF)	600
5.	Žilinská univerzita v Žiline (UNIZA)	492
6.	Košice (TUKE)	447
7.	Technická univerzita vo Zvolene (TUZVO)	305
8.	Slovenská poľnohospodárska univerzita Nitra (UNIAG)	239
9.	Trnavská univerzita v Trnave (TRUNI)	234
10.	Prešovská univerzita Prešov (UNIPO)	154
11.	Katolícka univerzita v Ružomberku (KURK)	145
12.	Akadémia ozbrojených síl Liptovský Mikuláš (AOSLM)	124
13.	Univerzita A. Dubčeka v Trenčíne (TNUNI)	103
14.	Paneurópska vysoká škola Bratislava (PANEUROUNI)	58
15.	Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom (DTI)	24

Zdroj: Vlastný výskum

Z predchádzajúcej tabuľky sa dozvedáme, že najviac študentov má UTV na UK v Bratislave. Vysvetlenie môžeme hľadať najmä v dvoch dôvodov: UTV UK bola medzi prvými UTV na Slovensku a bola založená na jar v roku 1990 a jej sídlo je v hlavnom meste Slovenska, kde žije viac ako pol milióna obyvateľov.

Medzi ďalšie „veľké“ UTV môžeme zaradiť UTV v Banskej Bystrici, UTV na Slovenskej technickej univerzite. Na opačnej strane medzi nováčikov zaradíme UTV na Paneurópskej vysokej škole v Bratislave a UTV na Dubnickom technologickom inštitúte.

Keď chceme hovoriť o percentuálnom vyjadrení počtu študentov UTV k počtu dôchodcov na Slovensku je toto percento veľmi malé. K 31.03.2014 máme v Slovenskej republike 1 325 695 dôchodcov (Počet vyplácaných dôchodkov, 2014). Ak toto číslo dáme k pomeru všetkých študentov UTA a ATV dostaneme: 0,49 %. Avšak toto číslo je značne skreslené, keďže vieme že na UTV môžu študovať už frekventanti od 45 rokov.

Lokalizácia – detašované pracoviská UTV

Univerzity tretieho veku ako sme už spomínali sa nachádzajú priamo na verejných vysokých školách, štátnych alebo súkromných. Študenti UTV nemajú štatút študenta ako sú denní alebo externí študenti, ale na niektorých UTV majú možnosť využívať knižnicu, plaváreň a aktívne sa zapájať do kultúrno-spoločenských podujatí, ktoré sa organizujú na vysokých školách.

Politika štátu v oblasti detašovaných pracovísk verejných vysokých škôl je, aby študenti mali rovnaké podmienky nielen na materských univerzitách, ale aj na detašovaných pracoviskách. Keďže toto vysoké školy nedokážu zabezpečiť, vidíme pokles detašovaných pracovísk na Slovensku.

Aká je ale situácia v oblasti UTV?

Ak sa chceme seniorovi priblížiť čo najbližšie snažíme sa naše služby ponúknuť do jeho trvalého bydliska. Politika v oblasti lokalizácie UTV na Slovensku by mala byť jasná, ale tiež môžeme zaznamenať za posledné roky úbytok detašovaných pracovísk. Ide hlavne o ekonomické dôvody, ktoré nedovoľujú ponúkať kvalitné služby mimo svojej Alma mater. Ale sú to aj lektorské dôvody, ktoré treba jednoznačne vyzdvihnúť. Nie každý lektor je ochotný cestovať na diaľku, aby odprednášal dve alebo tri hodiny pre frekventantov UTV.

Tabuľka 2. Detašované pracoviská UTV

1.	Univerzita Komenského v Bratislave (UNIBA)	Nitra, Martin, Badín
2.	Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (UMB)	Martin, Poprad, Žiar nad Hronom
3.	Slovenská technická univerzita v Bratislave (STUBA)	
4.	Univerzita Konštantína filozofa v Nitre (UKF)	
5.	Žilinská univerzita v Žiline (UNIZA)	Prievidza, Považská Bystrica
6.	Košice (TUKE)	447
7.	Technická univerzita vo Zvolene (TUZVO)	305
8.	Slovenská poľnohospodárska univerzita Nitra (UNIAG)	Trnava, Martin, Žilina, Lučenec
9.	Trnavská univerzita v Trnave (TRUNI)	
10.	Prešovská univerzita Prešov (UNIPO)	
11.	Katolícka univerzita v Ružomberku (KURK)	Levoča, Stará Ľubovňa
12.	Akadémia ozbrojených síl Liptovský Mikuláš (AOSLM)	
13.	Univerzita A. Dubčeka v Trenčíne (TNUNI)	
14.	Paneurópska vysoká škola Bratislava (PANEUROUNI)	
15.	Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom (DTI)	

Zdroj: Vlastný výskum

Prvý všeobecný ročník

Zaujímavé porovnanie je v prípade prvého všeobecného ročníka. Tento bol zavedený z nasledujúcich dôvodov:

- a) adaptácia študentov na systém výučby;
- b) poskytnutie študentom väčšieho prehľadu študijných odborov;

- c) zoznámenie sa s vyšším počtom lektorov;
- d) ekonomika – vyšší počet študentov, viac finančných prostriedkov.

Tabuľka 3. Všeobecný ročník UTV na Slovensku

1.	Univerzita Komenského v Bratislave (UNIBA)	áno
2.	Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (UMB)	
3.	Slovenská technická univerzita v Bratislave (STUBA)	áno
4.	Univerzita Konštantína filozofa v Nitre (UKF)	
5.	Žilinská univerzita v Žiline (UNIZA)	
6.	Košice (TUKE)	áno
7.	Technická univerzita vo Zvolene (TUZVO)	
8.	Slovenská poľnohospodárska univerzita Nitra (UNIAG)	
9.	Trnavská univerzita v Trnave (TRUNI)	áno
10.	Prešovská univerzita Prešov (UNIPO)	áno
11.	Katolícka univerzita v Ružomberku (KURK)	
12.	Akadémia ozbrojených síl Liptovský Mikuláš (AOSLM)	áno
13.	Univerzita A. Dubčeka v Trenčíne (TNUNI)	
14.	Paneurópska vysoká škola Bratislava (PANEUROUNI)	
15.	Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom (DTI)	

Zdroj: Vlastný výskum

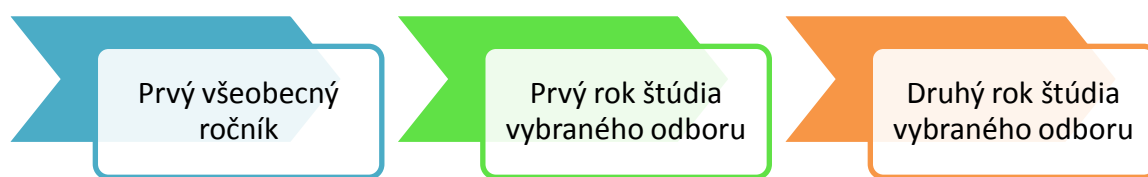
Napriek týmto výhodám UTV na Slovensku začínali prvé ročníky rušiť najmä z týchto dôvodov:

- a) študenti nechceli čakať celý rok na svoj odbor;
- b) nechceli chodiť na prednášky, ktoré ich nezaujímali;
- c) nechceli platiť celý rok navyše.

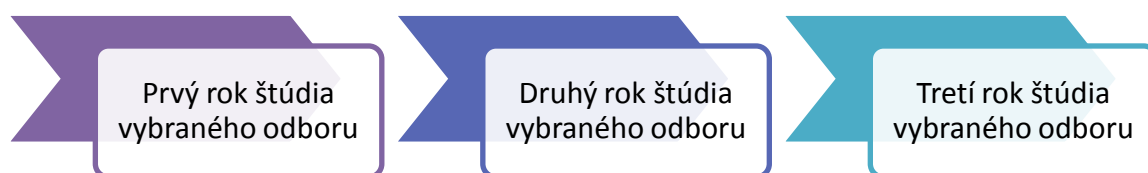
Napriek nevýhodám všeobecného ročníka je tento stále využívaný a akceptovaný na šiestich UTV na Slovensku. Na UTV UK má bohatú tradíciu a manažment UTV nemá v úmysle ho zrušiť.

Počet vyučovacích hodín na UTV

Na slovenských UTV nie je jednoznačne definované koľko hodín by mal obsahovať jeden semester. Nepísané pravidlo, ktoré sa ustálilo na UTV je 7 dvojhodinových stretnutí (2 x 45 min) za semester (pol rok). Môžeme si postaviť otázku či je to veľa alebo málo. Štruktúra štúdia na UTV je nasledovná: 7 stretnutí po 2 hodiny x 6 semestrov. Ak jednotlivá UTV zrušila všeobecný ročník tak vybraný predmet študenti študujú 6 semestrov alebo len 4 semestre.



Obr. 1 Štruktúra UTV s prvým všeobecným ročníkom
Zdroj: Vlastný výskum

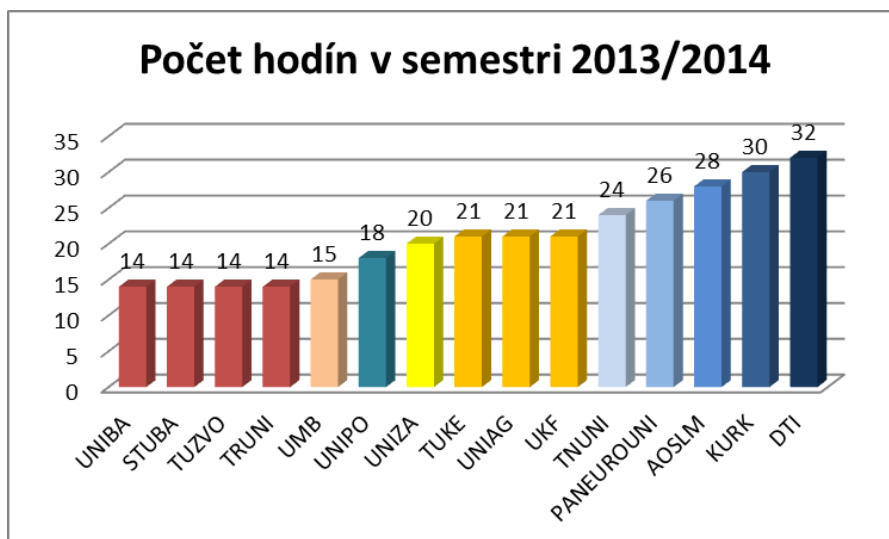


Obr. 2 Štruktúra UTV bez všeobecného ročníka – Alternatíva A
Zdroj: Vlastný výskum



Obr. 3 Štruktúra UTV bez všeobecného ročníka – Alternatíva B
Zdroj: Vlastný výskum

Jednotlivé UTV uviedli presnú dotáciu, ktorá je v jednom semestri a z toho sme zostavili nasledovnú tabuľku od univerzít, ktoré majú najnižší počet hodín v semestri po univerzity, ktoré majú najvyšší:



Obr. 5 Počet hodín UTV v semestri 2013/2014
Zdroj: Vlastný výskum

Z nasledovného grafu vyplýva, že s najmenším počtom hodinovej dotácie na študenta UTV sú univerzity: UNIBA, STUBA, TUZVO, TRUNI. Naopak najvyššou dotáciou sa môžu pochváliť súkromná vysoká škola PANEUROUNI, štátna vysoká škola AOSLM, verejná vysoká škola KURK a súkromná vysoká škola DTI. Z uvedenej charakteristiky vyplýva, že konzervatívnejšie verejné vysoké školy si udržujú pôvodný počet hodín a súkromné a štátne vysoké školy tento počet navýšili.

Musíme, ale aj zdôrazniť, že sa jedná o základné typy štúdiá ku ktorým neradíme najmä jazykové štúdium. Pri tomto druhu štúdiá je nevhodné, aby frekventanti mali cudzí jazyk iba dvakrát do mesiaca a z toho dôvodu UTV dotujú vyšším počtom hodín, ale aj vyšším poplatkom za štúdium.

Nesmieme zabudnúť ani na krátkodobé štúdium – semestrálne alebo ročné, ktoré tiež naberá na popularite. Niektoré odbory štúdiá ako tvorivé dielne, alebo počítačové zručnosti manažéri UTV neponúkajú v štandardných dvoch ročníkoch, ale skracujú ich podľa záujmu jednotlivých frekventantov, alebo študijných skupín.

Ukončenie vzdelávania

Na základe Zákona o celoživotnom vzdelávaní č.568/2009 Z. z. je v článku I. bod d) definované vzdelávanie seniorov, ktorý obsahuje:

d) záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné vzdelávanie, ktorým účastník ďalšieho vzdelávania uspokojuje svoje záujmy, zapája sa do života občianskej spoločnosti a všeobecne rozvíja svoju osobnosť (Zákon o CŽV, 2009).

Sme veľmi radi, že podľa tohto Zákona môžeme účastníkom vzdelávania vystaviť osvedčenia s celoštátnou platnosťou. Seniori sa veľmi často pýtajú či štúdium na UTV:

- zvyšuje možnosť ich uplatnenia na trhu práce,
- sa vyrovná štúdiu na „klasickej“ vysokej škole,

- c) prináša nejaké tituly,
- d) prináša nejaké druhy výhod.

Základnou odpoveďou na ich otázky je, že štúdium na UTV je záujmové a dobrovoľné.

Súčasnosť a budúcnosť vzdelávania seniorov

Dnes vieme, že sa seniori vzdelávajú prezenčným spôsobom. Na Slovensku sa používajú minimálne prvky dištančného alebo e-learningového vzdelávania. Dôvody sú nám zrejmé – seniori málo využívajú moderné technológie. Ale v porovnaní s vyspelými krajinami v tejto oblasti zaostávame. Napríklad v Holandsku študenti – seniori na Rotterdam Erasmus university ovládajú internet na 95 %. Na Slovensku tiež vnímame vzostup komunikácie študentov seniorov s manažérmi UTV prostredníctvom internetu – prihlášky na štúdium, rozvrh na internete, fotogaléria na internete.

V nasledovnej tabuľke si predstavíme blízku víziu (1-3 roky) seniorského vzdelávania na Slovensku. Počítačové nástroje vo vzdelávaní aplikuje UTV na TU vo Zvolene prostredníctvom projektu Operačného programu vzdelávanie s názvom: 20 rokov UTV na TU vo Zvolene. Priblížime si rozdiel medzi dištančným vzdelávaním a e-learningom (elektronickým vzdelávaním).

Tabuľka 4. Súčasnosť a budúcnosť vzdelávania seniorov

Súčasnosť	Budúcnosť
Prezenčné vzdelávanie	Prezenčné vzdelávanie doplnené o prvky dištančného vzdelávania, e-learningu
Neprispôsobené študijné materiály	Jednotná štruktúra študijných materiálov (veľkosť písma – 14, ciele, kontrolné otázky, testy)
	DVD materiály
	Informačný systém pre seniorov (Moodle)
	Sociálne siete – Facebook, Google plus, Twitter
	Videogalérie (Youtube) – krátke videá (študijné programy, aktivity, imatrikulácie, promócie)
	Videohelpy – krátke videá (ako vyplniť prihlášku, ako pracovať v IS, ako sa prihlásiť do sociálnej siete...)
	WikiSenior – otvorená on-line encyklopédia

Zdroj: Vlastný výskum

Záver

Vzdelávaniu – edukácii seniorov je nutné venovať náležitú pozornosť. Momentálne slovenské vysoké školy zápasia s nedostatkom denných či externých študentov a príčina nie je len v demografickej krivke, ale najmä odchodom mnohých študentov študovať do Českej republiky, alebo do iných krajín Európskej únie. Naopak študentov – seniorov

pribúda, dožívajú sa vyššieho veku, viac sa aktivizujú a majú viacero možností. Netreba zabúdať ani na študentov – seniorov, ktorí majú rôzne telesné postihnutia. Pre tých by bolo vhodné pripraviť iné typy vzdelávania ako prezenčné a tam využiť podporu pomocou nových foriem ako dištančné a e-learning.

Každoročne pociťujeme nárast o vzdelávanie seniorov nielen zo strany slovenských vysokých škôl v podobe zakladania UTV, ale aj zo strany mestských a obecných zastupiteľstiev. Seniori majú záujem aktívne prežívať jeseň svojho života a hľadajú možnosti v rôznych aktivitách. Jednou z nich je aj UTV. Spoločne musíme hľadať finančný, ale aj ľudský kapitál pre podporu ľudí v staršom veku.

Použitá literatúra

- BENEŠ, M. 2003. *Andragogika*. Praha : EurolexBohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
- DVOŘÁČKOVÁ, D. 2012. *Kvalita života seniorů v domovech pro seniory*. Praha : Grada, 2012. 112 s. ISBN 978-80-247-4138-3.
- ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov*. Bratislava : UK, 1998. 156 s. ISBN 80-223-1206-1.
- ĎURIČ, L. - HOTÁR, S.V. - PAJTINKA, L. 2000 *Výchova a vzdelávanie dospelých - Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
- HARTL, P. 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. 239 s. ISBN 80-7178-803-1
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. a kol. 2010 *Sociológia výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. 350 s. ISBN 978-80-557-0035-9.
- HRONEC, M. 2010. *Ekonomické aspekty výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. 138 s. ISBN 978-80-557-0055-7.
- HUBA, M. - ORBÁNOVÁ, I. 2001. *Pružné vzdelávanie*. Bratislava : STU BA, 2001. 187 s. ISBN 80-227-1335 X
- PALÁN, Z. 2002. *Základy andragogiky*. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2002. 207 s. ISBN 80-86723-03-8.
- PLAMÍNEK, J. 2010. *Vzdělávání dospělých*. Praha : Grada. 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
- POČET VYPLÁCANÝCH DÔCHODKOV. 2014. [cit. 2014-06-08] Dostupné na internete: <<http://www.socpoist.sk/pocet-vyplacanych-dochodkov--v-mesiacoch-/3150>>
- NÁRODNÝ PROGRAM AKTÍVNEHO STARNUTIA NA ROKY 2014 – 2020. 2013. [cit. 2014-05-10] Dostupné na internete: <<http://www.employment.gov.sk/files/legislativa/dokumenty-zoznamy-pod/npas.pdf>>
- ZÁKON Č. 568/2009 Z.Z. O CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ. 2009. [cit. 2014-03-08] Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/data/files/1901.pdf>>

Vzdělávání zaměřené na studenta v pregraduální přípravě budoucích učitelů

Mgr. Ivona Skalická, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: ivona.skalicka@mendelu.cz

Abstrakt: Příspěvek se zabývá přístupem zaměřeným na člověka, resp. vzděláváním zaměřeným na studenta, uplatňovaným ve výuce budoucích učitelů. Tento přístup, jehož autorem je C.R. Rogers, vychází z psychoterapie. Nejdříve je popsána problematika kompetencí učitele, poté teoretické zázemí přístupu zaměřeného na člověka, dále specifika přístupu ve školství, rozvoj osobnosti studenta a na konci je uveden příklad přístupu zaměřeného na studenta v praxi.

Klíčová slova: přístup zaměřený na člověka (PCA), pregraduální příprava, osobnostní rozvoj, vzdělávání zaměřené na studenta (SCT)

The Student Centered Teaching in the Undergraduate Preparation of Future Teachers

Abstract: The paper deals with the Person Centered Approach (PCA), particularly Student Centered Teaching (SCT), applied in the teaching of future teachers. This approach, whose author is C. R. Rogers, is based on psychotherapy. Firstly, it describes the issue of teacher competences, as second the theoretical background of PCA. Additionally, it covers specifics of the approach in education and personality development of students. Final part provides an example of the Student Centered Teaching in practice.

Key words: person centered approach (PCA), undergraduate preparation, personality development, student centered teaching (SCT)

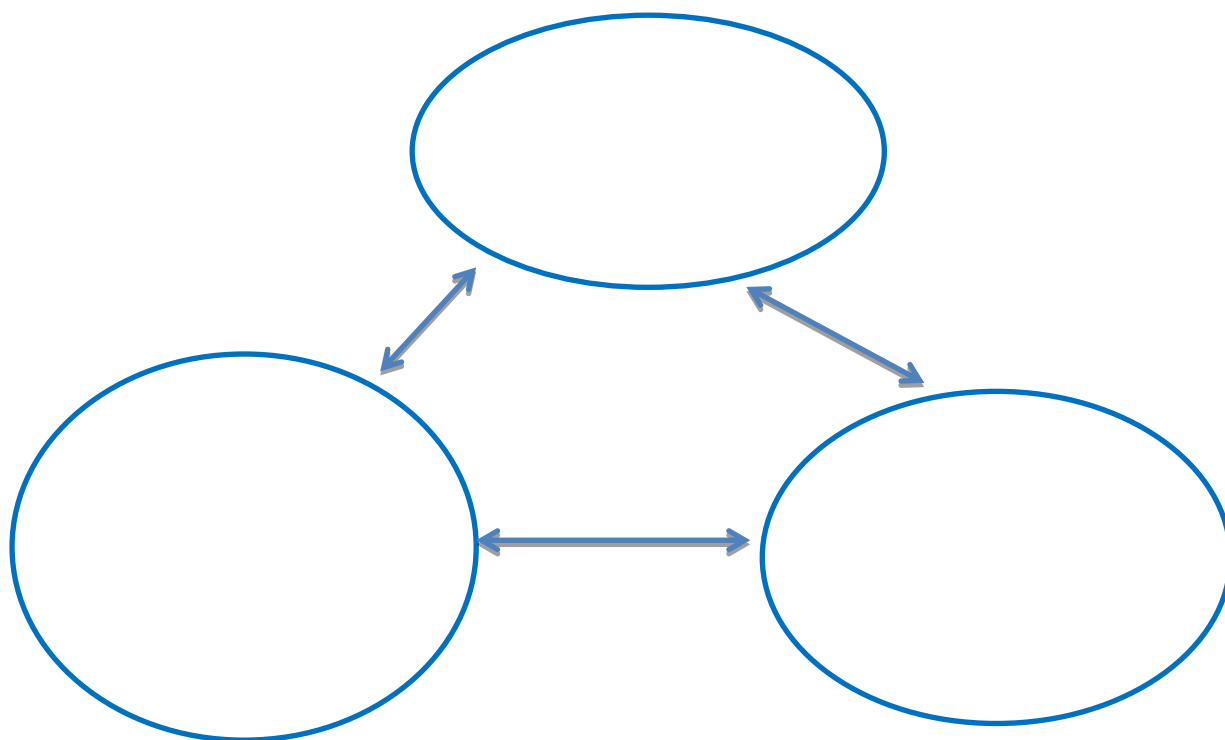
V dnešní době je velmi diskutovaná otázka dovedností, kterými by měl disponovat učitel na kterémkoliv stupni vzdělání. Jaké všechny dovednosti a schopnosti by měl mít učitel? Kdo je ideální učitel? Nejen na tyto otázky se snaží nalézt odborníci v oblasti vzdělávání odpovědi. Výsledkem často bývají nejrůznější typologie učitelů a souhrn vlastností a charakteristik, kterými by měl učitel disponovat.

Problematika tzv. kompetencí učitele – tedy určité dispozice pro činnost a s ní spojený výkon, je složitější z toho důvodu, že učitel musí být odborníkem na vzdělávání v konkrétní oblasti, ale zároveň významně zasahuje do formování osobnosti žáka či studenta (Sekera, 2014). Je tedy nutné rozlišovat minimálně dvě základní oblasti kompetencí učitelů – kompetence osobnostní a kompetence profesní (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Například Švec a kol. (2002) mluví o následujících oblastech, které by měl mít učitel osvojené: předmětová; didaktická a psychodidaktická; sociální, psychosociální a

komunikativní; diagnostická a intervenční; infromatická a informační; manažerská; metodologická a osobnostně kultivující.

Ve všech vymezeních kompetencí učitele je vždy obsažena psychosociální oblast. Celou problematiku názorně shrnuje Gillernová, Krejčová (2012) modelem, který nazývají Sociálně-pedagogické paradigma školního prostředí (viz Obrázek 1). Zde je vidět, že vedle profesních dovedností učitele hraje velkou roli také sociálně-psychologické prostředí školy, což podporuje tvrzení, že učitel musí rozvíjet i sociálně-psychologickou stránku své osobnosti.



Obrázek 1. Sociálně-psychologické paradigma školního prostředí
Zdroj: Gillernová, Krejčová (2012, s. 55)

Rozdělení kompetencí učitele můžeme nalézt už v dřívějších dobách, kdy např. už ve 40. letech minulého století švýcarský psycholog Caselmann rozdělil typy učitelů na základě jejich zaměření – logotrop (učitel zaměřený na svůj obor či vědu) a paidotrop (učitel zaměřený na žáka) (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1988).

Z výše uvedeného je patrná nutnost rozvíjet u studentů učitelství nejen znalosti daného oboru, ale také formování jejich osobnosti. Přehledně shrnuje základní důvody této potřeby Sekera (2014), který jako první důvod uvádí výběr posluchačů fakult, který je založen spíše na znalostech a předchozí školní úspěšnosti a nepřihlíží se právě k osobnosti uchazeče. Další důvod autor spatřuje také v tlaku úřadů a formálních autorit, aby co nejvíce studentů úspěšně dokončilo studium. Často tedy zvládnání pedagogicko-psychologické přípravy není vnímáno jako rovnocenné s konkrétní aprobační částí, a může docházet k tlaku na vysokoškolského učitele, aby snížil své nároky na studenta. Poslední důvod, který je v dnešní době hodně aktuální a který více rozebírá Lazarová (2008), se týká skutečnosti, že se rozšiřuje role učitele, který často ve své praxi neplní

jen základní roli vzdělavatele, ale působí i v roli preventistů, mediátorů, poradců, krizových pracovníků apod.

Cíl

Cílem příspěvku je informovat o vzdělávání zaměřeném na studenta, které není v českém prostředí tolik známé. Tento přístup ke studentům vychází z přístupu zaměřeného na člověka (PCA), jež tvoří jeden z hlavních směrů v psychoterapii. Zakladatelem tohoto humanistického směru je americký psycholog Carl Ransom Rogers. Příspěvek se také zabývá potřebou osobnostního růstu u studentů učitelství na vysoké škole.

Řešená problematika

Jako jeden z možných a účinných přístupů k rozvoji osobnosti nejen studenta učitelství se jeví vzdělávání zaměřené na studenta (Student-centered Teaching, SCT). Jedná se o směr, který plně vychází z psychoterapeutického přístupu zaměřeného na člověka (Person-centered Approach, PCA), jehož „otcem“ je americký psycholog Carl Ransom Rogers (1902-1987) (Nykl, 2012).

Rogers je autorem jednoho z hlavních směrů v psychoterapii, jehož název se v průběhu vývoje měnil, proto existuje více názvů – nejčastěji se však mluví o „Na osobu zaměřeném přístupu“. Vzhledem k tomu, že sám Rogers nebyl pouze psycholog, ale i pedagog, snažil se již on sám principy svého přístupu aplikovat na prostředí školy.

Tři základní podmínky

Rogers zdůraznil tři základní podmínky, které jsou nutné pro úspěšnou terapii, ale v obecnějším smyslu slova můžeme říci, že se jedná o základní podmínky důležité pro rozvoj osobnosti člověka. Jsou jimi empatie, bezpodmínečné přijetí a autenticita neboli kongruence. *Kongruence* znamená v psychoterapeutickém vztahu mezi klientem a terapeutem to, že terapeut je ve vztahu takový, jaký ve skutečnosti je, bez předstírání. Otevřenost také znamená, že terapeut mluví o pocitech, které prožívá. *Bezpodmínečné přijetí* klienta terapeutem umožní klientovi plně vyjádřit své pocity, což mu dovolí dosáhnout většího přijetí sebe sama. Rogers se domníval, že přijetím sebe sama se dostáváme do většího kontaktu se svým vnitřním já a v důsledku toho jsme méně ovládáni myšlenkami, pocity a slovy druhých lidí. Poslední podmínka – *empatie* – znamená, že si terapeut udržuje stálý zájem a závazek porozumět tomu, jak klient prožívá své pocity právě z jeho úhlu pohledu, a nikoliv z úhlu terapeuta. Dále je také důležité, aby terapeut byl schopen klientovi sdělit své porozumění jeho pocitům takovým způsobem, aby klient měl možnost skutečně zažívat, že je slyšen a pochopen (Casemore, 2008).

Výše zmíněné základní podmínky je možné a žádoucí aplikovat i ve školství. Vždy je ovšem nutné tyto podmínky přizpůsobit na konkrétní stupeň vzdělání.

Akceptování osobnosti žáků, popř. i rodičů a kolegů, znamená přijímat je takové, jací jsou, oddělit projevy chování jedince od rysů a vlastností jeho osobnosti. Neznamená souhlasit se vším, co žák dělá, ale naopak ukazuje cestu možného působení a výchovy.

Otevřeně či autenticky projevovat své emoce, názory a postoje zase pomáhá studentům orientovat se v chování, poznávat cesty i hranice jeho působení. Důležitá je však forma autentických projevů učitele. Být empatický, tedy zjednodušeně řečeno vcítit se do světa druhého, lze, i když se s daným člověkem neztotožňujeme, což vyjadřuje šanci pro rozvoj vztahů ve škole (Gillernová, Krejčová, 2012).

Empatií ve vzdělávacím procesu se blíže zabývá Pelikán (2007), který o výchově mluví jako „o pomoci v bytí“, což je v určitých věcech blízké právě Rogersově chápání. Pelikán dále rozpracovává příčiny, které ovlivňují nedostatečnou empatii ve vztahu učitel – žák. Obecně rozděluje příčiny na ty, které vyplývají z osobnosti pedagoga, a na ty, které vyplývají z osobnosti žáka.

Příčiny vyplývající z osobnosti pedagoga

Příčiny nedostatečné empatie plynoucí ze strany pedagoga rozčleňuje Pelikán (2007) do tří kategorií. Nedostatečná empatie vůči žákovi může pramenit ze samotných *osobnostních specifik pedagoga*. Zde uvádí autor např. přílišnou introverzi pedagoga, zvýšenou úroveň neurotičnosti, velkou ovlivnitelnost názory jiných, např. kolegy, což vede k vytvoření stereotypů o žácích, či přílišnou rigiditu a vliv prvního dojmu. Dalšími důvody mohou být také *postojové příčiny*. Pedagog necítí potřebu proniknout do způsobu prožívání žáků. Důležitější je pro něj jeho vlastní názor. Dále může být problém v tom, že sice učitel má snahu vcítit se do prožívání druhého, ale snaží se ho pochopit na základě osobní zkušenosti a vlastních minulých zážitků. To je značně problematické, protože každý člověk je odlišný a vyvíjí se v jiném psychokulturním prostředí. Faktorem, který může ovlivnit nedostatečné empatické vnímání žáka pedagogem, může být také zkreslená představa o tom, že osobnost dospívajícího je ucelená, konzistentní a rovnoměrně vyvinutá. Na základě této mylné představy pak učitel jedná se žákem. Poslední oblastí na straně pedagoga jsou *dovednostní deficiency* v oblasti empatie. Zde můžeme zahrnout nedostatek zkušenosti s komunikací s lidmi, či nedostatek dovedností v poznávání lidí, popř. i nedostatek dovedností v oblasti prosociálního myšlení, cítění a jednání.

- Příčiny vyplývající z osobnosti žáka

Problém proniknout do myšlení a cítění žáka může spočívat v přílišné uzavřenosti žáka, ve skutečnosti, že vnější projevy žáka nejsou z různého důvodu v souladu s jeho vnitřním duševním stavem, popř. žák není z mnoha příčin ochoten otevřít se pedagogovi.

Jak příčiny na straně pedagoga, tak i na straně žáka Pelikán (2007) považuje spíše za obecnější a vedle nich rozeznává i příčiny situační, které vedou spíše k dočasnému nedorozumění, přestože někdy mohou mít i trvalejší efekt. Mezi nejčastější situační příčiny řadí autor vzájemné očekávání partnerů (v našem případě tedy učitel–žák), odlišnou interpretaci prožívané situace či momentální duševní stav aktérů. V prostředí školy je empatie také značně zkomplikována i větším počtem žáků ve třídě a skutečností, že učitel žáka poznává pouze jednostranně ve školních situacích. Zde si dovoluji poznámku, že posledně zmiňovaná skutečnost se od psychoterapeutického procesu nikterak neliší, zde terapeut poznává klienta také pouze v jedné situaci a je odkázán na to, co mu klient řekne a pro rozvinutí empatie je to plně dostačující.

Vzdělávání zaměřené na studenta

Rogers (1995) sám tvrdí, že pokud se pedagogové zajímají o učení, které je funkční, má význam, proniká člověkem a jeho činy, potom lze čerpat z oblasti psychoterapie. Vztah ke vzdělání a výchově, který Rogers zaujímal, shrnuje jeho následující výrok (Rogers, 1969 in Motschnig, Nykl, 2011, s. 113): „*Jediné, co může v naší moderní době vůbec přicházet v úvahu jako cíl výchovy, je schopnost změny a větší důvěry v proces než ve statické vědomosti.*“ Tomu odpovídá i skutečnost, že učitele nazývá facilitátorem – tedy tím, kdo usnadňuje poznání druhému člověku.

Rogers (in Motschnig, Nykl, 2011) chápal proces učení ve dvou rovinách: jako *celostní učení* – ve smyslu současného působení intelektu, schopností, dovedností, postojů a emocí a jako *signifikantní učení* – chápaného v tom smyslu, že vede k významným změnám.

Učení má nejtrvalejší účinek, pokud v klimatu zaměřeném na člověka, resp. studenta (zjednodušeně popsané výše) zahrnuje tři vývojové roviny – intelekt, sociální dovednosti a osobnostní rovinu. Vedle získání konkrétních vědomostí při tomto učení dochází i k osobnostnímu růstu v následujících oblastech:

- vyšší sebedůvěra a stanovení vlastního směru;
- vyšší přijetí druhých osob;
- lepší porozumění a prožívání sebe sama i druhých;
- vyšší shoda s ideálním Já, větší vyrovnanost, nižší míra stresu;
- vyšší flexibilita, otevřenost vůči zkušenosti;
- větší blízkost realitě, lepší schopnost řešení problémů (Motschnig, Nykl, 2011).

Sám Rogers (1995) mluví o výsledcích učení, které probíhá v atmosféře popsané výše. Mluví o tom, že učení se faktických znalostí je zhruba na stejné úrovni jako při klasickém vyučování. Ve třídách, kde se uplatňuje přístup zaměřený na studenta je významně vyšší nárůst osobní adjustace, tedy přizpůsobení se společenským normám, iniciativního učení se látky navíc, ne jen té, která je předepsaná v osnovách. Také je u těchto žáků vyšší míra tvořivosti a zodpovědnost.

Rogers (1999) dále srovnává politiku výchovy a vzdělávání v tradičním školství s přístupem orientovaným na člověka, resp. studenta. Tradiční školství dle autora charakterizují následující znaky:

a) Učitel vlastní poznání, student je jeho příjemcem. V postavení mezi učitelem a studentem je velký rozdíl.

b) Základními aspekty vzdělávání a vychovávání jsou hodina – ta slouží k předání vědomostí studentovi a zkoušení – odhalující stupeň jejich osvojení.

c) Učitel vlastní moc, student je ten, kdo poslouchá.

d) Důvěra je minimální. V takto nastaveném školství je patrná nedůvěra jak ze strany učitele ke studentovi, tak i opačně. Učitel nevěří studentovi, že bude schopný bez neustálého dohledu pracovat uspokojivě. Student naopak nedůvěřuje učitelovým pohnutkám, upřímnosti, spravedlnosti, popř. kompetencím.

e) Studenti jsou nejvíce ovladatelní tehdy, pokud jsou střídavě nebo neustále drženi ve strachu. Čím vyšší stupeň vzdělání, tím je strach u žáka či studenta vyšší, protože toho může ztratit více. Na základní škole může být jedinec objektem pohrdání, nebo mu můžou nadávat. Na střední škole k tomu přibývá strach z nedokončení maturity, které

by přineslo značné odborné, ekonomické a studijní nevýhody. Na vysokých školách se tyto důsledky zvětšují a zintenzivňují.

f) V praxi se demokracie a její hodnoty často ignorují. Tím měl Rogers na mysli, že např. student se nepodílí na výběru svého studijního plánu, způsobu práce či svých cílů. Tyto věci mu jsou určené.

g) Ve výchovně-vzdělávacím systému není místo pro celého člověka, ale pouze pro intelekt. Tuto myšlenku lze vysvětlit tím, že např. přílišná zvědavost a přebytečná energie dítěte na základní škole je brzděná a nezřídká i potlačena.

Oproti tomuto staví právě přístup zaměřený na studenta, kde základním předpokladem je, že vedoucí, případně člověk považovaný v danou chvíli za autoritu, je dostatečně jistý sám sebou a svými vztahy k ostatním a má základní důvěru ve schopnosti druhých myslet a učit se pro sebe. V případě splnění tohoto předpokladu je možnost naplnění následujících aspektů, které jsou charakteristické právě pro učení zaměřené na studenta:

a) Facilitátor se s ostatními, především studenty, spolupodílí na zodpovědnosti za učební proces.

b) Facilitátor zabezpečuje zdroje výuky – pocházející od něj samotného, z jeho vlastních zkušeností, z knih, materiálů. Nabádá studenty, aby dané zdroje rozšířili o své vlastní poznatky a zkušenosti.

c) Student si sám, anebo ve spolupráci s druhými, připravuje konkrétní program výuky – ovšem za tato rozhodnutí je sám zodpovědný.

d) Je zabezpečené prostředí, které usnadňuje proces učení – jedná se o prostředí popsané výše, které poskytuje přijetí, autenticitu a empatii. Z počátku toto prostředí vytváří vyučující, postupem času si ho jsou schopni poskytnout studenti navzájem.

e) Disciplínou potřebnou na dosažení stanovených cílů je především sebedisciplína studenta, kterou sám chápe a přijímá jako vlastní zodpovědnost.

f) Hodnocení stupně a významu toho, co se student učí, dělá především on sám, nicméně nechybí i zpětná vazba od druhých lidí.

Učení v tomto růst-podporujícím prostředí je hlubší, postupuje rychleji, víc proniká do života a chování studenta, než učení pocházející z tradiční školy.

Z výše zmíněných skutečností je patrný rozdíl mezi tzv. klasickou školou a školou zaměřenou na studenta. Rogersovy názory v jeho době byly poněkud revoluční, v dnešní době se školství posouvá stále více „humanistickým směrem“. Je ovšem zřejmé, že ne vše, je možno na každém stupni vzdělání zcela respektovat.

Přístup zaměřený na studenta můžeme chápat ve dvou rovinách. V užším slova smyslu se jedná o přístup k žákovi či studentovi podle výše zmíněných pravidel. V širším slova smyslu lze toto pojetí chápat jako osobnostní růst studenta. Obě dvě roviny zde již byly nastíněny. V první rovině se jedná o vzdělávání, které můžeme nazvat demokratické (Rogers, 2000).

Rogers (1998) vyzdvihoval důležitost propojování učení prožitkového a kognitivního. Jde tedy o to, aby učení nebylo zaměřené pouze na jednostranné předávání informací, ale aby studenti měli možnost si dané věci také vyzkoušet, čímž dochází i k lepšímu zapamatování dané látky.

Aplikace principů v praxi

Výše zmíněné samozřejmě není v praxi tak jednoduché aplikovat. Systém školství je v České republice nějakým způsobem nastaven a nelze do něj vstupovat s takovými poměrně převratnými novinkami. Je proto vhodné spíše přebírat jen určité jednotlivé principy a zásady z popsaného přístupu. Jedním z hlavních principů je vytvoření akceptující atmosféry ve třídě, dále pak vznik a vývoj individuálních a skupinových cílů, které se týkají vzdělání studentů a v neposlední řadě také mění se role vedoucího (Rogers, 2000).

Otázkou, která může čtenáře napadnout po seznámení se s tímto přístupem, je problematika hodnocení. Hodnocení je nedílnou součástí školství, a přestože se některé alternativní školy snaží o slovní hodnocení bez známek, převládající je stále známkování. I zde Rogers (2000) zastává názor, že by měli studenti participovat na svém hodnocení. V českém prostředí se to často děje takovou formou, že se učitel zeptá studenta, jakou známkou by se ohodnotil.

Jak jsem již zmínila, v rámci vysokoškolského studia je vhodné vybrat jen dílčí principy, které se aplikují ve výuce. Pro oblast osobnostního růstu se nabízí prostor na školách v pedagogických a především psychologických předmětech. Proto je často psychologie zařazována i do studijních programů technického zaměření, ovšem bez předchozího objasnění se setkává s nepochopením ze strany studentů. Je zřejmé, že rozvoj vlastní osobnosti, je důležitý pro každého člověka, nicméně u pomáhajících profesí je na tuto oblast brán větší zřetel. Proto učitel, který předává vědomosti a formuje osobnosti studentů, musí mít sám alespoň základy sebepoznání.

Na Institutu celoživotního vzdělávání (ICV) Mendelovy univerzity v Brně jsou studenti připravováni v programech Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a Učitelství odborných předmětů. Pedagogickým a psychologickým předmětům je zde věnován značný prostor. V psychologických předmětech je snaha propojit teorii s praktickými ukázkami a s cvičeními, které mají sloužit právě k rozvoji osobnosti studentů. Praktická část je plynule začleněná do teorie.

Dle Vosečkové a Hrstky (2010) propojení teorie s praktickými ukázkami napomáhá v rozvoji člověka ve třech rovinách:

- Rovina sociálních dovedností – člověk je schopen lépe regulovat dynamiku svých sociálních vztahů a svého zapojení do nich. Je tedy celkově způsobilější k sociální interakci.
- Osobnostní rovina – člověk se stává jistější v hodnocení sebe sama, často dochází k trvalejšímu zájmu o rozvoj vlastní osobnosti.
- Edukační rovina – doplnění teoretického rámce v souvislosti s vlastním prožitkem.

Na ICV se jedná spíše o využívání jednotlivých principů daného přístupu, než o aplikaci uceleného přístupu.

Na některých vysokých školách je SCT již více rozvinuté. Častou podmínkou toho, aby se tento přístup začal uceleněji aplikovat, je působení na škole člověka, který prošel plným psychoterapeutickým výcvikem v PCA. Hluběji se aplikaci tohoto přístupu věnují na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, kde se snaží o „dvousemestrální pokus“

s budoucími učiteli, jehož podstata leží ve snaze cíleně rozvíjet učitelskou identitu podle principů PCA (Sekera, 2014). Tohoto principu také využívají ve výuce Psychologie zdraví na Univerzitě obrany v Hradci Králové (Vosečková, Hrstka, 2010).

Diskuse

Rogersova koncepce vzdělávání má v praxi řadu omezení a je zřejmé, že ji nelze aplikovat bezmyšlenkovitě v jakémkoliv škole jakéhokoliv stupně vzdělání. Nicméně práce s třemi základními podmínkami – kongruence, empatie a bezpodmínečné přijetí je, dle mého názoru, v oblasti školství stále nedocenená a Sekera (2014) považuje kongruenci pro učitelskou osobnost za významný základ rozvoje identity, a potažmo i budování vztahu k žákovi či studentovi.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu představuje vztah ve smyslu „setkávání se“, tak jak je to chápáno v Rogersově pojetí, stále málo doceněný potenciál rozvoje a seberozvoje studentů i vyučujících (Vosečková, Hrstka, 2010).

Osobnostní rozvoj je důležitou součástí každého člověka a lepší pochopení sebe sama dovolí učiteli lepší pochopení svých žáků a studentů, což může v mnohých případech usnadnit jeho praxi jako takovou.

Je tedy nutné vedle znalostí daného oboru, rozvíjet u studentů i oblast osobnostní. Zde se ovšem vyskytuje riziko ve formě nepochopení smyslu tohoto rozvoje ze strany studenta. Učitel by měl tedy vždy velmi pečlivě vysvětlit, k čemu studentovi nově nabyté znalosti a dovednosti budou.

K zamyšlení je také osobnost učitele či facilitátora, který tyto znalosti a dovednosti studentům předává. Je zřejmé, ovšem v praxi to není vždy pravidlem, že by se mělo jednat o člověka s patřičným vzděláním. V našem konkrétním případě se jedná o člověka, který absolvoval, popř. je frekventantem psychoterapeutického výcviku PCA, nejlépe v kombinaci s psychologickým vzděláním. Těchto osob ovšem není mnoho a jen velmi málo z nich pracuje ve školství. Absence kvalifikovaných lidí v této oblasti ve školství a mnoho rozdílných přístupů v rozvoji osobnosti vede k tomu, že dosud neexistuje ucelený koncept osobnostního rozvoje studentů vysokých škol.

Závěr

Každý odborník má na oblast vzdělávání rozdílné názory, někomu vyhovuje jeden přístup, druhému zase jiný. Článek se zabýval přiblížením směru, který vychází z humanistické psychologie a je založen na předpokladu, že studentovi může učitel důvěřovat. Důvěra ve studenta není v mnohých případech jednoduchá, je potřeba si uvědomit, že se nejedná o liberální přístup, kdy necháme studenta či žáka samotného a budeme doufat, že se bude chtít sám od sebe vzdělávat. V tomto případě se jedná spíše o demokratický přístup, ve kterém je učitel v roli facilitátora, člověka, který studentovi usnadňuje proces vzdělávání.

Přístup lze aplikovat v různé míře – buď jako ucelený přístup ke vzdělávání, nebo jen jeho jednotlivé principy. Cenné informace přináší tento přístup také v oblasti osobnostního rozvoje, kde se jedná o celoživotní proces.

Použitá literatura

- CASEMORE, Roger. *Na osobu zaměřená psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 144 s. ISBN 978-80-7367-454-0.
- ĎURIČ, Ladislav, Ján GRÁC a Jozef ŠTEFANOVIČ. *Pedagogická psychológia: celoštátna vysokoškolská učebnica pre filozofické a pedagogické fakulty vysokých škôl*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988, 333 s.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008, 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.
- MOTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 172 s. ISBN 978-80-247-3612-9.
- NYKL, Ladislav. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 183 s. ISBN 978-80-247-4055-3.
- SEKERA, Julius. „Předexperiment“ v osobnostním rozvoji učitele základní a střední školy v pregraduální přípravě. *ACORát*. [online]. 2014, roč. 3, č. 1, s. 13-18. Dostupné z: http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/3_Sekera1.pdf
- ŠVEC, Vlastimil. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002, 306 s. ISBN 80-7315-035-2.
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007, 159 s. ISBN 80-2460-345-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 80-2620-403-9.
- ROGERS, Carl Ransom. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS, 1995, 345 s. ISBN 80-8877-866-2.
- ROGERS, Carl Ransom. *O osobnej moci*. Modra: Persona, 1999, 231 s. ISBN 80-9679-801-4.
- ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 292 s. ISBN 80-7178-233-5.
- ROGERS, Carl Ransom, a kol. *Klientom centrovaná terapia: jej súčasná prax, aplikácia a teória*. Modra: Persona, 2000, 497 s. ISBN 80-9679-803-0.
- VOSEČKOVÁ, Alena a Zdeněk HRSTKA. Využití přístupu zaměřeného na studenta ve výuce Psychologie zdraví. *Vojenské zdravotnické listy* [online] 2010, roč. 79, č. 4, s. 167-172. Dostupné z: http://www.unob.cz/fvz/fakulta/Documents/VZL/2010/4_2010/009_voseckova.pdf

Sebereflexe kompetencí vysokoškolských učitelů

prof. Ing. Milan Slavík, CSc., Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, V lázních 3, 159 00 Praha 5, e-mail: slavikm@ivp.czu.cz

Ing. Kateřina Tomšíková, Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, V lázních 3, 159 00 Praha 5, e-mail: tomsikova@ivp.czu.cz

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D., Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, V lázních 3, 159 00 Praha 5, e-mail: smekaloval@ivp.czu.cz

Abstrakt: V souvislosti s celosvětovým trendem se dominanta reformy ve školství přesouvá do oblasti profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Příspěvek je věnován kompetencím vysokoškolského pedagoga, které získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy a které jsou nezbytné pro kvalifikovaný a profesionální výkon. Významná část je věnována kompetenci, která všechny ostatní zastřešuje, a sice kompetenci seberefektivní. Autoři dále v příspěvku popisují evaluační proces na České zemědělské univerzitě v Praze, v rámci kterého jsou analyzovány názory studentů a pedagogů na výuku na této univerzitě, a tedy i naplňování potřebných vysokoškolských kompetencí. Záměrem šetření bylo zjistit, zda pedagogové prokazují kompetence jako excelentní způsobilosti, případně naplňování kterých je pro ně obtížné.

Klíčová slova: vzdělávání, kompetence, sebereflexe, evaluační šetření na České zemědělské univerzitě v Praze.

Self-reflection competencies of university teachers

Abstract: In connection to the global trend, the dominant feature of the reforms in the education system moves to the professional development of teachers. The paper deals with competencies of university teacher he/she acquires and develops throughout his/her career. Competencies are necessary for qualified and professional performance. The significant part of the paper is devoted to the competence which exceeds all the others, the self-reflective competence. The authors of the paper describe evaluation process at the Czech University of Life Sciences. Within this process opinions of students and teachers on the teaching process and implementation of the university teachers' key competencies are analysed. The aim of the research was to find out if teachers demonstrate their competence as an excellent capability, eventually which of them is difficult to acquire.

Key words: education, competence, self-reflective competence, evaluative research at the Czech University of Live Sciences, Prague.

Koncept kompetencí pedagogických pracovníků na všech stupních vzdělávací soustavy a napříč i mezinárodním spektrem zemí je jedním z nejfrekventovanějších témat současné

teorie i praxe vzdělávání. Jednotlivá pojetí se do jisté míry i liší, někdy již ve fázi definice. Zajímavé je pojetí např. kolegů z Nizozemí, kteří hovoří o „competence based learning“ který budou prostřednictvím „professional situations“. K významným a ne ještě dostatečně diskutovaným a řešeným otázkám patří proces sebereflexe, kterému je věnovaná samostatná část. Příspěvek obsahuje i průzkumné šetření. Jde o vybrané výsledky evaluace výuky jako příklad identifikace a analýzy konkrétních kompetencí vysokoškolských pedagogů na České zemědělské univerzitě v Praze.

Cíl

Hlavním cílem příspěvku je představit významnost sebereflexe ve vztahu k profesním kompetencím vysokoškolských učitelů a tuto významnost podložit kazuistikou, která reflektuje konkrétní profesní kompetence vysokoškolského učitele vycházející z evaluačního šetření. V první a druhé části příspěvku jsou představeny teoretické pohledy na problematiku kompetencí s důrazem na kompetenci sebereflektivní. Cílem třetí části, ve které jsou prezentovány výsledky šetření Institutu vzdělávání a poradenství (IVP) na České zemědělské univerzitě (ČZU), je zjištění úrovně kompetencí vysokoškolských učitelů v rámci jednotlivých organizačních složek univerzity. Názory pedagogů a komparace s názory studentů umožňují hledat cestu k vyšší efektivitě vzdělávacího procesu.

Metodika

Příspěvek popisuje koncept kompetence ve vztahu k profesnímu standardu a kategorizuje kompetence do sedmi klastrů. Následně představuje význam sebereflexe jako nezbytnou komponentu profesní identity. Z toho hlediska dále prezentuje kazuistiku reflektující konkrétní profesní kompetence vysokoškolského učitele vycházející z evaluačního šetření. Metodou sběru dat je dotazník a pro hodnocení předložených položek byla zvolena šestistupňová klasifikační škála, stupeň 1 označoval minimální úroveň hodnocení (nejmenší spokojenost respondenta), stupeň 6 vyjadřoval maximální úroveň hodnocení (nejvyšší spokojenost). Zjištěné hodnoty byly analyzovány a vyjadřují srovnání pro jednotlivé organizační součásti ČZU. Vzhledem k citlivosti údajů jsou fakulty a institut označeny velkými písmeny A - G.

Kompetence

Stěžejním pojmem v oblasti kvality vzdělávací a výzkumné činnosti je kompetence. **Kompetenci** chápeme jako excelentní **způsobilost**. Kompetence vyjadřuje komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese vzdělavatele v měnících se podmínkách univerzitního prostředí. Kompetence se vyznačují následujícími charakteristickými znaky a jsou: rozvojeschopné, variabilní a flexibilní. Pedagog je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy, včetně etapy přípravného i celoživotního vzdělávání.

Na kompetencích by měl být založený **profesní standard**, který by měl být normou stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese, tj. takové kompetence, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný standardní výkon. Profesní standard bude naplňovat svůj

význam, pokud bude důsledně propojen s hodnocením pedagogů a bude zahrnut do systému profesionalizace pedagogů. Konceptní vývojový model profesionalizace by měl fungovat na bázi triády konceptů:

KOMPETENCE – STANDARD – KVALITA

Profesní standard působí na komplex profesních kompetencí v tom smyslu, že představuje jejich normativní základnu. Kompetence se utvářejí v průběhu profesní dráhy, a to jak zkušeností, tak vzděláváním. Na druhé straně profesní standard představuje základní kritéria pro hodnocení kvality.

Formulace profesního standardu se odvíjí od přesného vymezení a definování jednotlivých skupin kompetencí. Ty je možné a účelné formulovat aktivními slovesy s obsahem, co má vzdělavatel osvojeno, čeho je schopen, co dovede, co umí, co ovládá, jaké má znalosti. Vycházíme z rozčlenění kompetencí do sedmi kategorií:

- Kompetence oborově předmětová;
- Kompetence didaktická a psychodidaktická;
- Kompetence obecně pedagogická;
- Kompetence diagnostická a intervenční;
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní;
- Kompetence manažerská a normativní;
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující (Vašutová, 2004, s. 54).

Problematiku sebereflexe charakterizuje především kompetence profesně a osobnostně kultivující, kterou ve svém komplexu lze detailněji, ale stručně popsat následovně.

- Mít znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické a dokázat jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací studentů.
- Vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky, ovládat vzorce profesního chování.
- Dokázat obhájit vlastní pedagogické postupy.
- Mít osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy.
- Být schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty.
- Být schopen uvážlivého jednání na základě kvalifikovaného objektivního ocenění či kritiky.
- Být fyzicky zdatný a odolný.
- Být morálně bezúhonný. (Slavík, 2012, s. 73–81)

Princip sebereflexe je pro rozvoj kvality vzdělávání naprosto zásadní a vzdělavatel na kterékoli úrovni by si to měl uvědomovat. Měl by se zcela vědomě snažit a usilovat o otevřený, pokud možno objektivní a pokorný vztah k sobě samému. Dobrým nástrojem může být pro vysokoškolského učitele kvalifikovaný a dobře míněný názor studentů na jeho práci. Také k tomu by měl přispět soustavný evaluační proces.

Sebereflexe a její význam

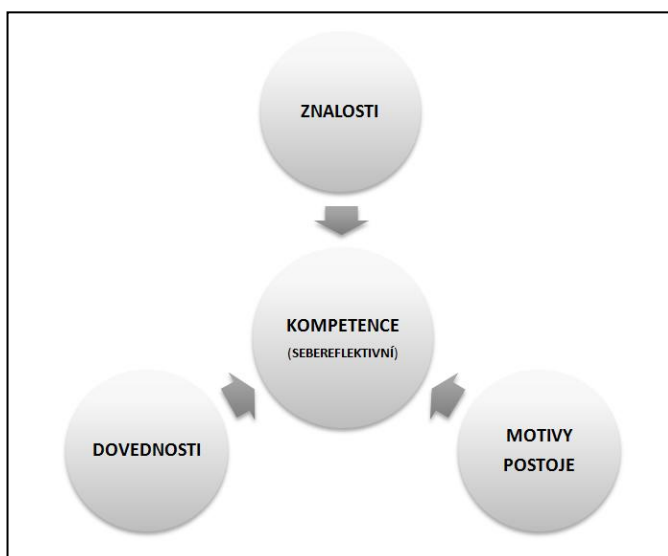
Sebereflexe představuje významnou komponentu profesní identity každé profese, zejména tzv. pomáhající profese, tedy i profese vysokoškolského pedagoga. Můžeme ji

vyjádřit příměrem anglických vět: I am - I can - I do. Osobnost vzdělavatele (viz „I am“) se promítá do edukační činnosti (viz „I do“) ve všech ohledech a je součástí všech jeho kompetencí (viz „I can“), za které nese odpovědnost. Právě odpovědnost iniciuje seberefektivní konání. Z výše uvedeného vyplývá, že seberefektivní kompetence zastřešuje všechny kompetence vzdělavatele a stává se nástrojem pro jeho profesní vývoj. Prostřednictvím seberefektivní kompetence jsou naplněny premisy na vlastnosti každé kompetence, které musí podle Slavíka (2012, s. 74) být „rozvoje schopné, variabilní a flexibilní“. Efektivní sebereflexe je klíčovým prvkem excelentního vyučování (Bell, Mladenovic, Segara, 2010, s. 57).

Sebereflexe je definována jako „proces, kterým člověk vnímá, posuzuje a řídí své chování, místo toho, aby jen mechanicky reagoval na sociální okolí“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 515). Z hlediska profese učitele jde o proces, kterým pedagog vědomě analyzuje své zkušenosti, aby bylo dosaženo nového způsobu porozumění danému problému, nebo nalezen nový, alternativní způsob, jak jednat (Jarvis, 1987). Jinými slovy „autoreflexivní (sepoznávací) kompetence podmiňuje kompetenci autoregulativní (sebeřídící), která je základem regulace odborné profesní činnosti“ (Musil, 2002, s. 11).

Schopnost sebereflexe bývá prvním krokem osobnostně sociálního rozvoje jako podpory profesní kultivace (Kolář, 2013, s. 19, 21), jelikož podle Lazarové a Knotové (Kolář, 2013, s. 20) dochází k získání specificky profesních dovedností, které umožňují „co možná nejúčinnější a nejefektivnější pracovní výkon“. Korthagen (2014, s. 37) podotýká na základě výsledků výzkumu, že „způsob, jakým lidé reflektují, ovlivňuje kvalitu jejich profesního vývoje“. Vystává otázka: Jakým způsobem lze chápat sebereflexi kompetencí vysokoškolských učitelů?

Předně je vhodné zabývat se složením samotné seberefektivní kompetence, která v obecné podobě odpovídá složení všech kompetencí, viz Obrázek 1 (Janišová, Křivánek, 2013, s. 189). Avšak pro seberefektivní kompetenci platí následující interpretace. Vzdělavatel by měl mít znalosti o seberefektivních technikách, znalosti o zásadách psychohygieny a rovněž znalosti o úrovni svých profesních kompetencí. V oblasti dovedností by výše uvedené znalosti měl umět implementovat v praxi a také se zaměřit na průběžnou aplikaci introspekce a retrospekce a jejich analýzu. Dimenze motivů a postojů zahrnuje přesvědčení o významnosti sebereflexe pro osobnostně sociální rozvoj ve své profesi a hledání nástrojů tohoto rozvoje.



Obrázek 1. Upravené pojetí kompetence podle Shoonovera
Zdroj: Janišová, Křivánek (2013, s. 189)

Ve vztahu k profesním kompetencím je zapotřebí, aby vzdělavatel identifikoval projevy svého pedagogického působení v rámci sedmi konkrétních klastrů kompetencí vysokoškolského pedagoga (viz předchozí kapitola). Jedním z nástrojů může být sebeevaluace edukační činnosti pedagoga (viz následující kapitola), která umožňuje konkrétní behaviorální vyjádření dílčích způsobilostí (jednotlivé položky dotazníku) s identifikací jejich patřičné úrovně (škála dotazníku).

Seberefektivní kompetence de facto v sobě zahrnuje dva aspekty, které jsou předmětem seberefektivní činnosti a to vždy ve vztahu k osobnosti a zkušenosti vzdělavatele. To znamená, že seberefektivní kompetence se váže jednak na edukační prostředí a jeho kontext (tj. na konkrétní postavení pedagoga v edukační situaci), jednak na edukační procesy (tj. na konkrétní kompetence vzdělavatele, které jsou pro edukační proces nezbytné). V tomto ohledu má seberefektivní kompetence charakter metakompetence, neboli „kompetence, která vede k dosažení kompetencí“ (Jakubíková, 2013, s. 111). Pregnantněji sděleno kompetence, která vede k efektivnímu rozvoji kompetencí.

Z tohoto důvodu se zde akcentuje základní podmínka sebereflexe, kterou je zkušenost, respektive učení se ze zkušenosti. Odborná literatura pracuje s termíny zkušenostně reflektivní učení a reflektivní učení, přičemž Kolář (2013, s. 28) preferuje pojem zkušenostně reflektivní učení, které charakterizuje jako „proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají...“ (Kolář, 2013, s. 26). V poslední době se hojně prosazuje pojem reflektivní praxe (reflective practice) v kontextu vysokoškolského vzdělávání (Kahn a kol., 2008, s. 161). Její výhodou pro akademický rozvoj je, že může zvýšit schopnost akademických pracovníků být v roli rádce (mentora) a rozvíjet ostatní (Bell, 2001). Reflektivní praxe tak poskytuje vysokoškolským učitelům příležitost nahlížet prostřednictvím supervize (kterou poskytují svým studentům) na edukační realitu a zpětně analyzovat také své vzdělávací potřeby.

Jednou z možností, jak může sebereflexe probíhat, lze demonstrovat prostřednictvím tří typů reflektivní činnosti, kterou vytvořili Jay a Jahnson (2002, s. 77–79), jde o reflexi popisnou, srovnávací a kritickou. V deskriptivní reflexi stanovuje učitel konkrétní aspekty, které budou tvořit jádro jeho reflektivní pozornosti. Během srovnávací reflexe se pedagog zamýšlí nad dotčenou problematikou z různých úhlů pohledu a snaží se najít její smysl. Výsledkem je pak ucelené porozumění vyučovacímu kontextu. V kritické reflexi pak zhodnotí různé možnosti a alternativy a integruje nově získané informace s tím, co už ví, což tvoří základ pro formulaci alternativního způsobu vyučování. Na kvalitu vyučovacího procesu, tedy míru a aplikaci osvojených profesních kompetencí lze nahlížet skrze evaluační dotazník, viz data z průzkumného šetření níže.

Kazuistika: reflexe kompetencí vysokoškolských učitelů

Reflexe kompetencí vysokoškolských učitelů vychází z evaluace výuky, kde bylo v akademickém roce 2012/2013 zahrnuto celkem 96 pedagogů a 2 464 studentů. Ze všech dotazníků se 1 336 týkalo posouzení přednášek, 888 posouzení cvičení a 240 posouzení kombinované formy studia na ČZU. Na níže uvedené položky odpovídali pouze pedagogové.

- Položky 1 (Studenty v úvodních hodinách předmětu seznamuji s obsahem, cíli a studijními povinnostmi) a 2 (Struktura přednášky, cvičení, konzultace odpovídá pedagogickým zásadám) vykazují nejvyšší hodnoty škály (5,49, resp. 5,10) ze všech sledovaných, pedagogové prezentují sebeuspokojení s naplněním atributů **kompetence obecně pedagogické**.
- Položka 2 má však skrytou vazbu na položku č. 4 (Ovládám principy vysokoškolské pedagogiky včetně zjišťování výsledků ve vzdělávání), která je naopak nejnižší ze všech a potvrzuje určitou nejistotu pedagogů, zda **kompetenci obecně pedagogickou** v této podobě mají, či dostatečně využívají. U jednotlivých součástí ČZU hodnota výrazně kolísá – od 6,00 (F) až po 4,00 (E) a 4,14 (D), jejíž pedagogové vykazují přísnou sebereflexi. Z kolísání výsledků je zřejmé, že v této oblasti je prostor pro rozvoj **kompetence diagnostické a intervenční**.
- Průměrné hodnoty položky 3 (Svůj výklad považuji za zajímavý a motivující) jsou relativně vysoké. I vysokoškolský pedagog má ovládat strategii vyučování a dokázat při tom působit na vytváření pozitivního vztahu k disciplíně, kterou vyučuje a podílet se aktivně na formování vhodných postojů u studentů. Tato schopnost je jednou z charakteristik **kompetence didaktické a psychodidaktické**. Pedagogové přitom často deklarují, že studenti jsou málo, nebo nejsou vůbec motivováni pro zvolené studium. Na druhé straně podle názoru těchto studentů motivaci od pedagogů příliš nepociťují. Nepříznivou situaci potvrzuje i to, že 12 pedagogů se k položce 3 vůbec nevyjádřilo, z čehož lze odvodit, že tato součást **kompetence didaktické a psychodidaktické** není pro tyto respondenty významná.
- Poměrně vysoce hodnocená položka č. 5 - srozumitelnost výkladu - je dána vhodně použitým metodickým repertoárem ve výuce a vyjadřuje sebejistotu pedagogů, že mají v tomto směru rozvinutou **kompetenci didaktickou a psychodidaktickou**.

- Položka č. 6 (Používám aktivizujících způsobů výuky) vede pedagogy k zamyšlení, zda disponují opět **kompetencí didaktickou a psychodidaktickou**, a to v oblasti výukového stylu. Uvedená hodnota škály by měla vyjádřit uvědomění si pedagogem vyvolané míry aktivity, a tím i motivaci u studentů. Přísněji se hodnotí pedagogové D (4,33), naopak jistotu s ovládnutím kompetence vyjadřují pedagogové F (6,00).
- Skutečnost, že většina pedagogů dává studentům možnost vyjádřit vlastní názor, jak je patrné z vyšších hodnot položky č. 7 (4,59 – 6,00), demonstruje dobře zvládnutou **kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní**.
- Položka č. 8 zjišťuje, zda se pedagog domnívá, že dokáže propojit poznatky z příslušných vědních oborů s praxí a zda disponuje **kompetencí oborově předmětovou**. Hodnoty u této položky se řadí k těm s největším rozptylem (od 4,00 u E po 6,00 u F), přesto jsou ve všech případech vyšší než hodnoty naměřené u studentů v rámci komparace.
- Položka č. 9 sleduje, do jaké míry pedagog uplatňuje **kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní**, zda si uvědomuje psychosociální podmínky ve výuce a jak dokáže modelací tvůrčího klimatu pozitivně ovlivnit průběh i výsledky vzdělávání. Vyšší hodnoty u této položky prokazují spokojenost pedagogů se zvládnutím této kompetence.
- Nižší průměrné hodnoty u položky č. 10 týkající se dostatečného množství literárních a jiných zdrojů naznačuje slabiny v aplikaci **kompetence didaktické a psychodidaktické**. U této položky hodnoty kolísají nejméně, všichni pedagogové si uvědomují rezervy v této oblasti, jejich sebereflexe je odpovídající. Je třeba zdůraznit, že lepší využívání výše zmíněné kompetence, zlepšení dostupnosti informačních zdrojů, je plně v rukou pedagogů.
- Položka týkající se vzdělání vyučujících v oblasti pedagogických věd přinesla zjištění, že 54,1 % sledovaných pedagogů uvedlo nějaký druh pedagogického vzdělání, či alespoň krátkodobý kurz zaměřený na vysokoškolskou výuku. Tímto prokázali kvalifikační předpoklady pro získání **kompetence obecně pedagogické**. Naopak 14,6 % pedagogů necítí potřebu zvládnout procesy vzdělávání na VŠ v teoretické rovině.

Pro účely tohoto příspěvku a zjištění, jak je u pedagogů rozvinuta **kompetence profesně a osobnostně kultivující**, která mimo jiné zdůrazňuje **schopnost sebereflexe** na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty, bylo využito hodnocení „párových položek“ v dotaznících studentů a v dotaznících u pedagogů. Pokud je hodnota rozdílu názoru studenta (S) a pedagoga (P) kladná, posuzují studenti jev příznivěji než pedagog a naopak. Z pedagogického hlediska je možno u odpovědí s hodnotou uvedeného rozdílu více než - 0,50 sledovat výrazný až riskantní pedagogický optimismus, při hodnotě rozdílu cca + 0,50 a vyšší lze odvozovat opatrnost, nebo až přílišný pesimismus v sebehodnocení pedagoga. Míra reflexe byla sledována u pěti komparativních položek, viz Tabulka 1.

Tabulka 1. Názory pedagogů a studentů průměrná hodnota vybraných dotazníkových položek podle jednotlivých organizačních součástí ČZU

Položka	A	B	C	D	E	F	G
P: Moje výuka je srozumitelná	5,13	5,04	5,20	4,71	4,63	6,00	5,40
S: Jeho výklad je srozumitelný	4,84	5,23	4,96	4,71	5,20	4,95	5,12
Diference S - P	- 0,29	0,19	- 0,24	0	0,57	-1,05	- 0,28
P: Svůj výklad považuji za zajímavý a motivující	4,91	4,70	4,78	4,83	4,14	6,00	5,20
S: Má schopnost zaujmout a motivovat	4,43	4,86	4,48	4,21	4,80	4,79	4,87
Diference S - P	- 0,48	0,16	-0,3	- 0,62	0,66	-1,21	- 0,33
P: Vytvářím dostatečný prostor pro diskuzi a vyjadřování názorů studentů	5,12	4,59	5,15	5,57	5,25	6,00	5,80
S: Dává možnost vyjádřit studentům vlastní názor	5,03	5,18	5,06	5,09	5,05	5,36	5,42
Diference S - P	- 0,09	0,59	- 0,09	- 0,48	-0,2	-0,64	- 0,38
P: Daří se mi vytvářet pozitivní a přátelskou atmosféru spolupráce se studenty	5,00	4,85	5,27	4,86	4,75	6,00	5,20
S: Má schopnost vytvořit přátelskou atmosféru	4,72	5,07	4,86	4,83	5,11	5,60	5,25
Diference S - P	- 0,28	0,22	- 0,41	- 0,03	0,36	-0,4	0,05
P: Výuku tohoto předmětu propojuji s praxí	4,84	4,57	4,42	5,43	4,00	6,00	5,20
S: Propojení výuky s praxí	3,63	3,62	4,08	3,72	3,49	4,19	4,09
Diference S - P	- 1,21	-0,95	- 0,34	- 1,71	- 0,51	-1,81	- 1,11

- Srozumitelnost vlastní výuky se jeví pedagogům spíše vysoká, ale hodnota přesto značně kolísá. Z pohledu studentů jsou hodnoty u čtyř ze sedmi součástí ČZU nižší, u F je rozdíl velmi významný.
- U položky posuzující zajímavost a motivační působení výkladu na studenty dochází v komparaci s názory studentů k vysokým rozdílům, pedagogové se vyznačují přílišným optimismem, a to svědčí o jejich nesprávné sebereflexi. Zejména u F studenti nesdílí pedagogův pocit, že jeho výklad je zajímavý a motivující, vyšší difference jsou i u D. Opačná situace je u E, kde studenti hodnotí tyto vlastnosti výkladu svých pedagogů výrazně lépe, než hodnotí oni sami sebe. I když je přísné hodnocení pedagogů známkou určité skromnosti, opět vyjadřuje nesprávnou sebereflexi.
- Hodnoty u položky, která se týká vytváření prostoru pro diskuzi a vyjadřování názorů studentů a která je projevem aplikace kompetence obecně pedagogické, u pedagogů kolísají významněji než u studentů (rozptyl od 4,59 – 6,00), z pohledu studentů však hodnoty dosahují nižších hodnot a difference u šesti součástí ČZU jsou v neprospěch pedagogů. Výjimku tvoří B, zde jsou studenti spokojenější než pedagogové.
- Hodnoty položky, ve které vyjadřovali pedagogové a studenti spokojenost s atmosférou při výuce, jsou vysoké a kolísají u jednotlivých součástí ČZU nejméně, zde je sebereflexe pedagogů odpovídající. Studenti sledovaný prvek

- vyučovacího procesu posuzují jen s mírnou odchylkou, vyšší hodnoty u pedagogů lze hodnotit jako vhodnou míru pedagogického optimismu.
- Nízké hodnoty u položky, která odpovídá na otázku, zda dochází k propojení výuky s praxí, demonstruje uvědomění si pedagogů, že dostatečně nevyužívají kompetenci oborově předmětovou. Výjimku tvoří pedagogové F, kteří jsou přesvědčeni o opaku (hodnota 6,00). U studentů jsou však naměřené hodnoty nejnižší ze všech a navíc u všech součástí ČZU je diference záporná. To znamená, že i studenti mají pocit, že propojení teorie z praxí je nedostačující, ale i to, že pedagogové (nejen u F, kde je diference nejvyšší ze všech) musí hledat nástroje pro odpovídající sebereflexi. Neméně důležité bude zamyšlení se, jak nepříznivou situaci řešit.

Diskuse a závěr

Triáda konceptů kompetence-standard-kvalita je pro efektivitu edukačního procesu velice důležitá. Pokud jsou k dispozici přesně identifikované jednotlivé kompetence, potom lze provádět cílenou sebereflexi. Ukazuje se tedy, že sebereflexe je nástrojem pro profesní vývoj učitele. Jakým způsobem ale můžeme sebereflexi iniciovat? Jedním z nástrojů se jeví evaluace výuky. Zde je možné na základě vytvořeného dotazníku provést komparaci pohledů pedagogů a studentů na jednotlivé kompetence učitele. Samozřejmě, že jednotlivé výpovědi nemusejí být objektivní, proto je výhodné provádět zmíněnou komparaci jednotlivých pohledů. Velkým kladem prezentovaného evaluačního šetření je skutečnost, že pedagogové sami usoudili, že je nezbytné, aby své kompetence nejen získávali, ale i prohlubovali.

Každý pedagog by totiž měl sám průběžně ověřovat míru srozumitelnosti své výuky a rozvíjet svou kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Pedagogové, u kterých se objevují výrazné odchylky vlastního hodnocení od názorů studentů, by měli využívat častěji a průběžně rozmanitých sebereflektivních technik, aby se více přiblížili objektivní skutečnosti svého sebehodnocení.

Na základě dosavadních šetření názorů studentů a pedagogů na výukový proces hodlá IVP i nadále nabízet kurzy dalšího rozvoje pedagogických kompetencí těm pedagogům, kteří o ně projeví zájem. Cílem je odstraňování nedostatků u kompetencí obecně pedagogické, didaktické a psychodidaktické a kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Rozvoj kompetencí vysokoškolských učitelů, musí korespondovat se současnými vzdělávacími trendy, zákonodárnými iniciativami a legislativními předpisy. Naléhavost shora zmíněné tematiky je umocňována rozšířenou konkurencí, ale zároveň většími možnostmi spolupráce v rámci vzdělávacích institucí EU.

Mnohé dobré principy byly již odhaleny a popsány, nyní zbývá jen uvést je do života.

(Pascal)

Použitá literatura

- BELL, Amani, Rosina MLADENOVIC a Reuben SEGARA. Supporting the reflective practice of tutors: what do tutors reflect on? *Teaching in Higher Education*. 2010, roč. 15, č. 1, s. 57–70.
- BELL, Maureen. Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*. 2001, roč. 6, č. 1, s. 29–39.
- Hartl, Pavel a Helena Hartlová. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- Jakubíková, Dagmar. *Strategický marketing: strategie a trendy*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2013. 362 s. Expert. ISBN 978-80-247-4670-8.
- Janišová, Dana a Mirko Křivánek. *Velká kniha o řízení firmy: Praktické postupy pro úspěšný rozvoj*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 400 s. ISBN 978-80-247-4337-0.
- Jarvis, Peter. Meaningful and meaningless experience. Toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*. 1987, roč. 37, č. 3, s. 164–172.
- Jay, Joelle K., and Kerri L. Johnson. 2002. Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2002, č. 18, s. 73–85.
- KAHN, Peter, Richard YOUNG, Sue GRACE, Ruth PILKINGTON, Linda RUSH, Bland TOMKINSON a Ian WILLIS. Theory and legitimacy in professional education: a practitioner review of reflective processes within programmes for new academic staff. *International Journal for Academic Development*. 2008, roč. 13, č. 3, s. 161–173.
- Kolář, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 260 s. ISBN 978-80-210-6297-9.
- KORTHAGEN, Fred A. J. Je škoda, když se reflexe stane jen fintou. In: Nehyba, Jan et al. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 31–37. ISBN 978-80-210-6489-8.
- Musil, Jiří V. *Speciální psychologie 2: pedagogicko psychologické kompetence učitele*. 1. vyd. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2002. 27 s. ISBN 80-238-8932-X.
- SLAVÍK, Milan a kol. *Analýza názorů studentů a pedagogů na výuku a podmínky výuky na ČZU v Praze – souborná zpráva za rok 2012/2013*. Praha: IVP ČZU, 2013. 65 s.
- Slavík, Milan. Profesní standard vysokoškolského učitele. In: Slavík, Milan a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, s. 73–81. ISBN 978-80-247-4054-6.
- Vašutová, Jaroslava. Návrh profesního standardu. In: Walterová, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: UK PedF, 2001, s. 91–141. ISBN 80-7290-059-5.
- Vašutová, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Formovanie multikultúrnych kompetencií a globálnych zručností pomocou Kurzu vysokoškolskej pedagogiky na technických univerzitách

Mgr. Eva Svitačová, PhD., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Katedra spoločenských vied, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovenská republika, e-mail: eva.svitacova@uniag.sk

Abstrakt: V záujme kvalitnej prípravy vysokoškolských učiteľov ako i študentov technických univerzít na prax v súčasnom prepojenom svete, sa ukazuje potreba aktualizovať a inovovať obsah vzdelávania v oblasti vysokoškolskej pedagogiky pre učiteľov vysokých škôl technického zamerania. V tejto súvislosti uvažujeme o implementovaní poznatkov o novom globálnom ekonomickom a spoločenskom prostredí do kurzu vysokoškolskej pedagogiky na technických univerzitách. Realizácia takéhoto študijného plánu by umožnila u vysokoškolských pedagógov formovať multikultúrne kompetencie a globálne zručnosti a vďaka nim by zasa oni dokázali ďalej odovzdávať svoje vedomosti poslucháčom technických univerzít, a takto ich pripravovať na plnenie náročných úloh v rôznych inštitúciách v novom globálnom prostredí. Inovácia študijného plánu kurzu vysokoškolskej pedagogiky takýmto spôsobom, umožní získavať komplexnejšie vzdelanie tak vysokoškolským pedagógom ako i poslucháčom technických univerzít.

Kľúčové slová: vysokoškolskí učitelia, kurz vysokoškolskej pedagogiky, interkultúrne kompetencie, globálne zručnosti, nové globálne prostredie

Development of multicultural competencies and global skills through Higher education course at technical universities

Abstract: In the context of the quality preparation need for university teachers it appears the demand to update and to innovate the content of education in the area of the pedagogy of higher education for teachers in higher education institutions with technical orientation. Due to this demand we are considering the implementation of the knowledge about new global economic and social environment to the courses of higher education pedagogy for teachers of technical universities. The implementation of this study plan would allow development of multicultural competences and global skills of the university teachers and then they would be able to exchange their knowledge to university students at technical universities and to prepare them for the fulfilment of the demanding tasks in various institutions in the new global environment. The innovation of curricula of the higher education pedagogy in this way enables to obtain more complex education for the university teachers as well as the students of technical universities.

Key words: university teachers, courses of higher education pedagogy, multicultural competences, global skills, new global economic and social environment

Významná úloha všetkých vzdelávacích inštitúcií v príprave absolventov na plnenie nových úloh v novom globálnom priestore je v súčasnosti nespochybniteľná. Musia reagovať na nové výzvy globalizácie a skvalitňovať prípravu absolventov pre pôsobenie v globalizujúcej sa spoločnosti. Okrem iného sa vyžaduje, aby v nich pôsobili vysokokvalifikovaní pedagógovia, ktorí budú odovzdávať kvalitné poznatky budúcim absolventom.

Vo väčšine vysokoškolských inštitúcií, vrátane vysokých škôl a univerzít s technickým zameraním, nachádzame vysokokvalifikovaných pedagógov, ktorí na v nich na základe odborných, vedeckých a výskumných kompetencií realizujú náročné úlohy. Kompetencie odborné, vedecké a výskumné (obsahové zvládnutie predmetov, ktoré vyučujú), nepopierateľne patria k zabezpečeniu špecifického postavenia a úloh vysokoškolského učiteľa, prostredníctvom ktorých získava a vyhodnocuje nové poznatky nevyhnutné pre skvalitnenie pedagogickej a spoločenskej praxe, a súčasne zvyšuje prestíž svojej vysokej školy. Okrem uvedených, učitelia potrebujú aj kompetencie psychodidaktické (vedieť ako učiť) a ďalšie, ktoré sa často zdôrazňujú v odbornej literatúre (Zaťková, 2013). Medzi tie „ďalšie“ môžeme zaradiť aj *interkultúrne kompetencie*, a tiež aj takzvané *globálne zručnosti*.

Cieľ

Vychádzajúc z výziev pre ďalšie vzdelávanie vysokoškolských pedagógov, na potrebu formovania interkultúrnych kompetencií a globálnych zručností poukazuje aj tento príspevok, v ktorom sa navrhuje a zdôvodňuje, prečo okrem kvalitnej pedagogicko-psychologickej prípravy prostredníctvom viacerých odborných predmetov, ktoré sa viažu k technickým vedným odborom, by mali vysokoškolskí učitelia na technických univerzitách získavať aj dôležité vedomosti o spoločenskom dianí v novom globálnom prostredí, a následne interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti, ktoré kultivujú osobnosť súčasného vysokoškolského učiteľa. V tejto súvislosti príspevok upozorňuje na potrebu prehodnotiť obsahovú predstavbu študijného plánu kurzu vysokoškolskej pedagogiky a inovovať ho tak, aby získavali učitelia vysokých škôl technického zamerania kvalitné pedagogické vzdelanie, ktoré je zároveň predpokladom aj pre kvalitnú prípravu študentov technických univerzít na prax v súčasnom prepojenom svete.

Metodika

Výzvy pre ďalšie vzdelávanie vysokoškolských pedagógov

Dôležitou výzvou pre ďalšie vzdelávanie vysokoškolských pedagógov je internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania, ktorá sa zameriava na vytvorenie európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania. Faktom je, že vysokoškolské vzdelávanie má čoraz širší medzinárodný rozmer, nakoľko napríklad stále viac inštitúcií vysokoškolského vzdelávania vzdeláva študentov z tretích krajín, uskutočňujú sa výmeny zamestnancov medzi univerzitami, rozvíja sa medzinárodná akademická a

výskumná spolupráca. V tejto súvislosti musia vysoké školy vzdelávať kvalifikovanejších odborníkov s kompetenciami na realizáciu činností v globálnom priestore. Vo výchove a vzdelávaní takéto kompetencie napomáhajú formovať profil absolventov v súlade so súčasnými požiadavkami trhu práce v novom globálnom prostredí.

Jednou z výziev pre získavanie širšieho vzdelania u vysokoškolských pedagógov a následne, prostredníctvom nich aj u študentov, sú aktuálne nároky zamestnávateľov na svojich zamestnancov v súčasnej spoločnosti. Tie sa zjavne netýkajú iba profesijných znalostí a zručností odborného charakteru, ale väčšina z nich pokladá za samozrejmé, že zamestnanci sa bezproblémovo dokážu adaptovať na všetky podmienky v novom globálnom ekonomickom a spoločenskom prostredí. Zamestnávatelia z rôznych oblastí súčasného sveta požadujú od svojich zamestnancov, medzi ktorými sú aj absolventi našich univerzít, nielen odborné kompetencie, ktoré v danej profesii zahŕňajú odborné výkony, profesionálne správanie a zmýšľanie, osvojenie si hodnôt profesie, foriem práce v profesii, poznatkov a podobne (Machalová, 2004). Vyžadujú od nich aj sociálne kompetencie, ktoré sa v bežnom živote ponímajú ako schopnosť adaptovať sa v spoločenskom a prijat' v ňom stanovené pravidlá správania sa³². Zamestnávatelia, ktorí v súčasnom prepojenom svete dnes zamestnávajú odborníkov z rôznych krajín sveta očakávajú, že títo odborníci sa dokážu realizovať v danom odbore v ktorejkoľvek časti sveta a bezproblémovo sa v nej vyrovnávať s danou kultúrou, ale napríklad i s politickým systémom, na národnej, regionálnej i globálnej úrovni. A tiež napríklad s takými fenoménmi vo svete, akými sú migrácia, multikulturalizmus, chudoba, ale i národnostné konflikty, bezpečnostné riziká a podobne, nakoľko je pravdepodobné, že v novom globálnom prostredí sa budú s niektorými stretávať. Na takéto a podobné situácie v novom globálnom prostredí ich majú pripravovať technické univerzity prostredníctvom kvalifikovaných pedagógov, ktorí sami disponujú sociálnymi kompetenciami, ku ktorým prináležia aj multikulturálne kompetencie a takzvané „globálne zručnosti“.

Kompetencie, interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti vysokoškolských pedagógov

Pojem kompetencia v odbornej literatúre nie je jednoznačne vymedzený. Pod *kompetenciou* sa vo všeobecnosti chápe právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť (Hupková- Petlák, 2004). Roman Hrmo a Ivan Turek ponímajú kompetenciu ako schopnosť, zahrňujúcu správanie, činnosť a komplex činností, ktoré sa v niektorej oblasti činnosti spájajú s vynikajúcim výkonom. Kompetenciu tak chápu ako správanie, ktoré vedie k výbornému výkonu (Hrmo - Turek, 2003). Podobne sa vyjadruje aj Štefan Švec, používa termín *spôsobilosť*, ktorú poníma ako komplexnú demonštrovanú schopnosť jednotlivca vykonávať špecifické úlohy, potrebné na uspokojivé splnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov pri výkone odborných pracovných funkcií a iných hlavných mimopracovných aktivít a sociálnych rol. Zahŕňa praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti (Švec, 2002).

³² M. Machalová vymedzuje profesijnú kompetenciu a uvádza, že profesijná kompetencia zahŕňa v sebe odbornú, sociálnu a psychologickú kompetenciu. Profesijné kompetencie ale zahŕňajú aj sociálnu kompetenciu, ktorú Machalová chápe vzhľadom na systém správania a činnosti jednotlivca v sociálnom prostredí, pričom si všima psychické zvládanie medziľudských a medziosobných vzťahov v danom sociálnom prostredí a rešpektovanie požiadaviek v danej spoločnosti (Machalová (2004).

M. Tureckiová a J. Veteška uvádzajú, že pojem kompetencia môžeme definovať ako jedinečnú schopnosť človeka úspešne konať, a tiež rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov v konkrétnom kontexte rôznych úloh, činností a v rozmanitých životných situáciách, ktoré sa spájajú s možnosťou i ochotou rozhodovať a preberať za svoje rozhodnutia zodpovednosť (Tureckiová - Veteška, 2008).

K pojmu kompetencia sa teda vzťahujú také synonymá ako schopnosť, spôsobilosť, zručnosť, ale i efektívnosť, kapacita a i.. Pritom ale schopnosť je psychickou vlastnosťou osobnosti a podmienkou vykonávania určitej činnosti, zručnosť je špecializovanou činnosťou vykonávať konkrétnu činnosť či riešiť konkrétny problém a kompetencia sa poníma aj ako vlastnosť jedinca. Podľa názoru R. Hrma a I. Tureka obsah pojmu kompetencia vyjadruje výstižne behaviorálna definícia: „Kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti.“ (Hrma - Turek, 2003, s.2).

Je pravdou, že kompetencie sa oveľa častejšie vyskytujú pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, než pri dosahovaní priemerných alebo slabých výkonov v určitej oblasti činnosti, a tak aj od súčasného vysokoškolského učiteľa sa očakáva výborný výkon v oblasti vzdelávania. Mal by disponovať takými kompetenciami, ktoré by mali následne získavať aj jeho študenti. Ako sa uvádza: „Vysokoškolský učiteľ musí byť nositeľom vlastností a kvalít, ktoré je potrebné u vysokoškolských študentov rozvíjať.“ (Sámelová, 2013, s.306) Je tak oprávnený predpoklad, že podobné vlastnosti a kompetencie, aké má vysokoškolský učiteľ, by mali vďaka jeho pôsobeniu v edukačnom procese získavať aj jeho študenti. Ak teda pedagóg napríklad disponuje interkultúrnymi kompetenciami či globálnymi zručnosťami, vďaka jeho pôsobeniu v edukačnom procese by aspoň niektoré z nich mali získavať aj študenti. Zvlášť dôležité sú kompetencie tých vysokoškolských pedagógov, ktorí pripravujú budúcich učiteľov. Ako sa uvádza: „Na jednej strane sa v súčasných trendoch vzdelávania zdôrazňuje rozvíjanie kľúčových kompetencií u žiakov, avšak na strane druhej je nevyhnutné orientovať pozornosť pedagogickej verejnosti na problematiku rozvíjania špecifických kompetencií študentov učiteľstva v rámci vysokoškolskej výučby.“ (Zaťková, 2009, s.3)

Aj študijný plán *Kurzu vysokoškolskej pedagogiky* na technických univerzitách navrhujeme inovovať tak, aby u vysokoškolských učiteľov umožnil formovanie aj multikultúrnych kompetencií a globálnych zručností. Vďaka nim môžu kvalitnejšie realizovať svoje úlohy v edukačnom procese, a súčasne - odovzdávať tieto kompetencie a zručnosti ďalej, poslucháčom technických fakúlt, a takto ich pripravovať na prax v rôznych inštitúciách v novom globálnom priestore.

Inovácia študijného plánu takýmto spôsobom, by umožnila získavať komplexnejšie vzdelanie vysokoškolským pedagógom, a súčasne i poslucháčom technických fakúlt. Vzhľadom na to, že tak učitelia, ako aj ich žiaci a študenti, žijú a realizujú svoje osobné i spoločenské plány v novom globálnom prostredí, konkrétnejšiu pozornosť si zasluhujú napríklad *interkultúrne kompetencie*³³, vďaka ktorým dokážu porozumieť odlišnej kultúre, integrovať sa do širšieho multikultúrneho prostredia, pričom ich osobná a kultúrna identita zostáva zachovaná. Rovnakú pozornosť si zaslúžia aj *globálne zručnosti*, na základe ktorých dokážu porozumieť iným kultúram a pracovať v medzinárodnom prostredí.

³³ Tento termín (lat.inter – medzi) zahŕňa vzájomnosť a dialóg odlišných sociokultúrnych skupín, pričom interkulturalita predpokladá dialóg, spoluprácu, vzájomné obohacovanie.

Interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti

„Pojem interkultúrny, v spojení s kompetenciami, označuje schopnosť nadhľadu nad rôznymi kultúrami, schopnosť vnímať ich v interakciách. Je jedným zo spôsobov, ktorý posilňuje kompetencie na život v pluralitnej spoločnosti.“ (Jakubovská- Predanociová, 2011, s.17)

Ako sa uvádza na stránke Higher Education Academy, interkultúrne kompetencie sú tie vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré zahŕňajú schopnosť človeka realizovať prácu a učenie s ľuďmi z rôznych kultúr (Intercultural competencies). Zvlášť sú dôležité najmä pre ľudí, ktorí žijú mimo krajiny svojho pôvodu, teda pre migrantov. Potrebuje ich ale aj každý učiteľ na to, aby bol schopný kriticky vnímať špecifiká jednotlivých kultúr, kultúrnu výmenu, medzikultúrnu komunikáciu, a sprostredkovať svoju reflexiu žiakom. Súčasne, môže na základe nich podporovať medzikultúrne porozumenie, rozvíjať schopnosti pre chápanie a interpretovanie znakov, prejavov a významov iných kultúr, ako i sprostredkovať kontakty rôznych kultúr v triede (Mistrík, 2000). Na podobné účely slúžia učiteľovi aj takzvané *globálne zručnosti*, ktoré sa vyznačujú nasledovnými charakteristikami:

- globálne komunikačné zručnosti – schopnosť komunikovať cez kultúry, vrátane cudzojazyčných znalostí,
- globálny náhľad – porozumenie a akceptácia odlišných kultúr, náboženstiev, ekonomík, vlád a globálnych problémov,
- vlastná iniciatíva – schopnosť riskovať a nestáť v ústraní,
- globálne perspektívy – schopnosť komunikovať cez vlastné perspektívy, a taktiež perspektívy ostatných (Global skills, 2012).

Douglas Bourn³⁴ poznamenáva, že existujú rôzne interpretácie globálnych zručností (global skills), pričom na základe výskumu môžeme identifikovať niektoré spoločné myšlienky. Za prvé – ide o väzbu medzi zručnosťami a ekonomickými potrebami, a to špeciálne v kontexte „síl globálneho trhu“. Toto je často interpretované ako podporovanie potreby priority takých zručností, ktoré súvisia s tímovou spolupracou, s využívaním informačných technológií, s ovládaním jazykov a riešením problémov. Za druhé, týkajú sa väčšieho interkultúrneho porozumenia, ktoré sa často vzťahuje k cestovaniu po zahraničí, k práci v rozličných krajinách či k poznávaniu zvyšujúcej sa kultúrnej rôznorodosti pracovných síl. A napokon, je to radikálnejšia perspektíva, ktorá je pôvodom mimo ďalšieho vzdelávania, ale vidí využitie pojmu globálne zručnosti v podporovaní globálnych perspektív a kritického myslenia (Bourn, 2011).

Z pohľadu uvedených charakteristík sú globálne zručnosti širším pojmom ako interkultúrne kompetencie, lebo na základe nich sa dosahuje nielen vzájomné porozumenie medzi jednotlivými kultúrami, ale aj sa realizujú pracovné činnosti v rozličných krajinách v súčasnom svete. Globálne zručnosti podľa D. Bourn pokrývajú množstvo rôznych oblastí: spoločné chápanie kľúčových zručností vo svete, schopnosť pracovať v medzinárodnom prostredí, zručnosti pre prácu v globálnej ekonomike, schopnosť porozumieť globalizácii a širším svetovým otázkam (Bourn, 2008). Súčasne D. Bourn potvrdzuje, že rozvoj týchto zručností súvisí aj s ďalšími otázkami. Týkajú sa prístupu k učeniu v rámci ďalšieho vzdelávania a odbornej prípravy najmä v pedagogike, pričom zdôrazňuje potrebu zabezpečiť, aby boli pedagógovia schopní pretransformovať tieto elementy do kurzov (Bourn, 2011).

³⁴ Douglas Bourn je riaditeľom Development Education Research Centre na Inštitúte vzdelávania University of London, v Anglicku.

Výsledky

Zmeny, ktoré prebiehajú vo svete, najmä tie, ktoré súvisia so vznikom nového globálneho priestoru, vplývajú na zmeny v štruktúre i v obsahovej náplni vzdelávacích sústav v jednotlivých krajinách. Vzdelávacie inštitúcie zastávajú významnú rolu v príprave absolventov na nové úlohy v rôznych inštitúciách na globálnom trhu. Okrem iných, formujú u nich aj sociálne kompetencie, na základe ktorých sa dokážu adaptovať v novom ekonomickom a spoločenskom prostredí a realizovať v ňom svoju prax. Predtým, ako takéto kompetencie získajú absolventi vysokých škôl, je nevyhnutné, aby nimi disponovali vysokoškolskí pedagógovia. Vzhľadom na potrebu zvyšovať pedagogickú spôsobilosť vysokoškolských pedagógov na technických univerzitách sme poukázali predovšetkým na význam interkultúrnych kompetencií a globálnych zručností v ich pedagogickej činnosti. Môžu ich získavať aj vďaka Kurzu vysokoškolskej pedagogiky, pričom v tejto súvislosti sa ukazuje potreba inovovať obsah kurzu na technických univerzitách tak, aby posilňoval formovanie niektorých sociálnych kompetencií vysokoškolských pedagógov na technických univerzitách, vrátane interkultúrnych kompetencií a globálnych zručností. Predpokladá to dôkladne zvážiť spôsoby implementácie niektorých tém, prípadne predmetov, do uvedeného kurzu. Na základe nich by pedagógovia získavali nielen prehľad o dianí v novom globálnom prostredí, ale súčasne aj multikultúrne kompetencie a sociálne zručnosti, pomocou ktorých budú skvalitňovať edukáciu na svojich fakultách a univerzitách. Zaradenie niektorých spoločenskovedných tém alebo celých spoločenskovedných predmetov, prípadne vytvorenie nového predmetu, ktorý by zahŕňal témy z viacerých spoločenskovedných predmetov do Kurzu vysokoškolskej pedagogiky, je jednou z možností. Vzniká ale potreba dôkladnejšie zvážiť aj ďalšie spôsoby, a tiež metódy, ktorými je možné formovať u učiteľov technických univerzít multikultúrne kompetencie a globálne zručnosti.

Diskusia

Jednou z možností, ako by mohlo prebiehať formovanie interkultúrnych kompetencií a globálnych zručností u vysokoškolských pedagógov na technických univerzitách, je zaradenie takých predmetov do študijných plánov Kurzu vysokoškolskej pedagogiky, ako: Sociológia, Sociológia výchovy, Etika, Politológia, prípadne Medzinárodné vzťahy, a podobne. Ďalšou z možností je vytvorenie nového predmetu, ktorý by zahŕňal vybrané témy z horeuvedených predmetov a rozširoval by vedomosti vysokoškolských pedagógov o spoločenskom dianí v novom globálnom spoločenskom prostredí. Tak, aby dokázali vnímať komplexnú povahu súčasného sveta, to znamená vzájomnú previazanosť prírody, kultúry, technológií a ekonomiky, ako i previazanosť jednotlivých regiónov, či napríklad vzájomnú interdependenciu rozvinutých a rozvojových štátov a podobne. Pomocou získaných poznatkov by sa u vysokoškolských učiteľov súčasne formovali interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti, ktoré by prispeli ku kultivácii osobnosti vysokoškolského učiteľa.

Záver

Možno súhlasiť, že: „Sféra vzdelávania v plnom slova zmysle ako celoživotného vzdelávania má okrem zásadnej funkčnej väzby na trhu práce aj nezastupiteľnú úlohu

ako oblasť, kde sa formuje komplexná integrita ľudskej osobnosti. Popri profesionálnych znalostiach sa utvára a formuje aj kultúrna a etická dimenzia osobnosti, predpoklady zdieľania hodnotovej orientácie a identifikácie s príslušnou sociálnou skupinou.“ (Šikula, 2007, s.4) Pomocou vzdelávania sa u osobnosti formujú aj sociálne kompetencie, medzi ktoré radíme i interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti, ktoré sú v súčasnom svete užitočné pre každého človeka, bez ohľadu na profesiu či odbor, v ktorom pôsobí. Napokon, v súčasnom globálnom prostredí sú nepostrádateľné aj pre samotných pedagógov, ktorí ich prostredníctvom vzdelávania majú formovať u svojich študentov. V príspevku sme predovšetkým poukázali len na význam interkultúrnych kompetencií a globálnych zručností pre vysokoškolských pedagógov technických univerzít ako aj pre ich študentov a v tejto súvislosti na potrebu realizovať obsahovú prestavbu študijného plánu kurzu vysokoškolskej pedagogiky tak, umožnila formovať interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti, ktoré kultivujú osobnosť súčasného vysokoškolského učiteľa. Avšak nakoľko tieto kompetencie a zručnosti potrebujú aj pedagogickí pracovníci na ďalších vysokých školách a univerzitách, v súvislosti s potrebou internacionalizovať vysokoškolské vzdelávanie stojí aj pred nimi úloha - zamýšľať sa nad spôsobmi, ako kvalitnejšie pripravovať svojich pedagógov na plnenie náročných úloh vo vzdelávaní obyvateľov globalizujúceho sveta.

Použitá literatúra

- BOURN, Douglas. *Global skills*. London: Development Education Research Centre Institute of Education, 2008, 31p. INT5-1108-HG.
- BOURN, Douglas. *Global skills – From economic competitiveness to cultural understanding and critical pedagogy*. In *Critical Literacy: Theories and Practises*. [online] 6:1. 2011, p. 3-20. [cit. 2014-04-02]. Dostupné z: [http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewFile&path\[\]=99&path\[\]=74](http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewFile&path[]=99&path[]=74).
- Intercultural competencies*. In Higher Education Academy. [online], [cit. 2014-05-14]. Dostupné z: http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/ISL_Intercultural_Competencis
- Global skills*. In GLOBAL CAREER-BUILDING INTERNSHIPS. 2012, [online], [cit. 2014-03-13]. Dostupné z: <http://www.gointernabroad.com/why-intern-abroad/global-skills>.
- HRMO, Roman a Ivan TUREK: *Návrh systému kľúčových kompetencií*. 2003, [online], [cit. 2014-08-05]. Dostupné z: https://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf
- HUPKOVÁ, Marianna a Erich PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. 138 s. ISBN 80-89018-77-7.
- JAKUBOVSKÁ, Viera a Ľubica PREDANOCYOVÁ. *Multikultúrna výchova*. 1.vyd.Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2011,156s. ISBN 978-80-8094-983-9.
- MACHALOVÁ, Mária. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava : RádioPrint. 2004. 224s.ISBN 80-969339- 6-5.
- MISTRÍK, Erich et. al. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Bratislava: Iris, 2000, 63 s. ISBN 80-89018-11-4.

SÁMELOVÁ, Simona. *Vysokoškolský pedagóg – vedec alebo učiteľ?* In: Učiteľ na ceste k profesionalite. Prešov: PU v Prešove a Škola plus, s.r.o., 2013.s.305-313. ISBN 978-80-555-0984-6.

ŠIKULA, Milan *Utváranie znalostnej ekonomiky a spoločnosti ako základný determinant prístupu kvízii a stratégii rozvoja slovenskej spoločnosti.* In: Pracovný odborný seminár *Vízie a stratégie rozvoja slovenskej spoločnosti.* [online] Bratislava: Ekonomický ústav SAV a výskumný, vzdelávací a vydavateľský inštitút ASA. 2007, [cit. 2013-08-25]. Dostupné z: <http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.inst-asa.sk%2Fuserfiles%2Ffile%2FSikula.doc&ei=6s9YU7HrDIPT7Aa9o4GgAQ&usg=AFQjCNGF8iWHCNR3NxxkWa9G2OENgKHircA&bvm=bv.65397613,d.ZGU>

ŠVEC Štefan. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike.* Bratislava: Iris, 2002, 318 s. ISBN 80-89018-31-9.

TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA. *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada, 2008,160 s. ISBN 80-4717-708.

ZAŤKOVÁ, Tímea. *Projekt KEGA Konceptuálna modernizácia obsahu a metodická podpora Kurzu vysokoškolská pedagogika pre učiteľov technických univerzít - Projekt č. 026SPU-4/2013.*

ZAŤKOVÁ, Tímea. *Rozvíjanie diagnostických a evalvačných kompetencií ako predpoklad evalvácie kvality vzdelávania.* In *Aktuální otázky vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků.* 2009, [online], [cit. 2014-06-16]. Dostupné z: http://www.pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Zatkova.pdf

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA, projekt č. 026SPU-4/2013-Konceptuálna modernizácia obsahu a metodická podpora Kurzu vysokoškolská pedagogika pre učiteľov technických univerzít

Principy projektového řízení uplatněné ve výuce řízení lidských zdrojů

doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc, České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Katedra inženýrské pedagogiky, Kolejní 2a, 160 00 Praha 6, e-mail: jana.safrankova@muvs.cvut.cz

Ing. Klára Šimonová, České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Katedra managementu, Kolejní 2a, 160 00 Praha 6, e-mail: klara.simonova@muvs.cvut.cz

Abstrakt: Principy projektového řízení se využívají i v projektovém vyučování a připravují studenty na projektový management v organizacích. Z tohoto důvodu by jeho principy měly být používány ve výuce. Studenti jsou většinou vedeni k samostatné - individuální práci a v praxi s tímto stylem práce mají často problémy. Tato situace se odráží např. i ve výsledcích šetření na ČVUT, kdy absolventi uvádějí chybějící znalosti a schopnosti týmové práce, a to jak v pozici člena, tak vedoucího týmu. Stať se zaměřuje na příklad implementace principů projektové výuky a ve vzdělávání inženýrů. Cílem statě je představení jednoho z příkladů projektového vyučování zaměřeného na aplikaci principů projektového řízení do jednosemestrálního projektu pro studenty v bakalářském studiu na Masarykově ústavu vyšších studií a v magisterském studiu na Fakultě stavební ČVUT v Praze.

Klíčová slova: projektové řízení, výuka, vysoká škola, řízení lidských zdrojů

Principles of project management implemented in teaching of human resources management

Abstract: The project management principles are also used in project teaching and preparing students for project management in organizations. For this reason, its principles should be used in teaching. Students are usually encouraged to individual work and in practice they often have problems with this style of work. This situation is reflected, for example, in the results of the surveys at CTU, where graduates indicate missing knowledge and skills in teamwork both as a members and team leaders. The article focuses on the example of the implementation of the principles of design teaching and in the training of engineers. The aim of the paper is to show one example of a project aimed at teaching the application of project management principles to a one-semester project for students in the Bachelor programme of Masaryk Institute of Advanced Studies and in the Master's programme at the Faculty of Civil Engineering CTU in Prague.

Key words: project management, teaching, university, human resources management

Ve stati se zaměřujeme na dva přístupy používané ve výuce. Jednak na implementaci principů projektového managementu do týmové práce studentů současně s využitím principů projektové výuky.

Projektový management je v současné době převládajícím způsobem řízení úkolů v organizacích. V rámci vysokoškolské výuky je projektové řízení vyučováno většinou jako samostatný, teoretický předmět. Projekt je činnost, která má jasně daný cíl, začátek a konec. Projekt můžeme definovat jako jednorázové, časově ohraničené úsilí vynaložené na dosažení stanoveného cíle, čímž může být produkt, služba či jiný unikátní úkol, s přihlédnutím k dostupnosti zdrojů (Schwalbe, 2011). V projektu vždy vyhodnocujeme úspěšnost, pro kterou musíme mít předem stanovená kritéria, kvalitu, kterou opět posuzujeme podle předem stanovených měřítek, rozsah a výstupy, náklady a zdroje, a samozřejmě rizika a příležitosti, organizaci, nakládání se změnami v průběhu řešení, a spolupráci mezi členy projektového týmu (Doležal, Máchal, Lacko, 2012). Metodologie projektového řízení představuje způsob řízení projektu. Tato metodika může být buď přejatá (např. PRINCE2) a nebo vlastní, většinou dotvořená podle potřeb daného projektu.

Pro úspěšnou realizaci projektu je důležité sledovat následující principy:

- cíle projektu – čeho má projekt dosáhnout, je-li realizovatelný
- potřebné zdroje (finanční zdroje, lidské zdroje, časové zdroje)
- lidské zdroje, tzn. vedoucí a spolupracovníci (role v projektovém týmu, osobní nasazení, pravomoce a odpovědnost)
- časové zdroje (plánování, rozdělení na měřitelné a dosažitelné etapy)
- vedení dokumentace
- sledování kvality, průběžná revize projektu
- podpora zadavatele – je-li projekt někým zadán,
- sledování souvislostí s ostatními projekty
- dokončení a předání výsledků (případně závěrečná rekapitulace ukončeného projektu).

V současné době vedoucí projektů velmi dobře zvládají práci s finančními a časovými zdroji, především s pomocí aplikací na řízení projektů. Osobnost projektového manažera je velmi důležitou, neopominutelnou součástí každého úspěšného projektu, jen například certifikace podle IPMA (International Project Management Association) se klíčovými kompetencemi projektových manažerů zabývá velmi komplexně od schopnosti řídit a organizovat, až po předvedení znalostí a zkušeností, kdy jsou posuzovány i měkké faktory, jako např. porozumění hodnotám, řešení konfliktů a krizí, schopnost vyjednávání, asertivita, sebekontrola, vůdcovství a spolehlivost (Doležal, Máchal, Lacko, 2012).

Na druhé straně stále existují rezervy v práci s behaviorálními kompetencemi, tzn. především s chováním a efektivním zapojení spolupracovníků. Základním využívaným přístupem je např. podle IPMA práce s behaviorálními kompetencemi, kde jako východisko se pracuje s týmovými rolmi. Existuje řada názvů jednotlivých týmových rolí podle autorů zabývajících se touto problematikou. Vzhledem k tomu, že každý jedinec má většinou dispozice k výkonu dvou až tří rolí, je dostatečný počet tří až čtyř členů týmu. Pro běžnou praxi ve výuce pokládáme za dobře použitelné rozdělení

charakteristik rolí podle V. Khelerové (Khelerová, 1995), která rozlišuje osm rolí v týmu a roli specialisty.

Role v týmu jsou následující:

1. Inovátoři jsou velmi tvořiví jedinci, jsou nezbytní při tvorbě nových návrhů, řeší složité problémy a jsou důležití pro základní fáze projektů.
2. Vyhledavači zdrojů a příležitostí mají velmi dobré komunikační schopnosti. Jsou důležití při navazování vnějších kontaktů, zabezpečení jednání.
3. Koordinátoři mají schopnost směřovat ostatní ke společnému cíli. Mají široký rozhled a všeobecně uznávaný respekt. Patří mezi velmi dobré vedoucí týmu.
4. Formovači-soutěživci jsou vysoce motivovaní lidé, kteří mají množství energie, rádi nutí druhé do akce a vedou je, jsou efektivní v zajištění akce.
5. Vyhodnocovači jsou seriózní osobnosti, které mají možnost kritického myšlení. Nejlepší jsou pro analýzu problému, ohodnocení nápadů a návrhů.
6. Týmoví pracovníci jsou největší oporou týmu. Jsou velmi pružní a přizpůsobiví lidem i situacím. Zabraňují konfliktům v týmu, umožňují efektivní jednání.
7. Realizátoři mají všeobecný smysl pro praktičnost, disciplínu a systematické řešení problémů. Jsou spolehliví a schopní aplikace.
8. Dotahovači mají velkou kapacitu pro dokončování prací. Jsou nedocentelní pro úkoly, kde je nutná velká koncentrace a přesnost. Jsou dobří pro dodržování harmonogramů.
9. Specialisté jsou osobnosti s technickými nebo odbornými dovednostmi a speciálními znalostmi v profesionální oblasti.

Druhým přístupem, který ve výuce aplikujeme, je metoda projektového vyučování. Projektové vyučování, resp. projektová výuka existuje jako didaktická metoda jednoho století. Bylo využíváno v Čechách již ve dvacátých a třicátých letech dvacátého století, v období po roce 1948 v podstatě vymizelo a znovu se k němu vracíme již skoro pětadvacet let. Jeho principy byly již nescíslněkrát vyzkoušeny a potvrdily jeho základní přínosy a to především relativně komplexní, celistvý přístup k vyučované problematice a zapojení žáků a studentů do skupinové práce, která člověka provází celý život a to především pracovní.

Projektová výuka se v současné době stále více prosazuje do škol jak vyššího typu, tak i na nižších stupních. Zatímco na základních či středních školách jde o jednoduché, často individuální, jednorázové úkoly (viz např. www.projektovavyuka.cz či Mazáčová, 2007) s krátkou dobou trvání, na vysokých školách se většinou jedná o jednosemestrální projekty. Projektové vyučování se orientuje především na zkušenosti studenta.

Projektová výuka má např. dle Coufalové specifické rysy: Projekt vychází z potřeb (potřeba získávat nové zkušenosti, odpovědnosti za svou činnost apod.), z konkrétní a aktuální situace, je interdisciplinární, je především podnikem žáka. Práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci projektu prezentují. Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině (ale může být i projekt individuální). Projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti (Coufalová, 2006, s. 11).

K zapracování principů projektového řízení do výuky nás před mnoha lety přivedly výsledky průzkumů studentů a absolventů ČVUT. V opakovaných šetřeních názorů absolventů ČVUT z let 1985 – 2012 se stále objevuje negativní hodnocení forem výuky,

kteře nepřipravovaly studenty na tŕymovou práci a současně absolventi uvádějí jako nejvíce chybějící schopnost tŕymové práce, řízení lidí a komunikační dovednosti. Současně značná část absolventů ČVUT pracuje v projektových tŕymech (Šafránková, Franěk, 2008). Jako příklad uvádíme zobecněné výsledky (se statisticky nevýznamnými rozdíly) z pěti návazných šetření absolventů ČVUT. Jako nejdůležitější pokládají absolventi schopnost řešit aktivně problémy související s vykonávanou prací (odpověď na toto tvrzení ano v rozmezí 79 až 81 %), jako druhou a třetí uvádějí schopnost učit se, získávat nové poznatky (ano v rozmezí 68 až 75 %) a komunikovat s lidmi (v rozmezí 67 až 75 % souhlasu). Stabilně na čtvrtém místě se dlouhodobě objevuje tŕymová práce (v rozmezí 44 až 61 % v odlišnostech podle typu vykonávané práce a typu absolvované fakulty, kdy absolventi např. stavební nebo strojní fakulty pracují mnohem více tŕymově než např. architekti), (Šafránková, Franěk, 2008).

Cíl

Cílem statě je představení jednoho z příkladů projektového vyučování zaměřeného na aplikaci principů projektového řízení do jednosemestrálního projektu pro studenty v bakalářském na Masarykově ústavu vyšších studií a v magisterském studiu na Fakultě stavební ČVUT v Praze. Pokusili jsme se propojit oba přístupy a vytvořit projektové vyučování se zaměřením na zapracování principů projektového řízení do celosemestrálního projektu. Vzhledem k tomu, že základní postupy, které se používají v projektovém řízení, jsou aplikovány do projektu v projektové výuce (kromě finanční stránky projektu jsou relativně shodné se základními principy projektového řízení, a to stanovení záměru projektu, tj. formulace cílů, stanovení výsledku činnosti; plánování, tj. vytyčení základních otázek, tématu, typu činnosti; provedení, samostatná realizace projektu) a uvádí se, že projektová výuka rozvíjí individualitu žáka, resp. studenta, je zaměřena na jeho motivaci, zodpovědnost za výsledek práce, samostatnost, práci se zdroji, řešení problémů, získání nových znalostí a dovedností, rozvoj dovedností organizačních, řídicích, plánovacích, hodnotících, spolupráce, komunikace, na rozvoj vzájemného respektu, tvořivosti, aktivity a fantazie a současně dochází k závěrečnému zhodnocení práce na projektu a to z pohledu učitele i žáků vzájemně. (Coufalová, 2006, s.11).

V posledních letech jsme vytvořili semestrální projekt v rámci cvičení nejprve na stavební fakultě v povinném předmětu Personalistika pro studenty 2. semestru magisterského studia studijního programu Ekonomika a management ve stavebnictví. V současné době byl semestrální projekt upraven pro studenty – budoucí ekonomicky a manažersky zaměřené pracovníky – relativně nového studijního oboru (vyučovaného od ak. r. 2010/11) Řízení a ekonomika průmyslového podniku ve 3. semestru bakalářského studia na MÚVS ČVUT.

Metodika

Metodika vychází z cíle projektové výuky předmětu Řízení lidských zdrojů, kterým je naučit studenty prakticky aplikovat principy projektového řízení a současně prostřednictvím řešení společného úkolu (semestrální práce ve skupině, resp. tŕymu) se na jedné straně seznamovat s jednotlivými konkrétními činnostmi řízení lidských zdrojů v organizaci a aplikovat je na konkrétní podmínky podniku, resp. své fiktivní pracovní

skupiny a na druhé straně si vyzkoušet řízení týmu zážitkovou formou, což vede k lepšímu zafixování znalostí a dovedností nabytých jak při předmětech zabývajících se řízením, jako např. management, projektový management atd., ale zejména v předmětech zabývajících se řízením lidí.

Metodika projektové výuky vychází ze základní definice, z níž vyplývá, že projektovou výukou rozumíme způsob výuky, kdy studentům je zadán přesně formulovaný problém, resp. cíl, kterého mají dosáhnout, a to za předem stanovený čas, ve stanovené dvojici nebo skupině, výsledky musejí být vyhodnoceny, a pokud možno by měly být prakticky využitelné. Témata úkolů mají být dostatečně zajímavá, aby sama o sobě studenty k aktivitě motivovala a aby studenti sami měli touhu do problematiky proniknout, informace vyhledávat, třídít, využívat a cíle dosáhnout (Kašová, Tomková, Dvořáková, 2009).

Výsledky

Pro využití ve výuce si stanovujeme úkol s přesně daným výsledkem (tj. semestrální práce), přičemž předem stanovujeme měřítka kvality a požadavky na výstup, stanovujeme zákazníka (tj. vyučujícího a ostatní studenty ve skupině), máme předem dané časové omezení (tj. jeden semestr) a známe lidské zdroje (tj. členy týmů), informační a jiné zdroje si přináší členové týmů sami (obvykle dle svých rolí v týmu, např. vyhledavač zdrojů dle Khelerové, Belbina atd.). Jediné, co v praxi je poměrně běžnou záležitostí, avšak ve výuce se ukazuje jako spíše nežádoucí, jsou požadavky zákazníka na změny v průběhu řešení projektu. Má-li tým v průběhu řešení přistoupit ke změnám, pak studenti musejí být informováni předem, že k tomu může dojít.

Principy projektové výuky zakomponované do výuky předmětu Řízení lidských zdrojů spočívají především v zadání společného semestrálního projektu pro tým studentů, kteří na konci prezentují výsledky své celosemestrální práce. Jedná se tedy o provázání všech témat, které s řízením lidí souvisejí, o kontrolu návazností a logických souvislostí, o autokontrolu a o aplikaci dalších dílčích poznatků do stávajícího rozpracovaného projektu. Vzhledem k nezbytnému provázání jednotlivých personálních činností jsou studenti nuceni se k již probrané látce sami vracet, tím si znalosti osvěžovat a opakovat, tím i upevňovat. Samotnou aplikací principů projektové výuky se tedy eliminuje obvyklý nešvar vysokoškolských studentů, kdy učení za celý semestr nechávají na týden před zkouškou, a tedy nemohou stavět na pevných základech a málokdy pochopí celistvost a logické souvislosti dílčích témat.

Projekt zadávaný v rámci předmětu Řízení lidských zdrojů pokrývá vybrané nejdůležitější činnosti personalistiky, tedy od plánování pracovních sil, přes získávání a výběr zaměstnanců, adaptaci, motivaci, hodnocení, odměňování, až k propouštění a outplacementu zaměstnanců (Koubek, 2010). Ve své fiktivní firmě studenti stanovují předmět činnosti, velikost, strategii i personální politiku, od toho se odvíjejí konkrétní činnosti. Studenti si sami volí i svou roli ve firmě. Pak v týmu pracují na konkretizaci jednotlivých činností (samozřejmě se zřetelem na kontext firmy), tedy např. budou-li plánovat obsadit volné pracovní místo, pak musejí vytvořit popis pracovního místa, inzerát, musejí určit, kam inzerát umístit, jaké budou náklady související s uveřejněním inzerátu, jaká budou kritéria pro výběr vhodného zaměstnance, jaké metody výběru zvolí, jak budou vhodnost určovat či měřit atd., nebo při odměňování musejí brát v potaz

jak pohled zaměstnance, tak i zaměstnavatele, kdy musejí přesně vyčíslit, jaká bude finanční částka vyplácená zaměstnavatelem a kolik to znamená pro příjem zaměstnance atd. Projekt tedy nutí studenty k uvědomování si souvislostí jednotlivých personálních činností, a tak ačkoli tyto jsou na přednáškách i cvičeních rozděleny tematicky, ve výstupu projektu jsou provázány.

Principy projektové výuky v sobě nesou implicitně i práci s klíčovými kompetencemi a rozvoj měkkých dovedností, jako jsou např. uplatňování různých stylů vedení, komunikační a vyjednávací schopnosti atd., dále pak i v souvislosti s týmovou spoluprací možnosti formování osobnosti ve vztahu k odpovědnosti a ochoty odpovědnost převzít, toleranci, tvořivosti, aktivitě, vytrvalosti, dovednosti předávat a přijímat zpětnou vazbu atd. (Kratochvílová, 2006). Týmová práce vyžaduje i specifické pracovní postupy. Vzniká při ní týmový efekt (efekt skupinové dynamiky) na základě synergie. Mezi nejefektivnější metody týmové práce patří brainstorming, brainwriting, myšlenková mapa, metoda moderace. Členové projektového týmu se musí především naučit přesně definovat problémy, používat moderační techniky a vizualizovat výsledky práce. Konečným výsledkem práce v semestru je i prezentace výsledků a písemné zpracování problematiky. Zápočty jsou udělovány za výsledek skupinové práce, aby se studenti učili nést i kolektivní zodpovědnost. Většina těchto principů je zakomponována do dílčích úkolů během semestru.

V předmětu Řízení lidských zdrojů by bylo velmi lákavé zapojit všechny možnosti interdisciplinárního charakteru projektu, a to např. spojit poznatky předmětů typu pracovní psychologie, psychologie osobnosti, sociální psychologie, komunikační a vyjednávací dovednosti a rétorika, interkulturní kompetence, strategický management atd., avšak těsnému propojení brání extrémně komplikované spojení předmětů v jeden komplexní celek, aby následně mohl být opět rozdělen do několika výukových týdnů semestru. Dalším podstatným důvodem proti komplexnímu pojetí je i důraz kladený na odbornost přednášejících a jejich publikační činnost v oboru, který vyučují. Projektová výuka v předmětu Řízení lidských zdrojů by tedy měla pracovat pouze s poznatky oboru personálního managementu s občasným poukázáním na látku probíranou v jiných předmětech – i toto ovšem klade jisté nároky na lektora, neboť musí mít přehled o tom, kdy, kde a která látka je probírána.

V projektové výuce v Řízení lidských zdrojů se tedy interdisciplinarita omezuje na vybrané nejdůležitější měkké faktory ve spolupráci členů týmů, v řízení, resp. manažerské kompetence. Studenti tedy např. mohou zhodnotit svou roli v týmu dle skutečnosti a dle výsledku v testu rolí dle Belbinova dotazníku týmových rolí (Belbin, 2010), nebo dotazníku publikovaného Khelerovou (Khererová, 1995), zda jejich výsledky a výsledky kolegů odpovídají dosažené roli a jak se s ní cítí být ztotožnění, zda pociťovali případné nerovnoměrné zastoupení rolí v týmu a zda to mohlo mít vliv na spolupráci či na výstupy (Prichard, 1999) atd. Studenti se dále učí podstatným faktorům vedoucím k tomu, aby byli ochotni převzít odpovědnost za práci celého týmu, resp. každého jednoho člena týmu (Jarošová a kol., 2005). Mohou se dále ukazovat rozdíly mezi týmovou a skupinovou prací, kdy v průběhu řešení projektu budou narážet na problémy spojené se sociální leností, touhou po konformitě, respektem sociálních norem, na druhou stranu i na přeceňování schopností týmu atd. (Bedrnová a kol., 2012).

Dosud ale nejsou extenzivně řešeny principy, resp. metody projektové výuky v rámci předmětu. Přitom se v praxi ukazuje, že projekty v rámci předmětu vedou ke stejné

žádoucím výsledkům. Jediným podstatným rozdílem je skutečnost, že nové poznatky jsou integrovány do stávající vědomostní základny studentů, aniž by nutně musely pracovat s vlastní zkušeností, vlastními zážitky studentů. Lze tedy do jisté míry pracovat na úrovni „fiktivní firmy“, tedy není bezpodmínečně nutná spolupráce s externím subjektem, aby studenti byli schopni uchopit problematiku předmětu a své poznatky poté přenést do praxe. Projektová výuka tedy umožňuje studentům předmět pochopit a zvládnout jako celek, a to včetně provázaností (příčin a důsledků) mezi jednotlivými činnostmi. Limitujícím faktorem je opět časová náročnost, neboť prostor pro práci studentů je vyhrazen spíše na cvičeních k předmětu.

Projektovou výuku lze snadněji aplikovat ve cvičeních o nižším počtu účastníků s prostorově vhodnějším uspořádáním učeben, než na přednáškách ve velkém počtu posluchačů v klasických aulách. Teoretická a praktická část předmětu tedy musí být těsně provázána, oba vyučující musí úzce spolupracovat, aby se ve cvičeních nemusela opakovat látka probíraná na přednáškách, ale aby praktické procvičení ihned navázalo na čerstvý teoretický základ. Cvičení nesmí plýtvat časem, projektová výuka je, jak již bylo zmíněno několikrát, časově náročná, proto se nová teorie pouze v kostce shrne, hned se na ni naváže praktickou aplikací v týmu. Studenti také musejí mít možnost (povinnost!) ve cvičeních diskutovat nad možnostmi i limity praktického uplatnění poznatků – např. motivační teorie nejsou intuitivně uchopitelné, teorie je velmi jednoduchá, ale způsoby, jak je uplatnit, jsou na teoretické úrovni nejasné, obtížné, ba abstraktní, pokud ale sami mohou klást otázky, pak přenos na ostatní studenty v týmu a potažmo pak do praxe je snadnější. Opět to požaduje nový (a opět časově náročnější) přístup vyučujícího, který pracuje s otázkami a vysvětluje prostřednictvím diskuse.

Diskuse

Na některých vysokých školách se propojuje projektové vyučování s řešením komplexních, složitých, provázaných a víceletých projektů, které zahrnují velké množství účastníků včetně externích spolupracovníků nebo firem z praxe a které často vedou k ucelenému výstupu typu závěrečné kvalifikační práce (viz např. Prezentace projektů Fakulty dopravní ČVUT – Jeřábek, Krčál, Krčálová, 2013). V tomto případě by se spíše mělo hovořit o projektovém řízení. Takto velké projekty ale v sobě nesou i rizika, kterými jsou zejména nedostatečná motivace zkušenějších studentů k zaučování nových, k zániku spolupráce s externím partnerem, případně posun stanoveného cíle více do tržního prostředí, důraz na individuální výstup z týmové spolupráce, a v neposlední řadě to je i velmi vysoká časová náročnost pro supervizora, vedoucího projektu, kterým bývá akademický pracovník vysoké školy, který v současném systému není hodnocen za pedagogické výstupy, tím ani není motivován do projektu vkládat svého času více, než považuje za vhodné a pro sebe zajímavé (Votruba, 2014). Důvodem pravděpodobně je časová náročnost, intenzivní spolupráce studentů, často i mimo cvičení, a také časová náročnost přípravy projektového vyučování učitelem. Na řadě vysokých škol ji ale někteří vyučující úspěšně realizují. Příkladem je např. Fakulta dopravní ČVUT (Votruba, 2014), na které od jejího vzniku v roce 1993 v řadě předmětů bylo zavedeno projektové vyučování.

Naopak jednodušší možností implementace týmové práce do výuky je i systém, ve kterém si studenti na začátku semestru vyplní dotazník zaměřený na týmovou práci,

rozdělí se do skupin, nejlépe v počtu po pěti členech, podle rolí v týmu, ke kterým, dle své osobnosti, inklinují. Určí si vedoucího týmu, rozdělí si témata a naplánují plnění jednotlivých úkolů. Základním aspektem práce v projektovém týmu je rozdělení rolí, které umožňuje efektivnější přístup k řešení problémů a využívá dispozice jednotlivce k plnění úkolů (Duchoň, Šafránková, 2008). Při práci v projektovém týmu je nezbytné stanovit vedoucího, který je určen organizací, nebo ho členové týmu volí. Vedoucí týmu vede celý projekt, má odpovědnost za splnění cílů projektu, za obsahová i cílová rozhodnutí. Je zodpovědný za motivování členů týmu, měl by vytvořit prostředí vzájemné důvěry, podporovat komunikaci mezi členy týmu, jejich samostatnost delegováním odpovědnosti, podporovat klíčové kompetence členů týmu.

Závěr

Práci v projektových týmech není v současné době ve výuce na technických univerzitách věnována dostatečná pozornost. Za týmovou práci považujeme práci ve skupinách při řešení krátkodobých úkolů, např. s měnící se tematikou podle tématu výuky. Projektová výuka je formou výuky, ve které jsou studenti na celý semestr rozděleni do projektových týmů, mají rozdělené role, úkoly a odpovědnosti, které vycházejí z cíle určeného na začátku semestru. Studenti nesou kolektivní odpovědnost za splnění úkolu a musí pracovat na základě systému, který doporučuje projektový management. Studenti jsou hodnoceni za kolektivní výsledek. Práce v projektovém týmu vede k získání sociálních dovedností, ke zlepšení komunikace, spolupráce, k řešení vzniklých problémů. Projektová výuka je tedy nejlépe využitelná na seminářích.

Vzhledem k tomu, že se projektové řízení dnes uplatňuje stále více pro větší množství úkolů, je třeba tyto znalosti, schopnosti a dovednosti ve studentech rozvíjet i na vysoké škole. Nejobvyklejší jsou dnes projekty např. ve stavebnictví (výstavba bytového domu, nový most aj.) či v informačních technologiích (spuštění e-shopu, vytvoření jednotného informačního systému pro firmu aj). Ale postupně se tato forma řízení úkolů dostává i do dalších odvětví a nachází příznivce i uplatnění při jakékoli další činnosti, kterou je možno považovat za jednorázový produkt pro zákazníka a za práci s omezenými zdroji času i lidí – což jsou základní rysy projektu (následná údržba a provoz není součástí projektu; bytový dům se prodá a jeho údržba je v kompetenci nového vlastníka). Je i známo, že podniky žádají od svých zaměstnanců práci v projektových týmech a při přijímacích pohovorech preferují uchazeče, kteří jsou schopni v týmu pracovat. Rozvoj potřebných schopností a dovedností studentů může i následně zlepšovat jejich pracovní způsobilost a zvyšovat možnosti dobrého uplatnění na trhu práce.

Použitá literatura

BEDRNOVÁ, Eva, Eva JAROŠOVÁ a Ivan NOVÝ. Manažerská psychologie a sociologie. 1. vyd. Praha: Management Press, 2012, 615 s. ISBN 978-80-7261-239-0.

BELBIN, R. Meredith. Team Roles at Work. 2. vyd. Oxford: Elsevier, 2010, 148 s. ISBN 978-1-85617-800-6.

- COUFALOVÁ, Jana. Projektové vyučování pro první stupeň základní školy. 1.vyd.Praha:Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
- DOLEŽAL, Jan, Pavel MÁCHAL, Branislav LACKO a kol. Projektový management podle IPMA. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012, 528 s. ISBN 978-80-247-4275-5.
- DUCHOŇ, Bedřich, Jana ŠAFRÁNKOVÁ. Management: Integrace tvrdých a měkkých prvků řízení. Praha: C.H. Beck, 2008. 378 s. ISBN978-80-7400-003-4
- JAROŠOVÁ, Eva, Růžena KOMÁRKOVÁ, Daniela PAUKNEROVÁ a Karel PAVLICA. Trénink sociálních a manažerských dovedností: Metodický průvodce. 2. vyd. Praha: Management Press, 2005, 267 s. ISBN 80-7261-135-6.
- JEŘÁBEK, Michal, Jan KRČÁL, Lucie KRČÁLOVÁ (Eds.). Sborník 11. Konference Prezentace projektů. Praha: České vysoké učení technické v Praze, Fakulta dopravní, 2013, ISBN 978-80-01-05415-4 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: http://www.fd.cvut.cz/kalendar-udalosti/dokumenty/sborniky/Sbornik_11-konference_Prezentace_projektu.pdf
- KAŠOVÁ, Jitka, Anna TOMKOVÁ, Markéta DVOŘÁKOVÁ. Učíme v projektech. 1. vyd. Praha: Portál. 2009, 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
- KHELEROVÁ, Vladimíra. Komunikační dovednosti manažera.1.vyd.Praha:Grada Publishing.1995, 140.s. ISBN 80-7169-223-9
- KOUBEK, Josef. Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky. 4. vyd. Praha: Management Press, 2010, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 978-80-210-4142-2.
- MAZÁČOVÁ, Nataša. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. In: Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2007, 19. 04. 2007 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html/>
- PRICHARD, J. S.; STANTON, N. A. Testing Belbin's team role theory of effective groups. Journal of Management Development, 1999, Vol. 18 Iss: 8, pp.652 – 665
- SCHWALBE, Kathy. Řízení projektů v IT: Kompletní průvodce. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010, 632 s. ISBN 978-80-251-2882-4.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Jana, Rudolf FRANĚK. Studenti a absolventi ČVUT.1.vyd. Praha: ČVUT v Praze, 2008.124s. ISBN 978-80-01-03646-4
- VOTRUBA, Zdeněk. O projektově orientované výuce na FD. Praha: České vysoké učení technické v Praze, Fakulta dopravní, 2014, 11. 02. 2014 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: <http://www.fd.cvut.cz/pro-studenty/projektova-vyuka.html>

Mezigenerační učení jako nástroj edukace při podpoře kvality života seniora

doc. PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o., Katedra pedagogiky a psychologie, Pilská 9, 198 00 Praha 14, e-mail: sauerova@palestra.cz

Abstrakt: Vzdělávání napříč generacemi je součástí celoživotního učení, v jehož rámci dochází k mezigeneračnímu dialogu, k předávání kulturních a společenských norem i k vývoji vzájemného porozumění osob rozdílného věku a na různých společenských pozicích. Své specifické místo má mezigenerační učení uvnitř rodiny, která však v posledních letech prochází výraznými změnami – zejména ve své struktuře a funkcích, které plní. Součástí příspěvku je prezentace dílčích výsledků šetření zaměřeného na preference sociálních interakcí dětí mladšího školního věku. Analýza preferovaných interakcí může být podstatným zdrojem informací pro podporu mezigeneračního učení v rodině i pro ovlivňování kvality tohoto učení.

Klíčová slova: mezigenerační učení, mezigenerační soužití, rodina, sociální interakce, kvalita života seniora

Cross-generational Learning as a Tool of Education to Support the Quality of Life of Seniors

Abstract: Education across generations is part of lifelong learning where the inter-generational dialogue appears, the transmission of cultural and social norms as well as the development of mutual understanding of people of different ages and in different social positions. A specific place has cross-generational learning within a family, but in recent years is going through significant changes - especially in its structure and functions that performs. Part of the contribution is to present results sections of the investigation focused on the preference of social interactions of children of primary school age. Analysis of preferred interactions may be a significant source of information to support intergenerational family learning and teaching and to influence the quality of learning.

Key words: Cross-generational learning, intergenerational cohabitation, family, social interaction, educator.

Celoživotní proces výchovy a vzdělávání se soustřeďuje na zkvalitnění prožívání stárnutí s ohledem na celý průběh konkrétního lidského příběhu. S ohledem na individuální specifika a potřeby každého jedince, jenž je součástí tohoto procesu, je nutné jej považovat za proces individuální, osobitý, jedinečný. Podmínkou k dosažení efektivního výsledku celoživotního edukačního procesu je vůle a motivace samotného seniora, jeho

osobní vklad v podobě spolupráce a dialogického sdílení potřeb, tužeb, postřehů a komentářů.

Podstatným východiskem pro vzdělávání seniorů by neměly být ryze biologické faktory, které se seniorským věkem souvisí, na něž je pozornost zaměřována velmi často, ale spíše proměna motivační struktury člověka, proměna vytrvalosti a celková koncepce pojetí vlastního života, která se významně promítá do způsobů strategií vyrovnávání se s touto psychologicky nelehkou, ale zároveň krásnou a smysluplnou životní etapou (Hlad'ová, 2012, s. 35; Hlad'ová, 2011, s. 263). V této změně motivační struktury i celkového pojetí života pak hrají velmi důležitou roli zejména faktory sociální povahy.

Cíl

Cílem příspěvku je poukázat na význam vybraných sociálních interakcí při podpoře mezigeneračního učení a ovlivňování jeho kvality.

Klíčovým výzkumným úkolem je analýza preferovaných interakcí dětí mladšího školního věku a analýza hodnocení jejich zájmu o interakci s prarodiči. Sledování těchto interakcí „vnuk – prarodič“ v procesu mezigeneračního učení hraje podstatnou roli právě s ohledem na značný potenciál, který je v tomto vzájemném vztahu obsažen.

Metodika

Východiskem zpracování textu příspěvku byla kritická analýza odborných pramenů, analýza rozhovorů se seniory v rámci šetření zaměřených na sledování volnočasových aktivit (Šauerová, 2009; Šauerová, 2010) a analýza rozhovorů s dětmi ve věku 6 – 7 let při dotazníkovém šetření zaměřeném na sledování změny v preferencích sociálních interakcí u této věkové skupiny (Šauerová, 2012).

Primárním cílem průzkumu bylo sledování vývoje preferencí v sociálních interakcích jako důležitého faktoru rozvoje osobnosti dítěte, získaná data týkající se preferencí sociálních interakcí z pohledu dětí lze využít i s ohledem na hodnocení mezigeneračního učení (zejména na úrovni vnuk – prarodič).

Pro dotazníkové šetření byl použitý dotazník s otevřenými otázkami, který se mimo jiné zaměřoval i na preferenci sociálních interakcí dětí (S kým si nejraději povídáš? A proč?³⁵).

Pro šetření tohoto zaměření bylo využito rovněž dat získaných v rámci výzkumu realizovaného pro účely vlastní disertační práce. Tato část výzkumného šetření byla realizována v roce 1999, celkový počet dětí zařazených do dotazníkového šetření byl 137.

Data potřebná ke sledování vývoje preferencí v sociálních interakcích byla získána ve dvou základních šetřeních – v roce 1999 a v průběhu let 2008 – 2010.

Vzhledem k faktu, že se počet dětí v obou šetřeních početně odlišuje, bylo pro porovnání využito procentuálního vyjádření. Přes určité metodologické nedostatky

³⁵Dotazník se zaměřoval kromě sledování sociálních preferencí na oblast oblíbených činností ve škole, oblíbených činností v rodině a důvody uváděné volby. Výsledky komplexního šetření jsou zpracovávány v habilitační práci autorky.

způsobené možnostmi autorky k práci v terénu v roce 1999, lze získaná data považovat za cenná o vývoji stavu této problematiky.

Sledované děti pocházely z různých škol v České republice. V obou šetřeních bylo využito kombinovaného postupu při výběru vzorku – záměrný výběr škol, v nichž následně proběhl náhodný výběr tříd losováním.

Mezigenerační učení jako významný sociální faktor v edukaci seniorů

Mezigenerační učení představuje koncept, jenž je chápán jako „soubor teoretických, výzkumných aplikačních znalostí a aktivit, které jsou zaměřeny na vytváření přínosů mezigeneračních interakcí. Zájem o tento způsob učení vyvolaly demografické změny ve společnosti – stárnutí populace, proměny tradiční rodiny a proměny širšího společenského kontextu, v jehož rámci se zdůrazňuje význam celoživotního (a neživotního) učení“ (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009, s. 164).

V rámci mezigeneračního učení se jedná o setkávání a výměny mezi lidmi různých generací (Sánchez, 2006, s. 107). Hatton-Yeo (2008, s. 3) přibližuje definici mezigeneračního učení z Projektu EAGLE (European approaches to inter-generational lifelong learning) jako proces, jehož prostřednictvím získávají jedinci všeho věku dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z každodenních zkušeností, ze všech dostupných zdrojů a všemi způsoby v jejich vlastních, žitých světech.

Podobně vymezuje mezigenerační učení Fischer (2008, s. 8) jako postup, který si klade za cíl přivést lidi dohromady cílevědomými, vzájemně prospěšnými aktivitami, které podporují větší porozumění a respekt mezi generacemi a mohou přispět v budování soudržnosti komunit (srov. Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009).

Mezigenerační učení se spojuje především s neformálním a informálním učáním. Neformálním mezigeneračním učáním máme na mysli společnou účast dětí a rodičů (prarodičů) v různých kurzech a programech neformálního vzdělávání, jako jsou např. počítačové kurzy pro seniory vedené žáky základních škol, společné dílny pro rodiče (prarodiče) a děti v oblasti estetických činností, poznávací víkendy pro rodiče (prarodiče) a děti apod. (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009, s. 133).

Tyto aktivity nabízejí některé školy, zejména tzv. komunitní školy (příkladem může být komunitní centrum ZŠ Angel v Praze), centra volného času, různé neziskové organizace (např. aktivity Husovy knihovny v Praze 12 – tvůrčí dílny) a občanská sdružení (např. celonárodní projekt na podporu rozvoje čtenářství a slovní tvořivost dětí s podporou rodiny – Princezna a princ české pohádky) nebo i např. Střediska sociálních služeb³⁶.

Informální mezigenerační učení označuje společné činnosti dětí a rodičů (prarodičů), jež si rodina organizuje sama bez účasti dalších subjektů a jež jsou zaměřeny na učení v širokém slova smyslu, jako je společné čtení, sledování vzdělávacích programů v televizi, společné návštěvy kulturních, poznávacích či

³⁶ Jedním z výborných příkladů tvůrčího přístupu k realizaci nabídek akcí pro seniory a propojování aktivit pro ně i s aktivitami pro mladší generace může být práce Střediska sociálních služeb na Praze 1 pod vedením ředitelky Heleny Čelišové.

sportovních akcí (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009, s. 133; srov. Šauerová, 2010).

Z hlediska místa, kde k mezigeneračnímu učení může docházet, se na nejvyšším stupni naskýtá rodina. Pojem mezigenerační učení jsou v kontextu rodinného života označovány jevy a procesy, které napomáhají obousměrnému (vzájemnému) přenosu poznatků, zkušeností a postojů v rodině. Jedná se o učení uskutečňované v konkrétních situacích rodinného života, v interakcích a společných činnostech zúčastněných generací - dětí, rodičů, prarodičů (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2012, s. 76).

Vzdělávání napříč generacemi je součástí celoživotního učení, v jeho rámci dochází k mezigeneračnímu dialogu, který má chronologickou dimenzi, jako např. předávání kulturních a společenských norem, i přemostující dimenzi, jako je vývoj porozumění pro osoby na jiné společenské pozici. Společné vyučování pro různé věkové skupiny (vysokoškolští studenti, středoškolští studenti a senioři) je přínosem pro všechny strany. Důraz je kladen zejména na dialog mezi teorií a zkušeností. Primární pozornost se nesoustředí ani tak na společné vzdělávání, jako na kolektivní dosažení společného cíle.

Tento cíl spojuje generace a společenské skupiny a lze očekávat, že se vzdělávání projeví coby výsledek vertikálních i horizontálních vztahů (Radváková, 2010, s. 9).

Zajímavé mohou být mezigenerační programy na vysokých školách, které se vyvinuly již na konci šedesátých let minulého století jako reakce na rostoucí sociálně-kulturní oddalování mladší generace od starší. Úspěšné mezigenerační programy vznikly v rámci experimentálního projektu ADDING QUALITY TO LIFE. Programy byly připraveny za účasti evropských univerzit i české Asociace univerzit třetího věku. Smyslem projektu bylo dohodnout obsah a studijní rámec modulů s potenciálními cílovými skupinami, zahrnujícím i různé generace. Studenti byli povzbuzováni k tomu, aby formulovali možné individuální výsledky učení a dohodli se na studijních výsledcích i jako skupina. Bylo vytvořeno šest základních modulů: občanská společnost, kultura, přesvědčenost a mentoring, zdravotní vědy, informační společnost – „digital literacy“, dlouhodobá udržitelnost a vývoj. V praxi se pak používá pojem „vyjednaný mezigenerační studijní program“, kterým označujeme situaci, kdy skupina účastníků různých generací ve společném procesu za pomoci lektora definuje, co a jak chce studovat. Tím se zlepšuje kvalita studijního programu a navíc lze vyjednávání použít i jako didaktickou metodu (Radváková, 2010, s. 10).

Nedostatky v oblasti mezigeneračního učení jsou jednou z mnoha příčin mezigeneračního informačního vakuu. Z hlediska personologického paradigmatu je bytostně a lidsky důležité aplikovat komplexní a celostní vnímání člověka jako osoby uprostřed interpersonálních vztahů ve všech etapách jeho života. Kladný postoj k životu je předpokladem adekvátní péče, sdílení, důvěry a úcty, které jsou důležité pro vzájemné mezigenerační porozumění (Vadíková, 2013, s. 54).

Oddalování mladší generace se projevuje i v rodině, která tvoří základ celoživotního procesu učení. Jestliže přijmeme fakt, že se v rodině něco a od někoho učíme, je důležité znát kontext učení v rodině, to, s jakými aspekty učení v rodině souvisí a jaké příležitosti pro vzájemné učení v rodině existují. S ohledem na tyto faktory je nutné přiblížit modely mezigeneračního soužití, s nimiž se můžeme v praxi setkat.

Modely mezigeneračního soužití

Fungující rodina je považována za jedinečnou sociální skupinu, která na základě společně sdíleného prostoru a času a v průběhu interakcí jejích členů umožňuje učení se a učení druhého (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2012, s. 171, srov. Šauerová, 2010).

Z hlediska vývoje rodiny lze však zaznamenat určité změny, k nimž v posledních desetiletích dochází, a které významným způsobem ovlivňují kvalitu interakcí uvnitř rodiny. Mezi změnami je nutné zmínit zejména velikost rodiny, kdy z původní velké a mnogenerační rodiny se stává rodina malá, základní, bez mezigeneračních vazeb. S touto proměnou pak zejména souvisí změny ve funkcích rodiny, jakou jsou zejména funkce emocionální, bezpečnostní³⁷ a ekonomická.

V současné době lze mezigenerační soužití charakterizovat na velmi široké škále, a to od ideálního, přes pozitivní až po negativní způsoby soužití.

Klevetová (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 80) uvádí několik základních typů soužití:

- Rovnocenné (realistické) soužití, které je chápáno jako nejžádanější základ ve vztazích uvnitř rodiny a je pohodou mezi generacemi. Předpokladem jsou vyvážené osobnosti, které akceptují zájmy starší generace.
- Liberální (volné) soužití, kdy si každý dělá, co chce, nejsou pravidla a určení hranic. Je zde patrné zeslabení citových vazeb, neuvědomování si povinností ke starším generacím a nerespektování jejich citových, fyzických a hmotných potřeb zejména v období nesoběstačnosti.
- Podbízivé soužití, v němž si rodiče kupují své děti, zvláště v případech, kdy jejich děti o ně nemají zájem, je zde patrná bezmoc vůči mladší generaci a snaha o zachování zdání dobrých vztahů.
- Nesmiřitelné soužití, v němž se ukazuje silně negativně vyhraněný, sobecký a nemorální postoj, který nepřipouští vzájemný styk mezi mladší a starší generací.
- Vynucené soužití, v němž je několik generací nuceno bydlet spolu, jedná se o nedobrovolné soužití generací, které však nemusí mít vždy v sobě negativní stanoviska (péče o prarodiče v době nemoci).
- Vychytralé soužití, kdy jsou rodiče a prarodiče využíváni s předstíraným zájmem o ně (finanční podpora, pomoc s dětmi, v domácnosti atd.).

Aby rodina plnila dostatečně předpoklady pro dobrou péči o seniora a umožňovala mezigenerační učení, musí splňovat určité faktory:

- moci pečovat – mít podmínky fyzické, sociální, psychické, bytové, časové, finanční apod.;
- chtít pečovat – mít dobrou vůli, snažit se hledat možnosti a řešení v dané situaci za přispění všech členů rodiny; umět pečovat – vědět, jak pomoci, znát rozsah poskytované pomoci (Haškovcová, 1990).

Sociální interakce v rodině jako významný faktor mezigeneračního soužití – postavení seniorů v preferencích sociálních interakcí dětí mladšího školního věku

³⁷ Např. Vážanský (2012) upozorňuje na nárůst domácího násilí na seniorech.

Jak bylo uvedeno výše, funkce rodiny i intenzita a kvalita sociálních interakcí uvnitř rodiny prochází výraznými změnami.

Z pohledu mezigeneračního učení je pak velmi zajímavé sledovat, jak se v rodině, v průběhu posledních deseti let, mění zejména preference sociálních interakcí dětí mladšího školního věku. Přestože byl průzkum sociálních interakcí realizován s jiným záměrem (hodnocení významu preferencí sociálních interakcí při rozvíjení vztahu dítěte ke čtenářství), jsou výsledky šetření zajímavé i s ohledem na hodnocení možností a „funkčnosti“ mezigeneračního učení mezi nejmladší a nejstarší generací.

Průzkum preferencí sociálních interakcí byl realizován na vzorku dětí v roce 1999 a vzorku dětí v roce 2012. S ohledem na odborné zkušenosti autorky v roce 1999 bylo možné realizovat průzkum jen na malém vzorku dětí (137 respondentů), v roce 2012 byl realizován na vzorku 1024 dětí. I přes tento metodologický nedostatek (vyřešeno procentuálním rozdělením uvedených preferencí s ohledem na celkový počet respondentů), je možné zaznamenat posuny v preferencích sociálních interakcí, které při hodnocení významu mezigeneračního učení mohou hrát velmi významnou roli.³⁸

V rámci výše uvedených šetření odpovídali respondenti (děti ve věku 6 – 7 let) na otázku, s kým si nejraději povídají. V obou průzkumech byla otázka formulována jako otevřená. Jak je z výsledků patrné (tabulka č. 1), výrazně se posouvá zájem šestiletých dětí od interakce s rodiči (či se členy rodiny) k interakci s vrstevníky. Podíváme-li se na data v tabulce č. 1, je zřejmé, že zatímco v devadesátých letech byl zájem o povídání s rodiči srovnatelný se zájmem o povídání s kamarády, o deset let později vidíme zřetelný nárůst zájmu o povídání si s přáteli, a to až o 12 %, zatímco v oblasti preferencí o povídání s rodiči dochází k mírnému poklesu (o 3 %). Rovněž lze zaznamenat znatelný pokles zájmu šestiletých dětí o interakci s učitelem, nicméně centrem našeho zájmu zůstávají v tomto příspěvku členové rodiny. Kromě rodičů uvádějí děti zájem o povídání se sourozenci (ti stojí při hodnocení interakcí uvnitř rodiny na druhém místě), i zde klesá zájem dětí o povídání s daným subjektem, a to z původních 15 % na pouhých 10 % respondentů. Zajímavé je hodnocení zájmu dětí o povídání s prarodiči. Zájem o interakci s těmito subjekty zůstává stabilní (v obou šetřeních uvádí kolem 9 % respondentů, že nejraději si povídají s prarodiči, dalších 11 % uvádí³⁹, že druhým nejčastějším objektem sociálního zájmu je prarodič).

³⁸ S ohledem na zaměření příspěvku jsou uvedena jen data dílčího charakteru, mapující jen míru zájmu dětí o interakci s jednotlivými subjekty, komplexní výsledky šetření lze najít in Šauerová, 2012.

³⁹ V roce 1999 uvedlo 12 % dětí prarodiče na druhém místě, v roce 2012 11 % dětí.

Tabulka č. 1 Srovnání dat z průzkumu z roku 1999 a z let 2008 – 2010

S kým si nejraději povídáš	Četnost	
	relativní 1999	relativní 2008-10
táta a máma	26%	23%
sourozenci	15%	10%
učitelka	12%	4%
kamarád(ka)	27%	39%
všemi	3%	0%
babička, děda	9%	9%
televize	3%	1%
počítač	0%	6%
mobilní telefon	0%	4%
vůbec si nepovídám	4%	3%
hračka	1%	1%
Celkem	100%	100%

Pokusíme-li se vysvětlit stabilitu zájmu dětí mladšího školního věku o komunikaci s prarodiči (zatímco zájem o komunikaci s ostatními členy rodiny zřetelně klesá ve prospěch komunikace s nečleny rodiny), pak je možné poukázat právě na již zmíněné změny, které probíhají uvnitř rodiny. Prarodiče již nebývají součástí nukleární rodiny, žijí velmi často samostatně. Počet rodin vícegeneračního charakteru v České republice zřetelně klesá (Alan, 1989, Možný, 2002).

V souvislosti s výše uvedeným je nutné upozornit i na prokazatelnou dezintegraci současné rodiny. Od druhé poloviny devadesátých let lze stále výrazněji zaznamenat pokles sepětí členů rodiny, ubývá chvil, kdy se celá rodina schází pohromadě za účelem sdělit si navzájem své zážitky, radosti i starosti a hledat cesty vzájemné pomoci a spolupráce. Naopak přibývá rodin, v nichž se jednotliví členové jen potkávají, komunikují spolu za pomoci moderních technologií, případně vůbec přestávají komunikovat (blíže např. Šauerová, 2011). Na tento jev upozorňuje například i Kraus (2008), který daný trend nazývá atomizací života v rodině.

Na životním stylu rodin a zmíněné dezintegraci se silně podepisuje výrazné zatížení rodičů pracovními aktivitami, což s sebou nese značné časové zaneprázdnění. V tomto kontextu lze tedy vysvětlit i relativně stabilní zájem dětí o komunikaci s prarodiči, neboť stále ve společnosti přetrvává (i když také mírně klesá) tradice, že rodiče prarodiče navštěvují, či se děti s prarodiči setkávají v jasně určených chvílích (např. pomoc při výchově, vyzvedávání z kroužků, o víkendu, o prázdninách). Prarodiče, kteří jsou již méně vytížení než rodiče (i když i v této skupině lze zaznamenat nárůst pracovních a zájmových aktivit), projevují chuť povídat si s dětmi, mají „čas“ vytvořit klidný prostor pro komunikaci.

Uvedené argumenty pro podporu stabilního zájmu dětí o komunikaci s prarodiči můžeme stejným způsobem využít i pro vysvětlení poklesu zájmu dětí o interakci

s rodiči a sourozenci, jen platí opačně – působí negativně. Uvedené změny v rodině mohou mít na komunikaci uvnitř rodiny vliv negativní, neboť dítě postrádá „opravdový“ zájem ze strany dalších subjektů.

Hodnocení poklesu zájmu o interakci se sourozenci je nejsložitější, zde může působit mnoho faktorů, uvažovat můžeme celkový pokles porodnosti (a tím snížení počtu sourozenců), větší věkový rozptyl mezi sourozenci v současné době, nárůst sourozenců nevlastních apod., nicméně, kvalita těchto interakcí nestojí v popředí zájmu daného příspěvku.

Výsledky a diskuse

Budeme-li tedy hodnotit zájem dětí o komunikaci s prarodiči, pak lze konstatovat, že je tento zájem stabilní a dosahuje téměř 10 %. Pokud sečteme první a druhá místa v preferencích dětí, vyjadřují děti zájem o komunikaci s prarodiči až ve 20 % případů. Efektivita mezigeneračního učení těchto dvou skupin tedy může být značná a oběma cílovými skupinami pozitivně přijímaná⁴⁰.

Zájem o interakci s prarodiči je ze strany dětí mladšího školního věku stabilní, a to i přes znatelný pokles zájmu o interakci s rodiči a sourozenci ve prospěch nárůstu zájmu o interakci s vrstevníky. Na celkovém poklesu zájmu o interakci s ostatními členy rodiny se výrazně podepisuje „nový“ životní styl rodiny vedoucí k atomizaci života jejích členů. Rodina je přetížena pracovními a zájmovými aktivitami. Přestože lze zvýšení zátěže v tomto směru zaznamenat i u seniorské populace, v celkovém poměru však nedosahuje takové výše jako u rodičů. To může napomáhat vytvoření klidné atmosféry pro interakci s dětmi a být zdrojem jejich stabilního zájmu o tento druh interakcí.

Při podpoře mezigeneračního učení v rodině je tedy v komunikaci vnoučat a prarodičů nutné spatřovat vysoký potenciál a je vhodné společnosti a rodinám nabízet takové aktivity, v nichž lze komunikaci těchto dvou subjektů významně podporovat.

Závěr

Mezigenerační učení představuje jednu z velmi důležitých a přirozených forem učení všech generací. Tohoto způsobu je možné využívat téměř v jakékoliv situaci. Mezigenerační učení svou podstatou může velmi dobře napomáhat řešit „nedostatky“ současné rodinné výchovy např. v oblasti výchovy dětí k pohybovým aktivitám, výchovy dětí a dospívajících ke čtenářství, výchova mladé generace k tradicím a historii jako důležitého faktoru, který se podílí na utváření sounáležitosti člověka k vlastnímu národu.

Významný efekt přináší mezigenerační učení i pro seniory, a to zejména v oblasti využívání moderních technologií (jako prevence informační izolace), je významnou podporou v rozvoji dalších sociálních interakcí za pomoci realizovaných různých

⁴⁰ Pro pozitivní přístup seniora ke komunikaci s dětmi mladšího školního věku svědčí zejména zmapované zkušenosti z domů seniorů (Šauerová, 2010) či zkušenost odborných pracovníků Středisek sociální péče, v nichž se organizují různé aktivity pro seniory, mezi jinými i aktivity, na nichž se podílejí obě věkové skupiny – děti i senioři (např. Čelišová, Nasková, 2014).

kulturních programů a nabízení možností komunikace s jinými sociálními skupinami než jsou vrstevníci.

Nezanedbatelnou součástí mezigeneračního učení je pak výchova všech generačních skupin k toleranci věkově odlišných skupin, k respektování odlišností jednotlivých věkových skupin a dodržování základních pravidel sociálně přijatelného chování.

Použitá literatura

- ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. 439 s. ISBN 80-7038-044-6.
- ČELIŠOVÁ, Hana a Tamara NASKOVÁ. Práce se seniory na Praze 1. Sborník abstraktů. Příspěvek na studentské konferenci VŠTVS Palestra, 6. 6. 2014.
- FISCHER, Thomas. (Ed.). (2008). *Intergenerational learning in Europe – policies, programmes, practical guidance. Final report* [online]. 1. Vyd. Nuremberg: FIM-NewLearning, University of Erlangen-Nuremberg, Germany. c2008 [cit. 2014-21-06]. Dostupné z: <http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/final-report.pdf>
- HAŠKOVCOVÁ, Hana. *Fenomén stáří*. Praha: Panorama, 1990. 407 s. ISBN 9788070381588.
- HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. 140 s. ISBN 978-80-7302-164-1.
- HLAĎO, Petr. Kariérový vývoj a kariérová připravenost adolescentů. In: ŽITNÁKOVÁ GURGOVÁ, Beata (Ed.). *Žiak v kontexte psychológie a pedagogiky*. 1. Vyd. Banská Bystrica: Univerzita Máteja Bela v Banskej Bystrici, 2011. S. 256–269. ISBN 978-80-557-0239-1.
- KLEVETOVÁ, Dana a Irena DLABALOVÁ. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2008. 202 s. ISBN 8024721699.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. 1. Vyd. Praha: SLON, 2002. 251 s. ISBN 80-86429-05-9.
- RABUŠICOVÁ, Milada, Markéta KLUSÁČKOVÁ a Lenka KAMANOVÁ. Mezigenerační učení v rámci programů a kurzů neformálního vzdělávání pro děti, rodiče a prarodiče. *Studia paedagogica*. 2009, ročník 14, číslo 2. S. 131-153.
- RABUŠICOVÁ, Milada, Markéta KLUSÁČKOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 208 s. ISBN 978-80-210-5750-0.
- RADVÁKOVÁ, Věra. Mezigenerační vzdělávání – součást celoživotního učení. *Andragogika: čtvrtletní pro rozvoj a vzdělávání dospělých*. 2010, ročník 14, číslo 4, s. 9-10. SÁNCHEZ, Mariano. Challenges to Intergenerational Studies – Perspective from Western Europe. *Journal of Intergenerational Relationships*. 2006, ročník 4, číslo 2, s. 107 – 110.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. The Importance of Physical Activity in the Ageing Process. *Journal of Outdoor Activities*. 2009. ročník 2, číslo 2, s. 39 - 49.

- ŠAUEROVÁ, Markéta. The Structure of Activities in the Selected Retirements Homes as An Important Part of Life Quality Improvement and Maintenance. *Journal of Outdoor Activities*. 2010, ročník 3, číslo 2, s. 56 – 63.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. The Significance of Social Experience of Children Together with Their Parents and the Family Education. *Studia Edukacyjne*. 2010, č.13, s. 145 – 158.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. Posuzování krizových situací v rodině samotným dítětem pod vlivem mediálně prezentovaných „vzorů“ rodiny. [DVD-ROM]. In: HARDY, Mária a kol. *Sociálna patológia rodiny*. Žilina: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, 2011. S. 301 – 312. ISBN 987-80-8132-000-2.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. Vliv vývoje sociálních interakcí dětí předškolního a mladšího školního věku na možnost podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. *Pedagogika*. 2012, roč. LXII, č. 1-2, s. 126 – 136.
- VÁŽANSKÝ, Mojmír. Nebezpečí násilí u potenciálních starších obětí. In: DANIELOVÁ, Lenka a Dana LINHARTOVÁ. *Recenzovaný sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2012*. 1. vyd. Brno: Ircaes s.r.o., 2012. S. 361 – 368. ISBN 978-80-7375-644-4.
- VADÍKOVÁ, Katarína. Axiologicko-aretologický rozmer zážitku v edukačnom procese. In: ŠAUEROVÁ, Markéta (Ed.) *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. 1.vyd. Praha: VŠTVS Palestra, 2013. S. 54 – 62. ISBN 978-80-87723-07-4.

Vysokoškolská výučba a globálne rozvojové vzdelávanie

PaedDr. Tímea Šeben Zatková, Ph.D., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Katedra pedagogiky a psychológie, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovenská republika, e-mail: timea.zatkova@uniag.sk

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá potrebou rozvíjania nových globálnych zručností pre súčasný trh práce a v kontexte požiadaviek spoločnosti. Rozvoj globálnych zručností je aktuálne zdôrazňovaný v rámci prístupu globálneho rozvojového vzdelávania (GRV) v edukačnej praxi. Príspevok stručne naznačuje súčasný stav v oblasti implementácie GRV do procesu vzdelávania vo vysokoškolskej výučbe v SR a navrhuje možnosti jeho implementácie a stručne popisuje príklad realizácie GRV na Fakulte ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity.

Kľúčové slová: vysokoškolská výučba, globálne zručnosti, globálne rozvojové vzdelávanie, vysokoškolský učiteľ, požiadavky na vysokoškolského učiteľa

Higher education and global development education

Abstract: The paper deals with the need to develop new skills for today's global labor market in the context of the demands of society. Development of global skills is emphasized in the context of the current approach of global development education (GDE) in educational practice. Contribution briefly indicates the current state of implementation of the GRV in higher education in SR and the possibilities for its implementation and briefly describes an example of GDE implementation at the Faculty of Economics and Management of Slovak University of Agriculture.

Key words: higher education, global skills, global development education, university teacher, requirements for a university teacher

Tak ako sa požiadavky na vysokoškolskú výučbu, jej obsah a samotný proces, menia v súlade s požiadavkami doby a spoločnosti, tak zaznamenávame i nové požiadavky a úlohy pre vysokoškolských učiteľov. V učiteľskej profesionálnej úlohe sa objavuje teoretický posun od modelu efektívneho odovzdávania poznatkov (model tzv. minimálne kompetencie) k modelu širokej profesionality. Učiteľ sa z úlohy transmisívnej dostáva do úlohy experta, ktorý má okrem iného podiel na socializácii študenta, na zvyšovaní zodpovednosti študenta za vzdelávanie a má schopnosť a povinnosť analyzovať vlastnú činnosť a jej vzdelávacie vplyvy.

Výstupom vysokej školy by mal byť absolvent, ktorý disponuje okrem odborných vedomostí a zručností tiež osobnými postojmi a zručnosťami, ktoré zahŕňajú efektívnu komunikáciu, tímovú spoluprácu, tvorivosť, kritické myslenie, schopnosť riešiť problémy, ochotu sa neustále učiť a vzdelávať atď. Predpokladom úspešného zvládnutia týchto úloh je rola učiteľa *povzbuzovateľa, motivátora, „tútora“*. Výučba by sa mala stať

skôr určitým usmerňovaním študentov, kde vysokoškolský učiteľ okrem kognitívnych a psychomotorických cieľov sleduje i napĺňanie cieľov v afektívnej oblasti, ovplyvňovanie hodnôt a postojov budúcich odborníkov. Absolvent vysokej školy adekvátne pripravený pre trh práce potrebuje disponovať odbornými vedomosťami, technickými zručnosťami, ale tiež by mal mať rozvinuté tzv. „soft skills“ - zručnosti dotýkajúce sa komunikácie, riešenia problémov a plnenia úloh. V súčasnom globalizovanom svete sa začína čoraz častejšie objavovať požiadavka rozvíjania globálnych zručností a kompetencií, ktoré sa v zahraničí rozpracovávajú najmä pod vplyvom nových potrieb zamestnávateľov a medzinárodných spoločností. Oblasť globálnych zručností rozpracováva napr. D. Bourn (2011, s. 8.), ktorý uvádza príklad Londýnskej inštitúcie „Global skills College“, ktorá realizuje „workshopy“ a vzdelávanie v oblastiach ako tímová spolupráca, IT zručnosti, riešenie konfliktov a zručnosti riešenia problémov. Globálne zručnosti sa vysvetľujú v kontexte ekonomických globálnych potrieb, interkultúrnym porozumením a vo svetle zvýšenej pozornosti na oblasť prenosných zručností. Na druhej strane sa globálne zručnosti dostávajú do pozornosti edukátorov, ktorí sa venujú propagácií globálnych a medzinárodných rozvojových tém. Táto oblasť edukačnej praxe sa objavuje pod názvom globálne rozvojové vzdelávanie. Globálne vzdelávanie rozvíja základné kompetencie: informačnú gramotnosť, kritické myslenie, komunikáciu a spôsobilosť riešiť problémy a z hľadiska oblastí zamerania GV rozvíja ekonomické, sociálno-kultúrne a environmentálne kompetencie.

Globálne rozvojové vzdelávanie

Odzrazom aktuálnych spoločenských potrieb je v súčasnosti prístup globálneho rozvojového vzdelávania (GRV), ktorý sa pomaly začína zdôrazňovať už aj vo vysokoškolskej výučbe. GRV zatiaľ preniká na vysoké školy v SR najmä vďaka spolupráci s mimovládny sektorom. Popri označení globálna výchova (global education), globálne vzdelávanie (GV) sa možno v zahraničnej literatúre stretnúť s ďalšími ako: medzinárodná výchova (international education), výchova k svetovému občianstvu (education for world citizenship), multikultúrna a interkultúrna výchova (multicultural and intercultural education), globálne rozvojové vzdelávanie (global development education) apod. Ako uvádza J. Průcha (2001, s. 40) „tieto termíny sú niekedy používané v rovnakom či blízkom význame, ale väčšinou obsahujú určitý významový posun - v prípade globálnej výchovy sú zdôrazňované ekologické aspekty, v prípade výchovy k svetovému občianstvu sú zdôrazňované právne a sociálne aspekty apod.“ Pedagogický slovník uvádza, že **Globálna výchova** - je progresívne sa rozvíjajúci prístup vo vzdelávaní, podporujúci porozumenie a spoluprácu medzi ľuďmi. Zahŕňa učenie o problémoch a javoch, ktoré presahujú hranice štátov, ktoré sú celosvetovej, globálnej povahy, najmä ekologické, kultúrne, ekonomické, politické a technické problémy. Zdôrazňuje spoločné perspektívy, potreby a vízie vnímania a chápania problémov z rôznych pohľadov, kooperatívne učenie, kritické myslenie a zodpovedné konanie, rešpektujúce rozdiely interkultúrne, etnické, národné, regionálne, lokálne, skupinové i individuálne. V zahraničí predstavuje nový prúd vo vzdelávaní, ktorý má už povahu hnutia. Realizuje sa predovšetkým na stredných a vysokých školách vo forme praktických aktivít, medzipredmetových tém a komplexných projektov (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 76).

Vychádzajúc z definície Maastrichtskej deklarácie „Globálne vzdelávanie je vzdelávanie, ktoré otvára ľuďom oči a mysle voči realite sveta a podnecuje ich k tomu, aby uviedli do sveta viac spravodlivosti, rovnosti a ľudských práv pre všetkých. Globálne vzdelávanie je chápané tak, že v sebe zahŕňa rozvojové vzdelávanie, vzdelávanie o ľudských právach, vzdelávanie o trvalej udržateľnosti, vzdelávanie pre mier a predchádzanie konfliktom a medzikultúrne vzdelávanie a je globálnou dimenziou vzdelávania pre občianske práva a povinnosti.” (Maastricht Global Education Declaration, 2002)

Definícia podľa kľúčového dokumentu v SR - Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016 (2012, s. 1) je nasledovná:

„GV je vzdelávanie, ktoré zdôrazňuje globálny kontext v učení (sa). Prostredníctvom neho dochádza k zvyšovaniu povedomia o globálnych témach, ktoré sa týkajú každého jednotlivca, k rozvoju jeho kritického myslenia v týchto témach a k hlbšiemu porozumeniu oblastí a tém, ktoré sa týkajú celého sveta. Témy globálneho vzdelávania poskytujú priestor na zmenu postojov jednotlivca a posilňujú uvedomenie si vlastnej úlohy vo svete. Motivuje ľudí k zodpovednosti a vychováva smerom k osvojeniu si hodnôt aktívneho globálneho občana.”

Na Slovensku sa častejšie používa termín globálne vzdelávanie, ktoré je vnímané ako zastrešujúci princíp. Jeho súčasťou je globálne rozvojové vzdelávanie (vzdelávanie o problematike rozvojových krajín a chudoby vo svete), environmentálne vzdelávanie, multikultúrne vzdelávanie, mierové vzdelávanie, ako aj vzdelávanie k ľudským právam v globálnom kontexte.

Globálne rozvojové vzdelávanie je vzdelávací prístup, ktorý vedie k hlbšiemu porozumeniu rôznorodosti a nerovnosti vo svete, k príčinám ich existencie a možnostiam riešenia problémov s nimi spojených. Podnecuje všetkých zainteresovaných bez ohľadu na vek ku skúmaniu otázok ako napr. chudoba, a ich prepojenie s každodenným životom. Narúšaním stereotypov a podporou nezávislého samostatného myslenia sa snaží globálne rozvojové vzdelávanie pomôcť rozvíjať aj praktické zručnosti a prispieť k pozitívnym zmenám v lokálnom aj globálnom merítku. (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016)

Východiská GRV vychádzajú z viacerých dokumentov na medzinárodnej i národnej úrovni, ktoré sa premietli do spracovania Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016.

Pri definovaní obsahu globálneho vzdelávania je potrebné reagovať na aktuálne výzvy vo svete. Základné tematické celky, ktoré v sebe zahŕňajú čiastkové témy, ktoré sa môžu flexibilne dopĺňať sú podľa Národnej stratégie: **1.Globalizácia a vzájomná prepojenosť** – je základnou témou a zároveň princípom globálneho vzdelávania. Jedná sa o uvedomenie si prepojenosti rozvinutých a rozvojových krajín a ich vzájomné ovplyvňovanie. **2. Globálne problémy a rozvojová spolupráca** – základné témy, ktoré sa týkajú rozvojového vzdelávania ako dôležitej súčasti globálneho vzdelávania. Témy popisujú hlavné problémy súčasného sveta. **3. Multikulturalizmus** – tematický celok, ktorý je východiskom pre multikultúrnu/interkultúrnu výchovu ako súčasť globálneho vzdelávania. **4. Životné prostredie s ohľadom na globálne aspekty** – tento tematický celok je súčasťou, environmentálnej výchovy, ktorá tvorí jeden z celkov globálneho vzdelávania. a **5. Ľudské práva** – tematický celok, ktorý je východiskom k výchove k ľudským právam s cieľom ich ochrany a rešpektovania.

„Globálne rozvojové témy sú homogénne a týkajú sa všetkých oblastí ekonomického, politického, sociálneho a kultúrneho života. Z tohto dôvodu je GRV dynamicky sa rozvíjajúca oblasť vzdelávania, ktorá sa formuje a pretvára tak rýchlo, ako sa mení náš „svetonázor“. V tejto súvislosti vieme nájsť viacero kontradikcií, ktoré nás len utvrdzujú v tom, že treba hľadať rovnováhu medzi lokálnym a globálnym, že vzdelávanie má smerovať k otvorenému, kritickému zmýšľaniu, a nie k formulácii a memorovaniu nemenných definícií.“ (Raslavská, I., 2009, s. 7)

Učítelia by preto mali témy globálneho rozvojového vzdelávania zaradiť do svojich predmetov do vyučovacieho procesu, ale to nespočíva iba v inovácií syláb predmetov, v dopĺňaní obsahu prednášok, seminárov a cvičení, ale stimulovať nielen k vzdelávaniu ale aj k výchove. Motivovať vysokoškolských študentov k mimoškolským aktivitám, k zveľad'ovaniu svojho životného prostredia a sprístupňovať študentom nové dimenzie ponímania globálneho a lokálneho a ich vzájomnej prepojenosti. Prostredníctvom zadávania úloh a projektov, prostredníctvom školení a kurzov GRV, vytváraním sietí na národnej a medzinárodnej úrovni.

Ciele globálneho vzdelávania podľa kompetencií

Vysoké školy pripravujú určité skupiny odborníkov, pre ktorých je možné GRV realizovať v špecifických podobách.

Ak vychádzame z čiastkových cieľov GV v národnej stratégii, ktoré zdôrazňujú potrebu začleniť GV do štátnych vzdelávacích programov, zohľadniť témy globálneho vzdelávania v príprave budúcich pedagogických zamestnancov a kontinuálne vzdelávať pedagogických zamestnancov, aby reflektovali princípy, ciele a témy GV a rozvíjať vedomosti, zručnosti a postoje učiteľov potrebné pri začleňovaní GV do výučby, tak učítelia sú pre globálne rozvojové vzdelávanie rozhodujúcimi aktérmi. Prikláňame sa k názoru E. Mistríka (2014, s. 29), podľa ktorého „u učiteľov, ktorí sú pre rozvojové vzdelávanie kľúčovou cieľovou skupinou, pretože ich zručnosti a vnímanie sveta pomôžu rozvíjať globálnu zodpovednosť u ďalších generácií, potrebujú od rozvojového vzdelávania hlavne dva typy zručností a schopností:

- Učiteľ musí v prvom rade chápať globálne problémy a ich dôsledky, chápať dôležitosť rozvojovej pomoci a vážiť si základné humanistické hodnoty, ktoré sú v pozadí rozvojového vzdelávania. Len tak môže podnecovať u svojich budúcich žiakov pocit zodpovednosti, alebo až globálne zodpovedné správanie.
- Učiteľ zároveň potrebuje základné didaktické zručnosti pre prácu s globálnymi problémami, teda zručnosti potrebné pre efektívne začlenenie rozvojového vzdelávania do predmetov, ktoré bude vyučovať“.

Ďalším čiastkovým cieľom GV je vytvoriť podmienky na začlenenie rozvojových tém do študijných programov na vysokých školách nepedagogických smerov. Tu si však treba uvedomiť, že absolventi týchto škôl sa uplatnia ako odborníci v rôznych oblastiach, môžu zastávať riadiace funkcie alebo sa uplatniť ako vedeckí pracovníci.

Ciele GRV pre tieto kategórie sú nasledovné (Mistrík, E., 2014): Absolventi vysokých škôl, ktorí sa ocitnú v riadiacich funkciách, sú v dnešnom svete nútení akceptovať globálne súvislosti v odbore, ktorý riadia (rovnako stavbár, ako aj poľnohospodár, chemik či etnológ). Ich vedomie globálnej zodpovednosti by ich malo viesť k tomu, aby problémy pracoviska riešili s vedomím globálnych väzieb ľudskej činnosti. Na druhej

strane sú nútení dôsledky globálnych problémov neustále vzťahovať ku každodenným problémom svojho pracoviska. Riadiaci pracovníci sú často v pozíciách, že môžu priamo vstúpiť do rozvojovej pomoci. Rozvojové vzdelávanie ich na vysokých školách môže na túto situáciu pripraviť. Cieľmi rozvojového vzdelávania sú tu:

- Rozvoj globálneho uvedomenia.
- Rozvoj globálnej zodpovednosti, a hlavne zodpovedných postojov ku globálnym problémom.
- Prehlbovanie schopnosti transformovať globálne problémy do lokálnych podmienok.
- Prehlbovanie zručností hľadať efektívne riešenia s vedomím globálnych dôsledkov svojho konania.
- Pochopenie zmyslu rozvojovej pomoci.

Vysoké školy pripravujú aj budúce vedecké generácie. Už z princípu vedy a poznania, ktoré majú vždy globálne súvislosti, je nevyhnutné, aby si budúci vedci rozvíjali vedomie globálnych súvislostí svojej vedy a globálnych dôsledkov pri uplatnení jej výsledkov. Aj pri aplikácii výsledkov vedy musia vedci zvažovať, do akého globálneho kontextu ich produkty prichádzajú a snažiť sa aplikovať ich v smere udržateľného rozvoja. V tomto smere môžu svojimi produktmi často priamo vstúpiť do rozvojovej pomoci. Cieľmi rozvojového vzdelávania sú tu:

- Rozvoj globálneho uvedomenia.
- Rozvoj pocitu globálnej zodpovednosti a globálne zodpovedných postojov.
- Rozvoj vedomia, že lokálne podmienky a globálne problémy sú úzko prepojené.
- Pochopenie zmyslu rozvojovej pomoci.

Vysoké školy pripravujú aj množstvo odborníkov, ktorí budú ako radoví profesionáli fungovať v rozvoji technológií, životného prostredia a pod. (lekári, chemici, ekonómovia, právnici a pod.). Rozvojové vzdelávanie musí aj ich pripraviť na to, aby si uvedomovali globálne súvislosti svojej činnosti, aby boli schopní prijať zodpovednosť za jej globálne dôsledky. Ako profesionáli vo svojom odbore majú aj možnosti podporovať rozvojovú pomoc (priamo, svojimi produktmi a činnosťou, alebo nepriamo, svojimi postojmi a názormi).

V kontexte čiastkového cieľa národnej stratégie – „Podporiť vedu a výskum na vysokých školách a univerzitách v oblasti rozvojovej problematiky“ sú práve vysoké školy a ich zamestnanci jediným aktérom, ktorí môžu systematicky rozvíjať teórie rozvojového vzdelávania, prostredníctvom cieľavedomého a dlhodobého výskumu.

Základnou úlohou vysokých škôl a teda vysokoškolských učiteľov v globálnom rozvojovom vzdelávaní je pripraviť odborníkov, profesionálov s globálnym uvedomením a s globálnou zodpovednosťou, aby títo profesionáli vnímali svoj odbor v globálnom kontexte a vnímali dôsledky svojho odboru pre globálny vývoj. Špeciálne postavenie tu majú fakulty pripravujúce budúcich učiteľov, ktorí by si mali osvojiť zručnosti rozvoja globálneho uvedomenia u žiakov nižších stupňov škôl.

Požiadavky na globálneho učiteľa v terciárnom vzdelávaní

Keďže GRV je nová oblasť, ktorá sa len začína presadzovať v terciárnom vzdelávaní, je náročné realizovať vzdelávacie aktivity v oblasti globálneho vzdelávania pre vysokoškolských učiteľov z dôvodu rôznorodej osobnej motivácie učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu. V súlade s aktuálnymi spoločenskými potrebami by však aj na základe vyššie uvádzaných skutočností malo byť globálne vzdelávanie súčasťou vzdelávania učiteľov všetkých stupňov. Faktom však zostáva, že drvivá väčšina učiteľov na celom svete nie je vždy schopná vysporiadať sa s každodennými výzvami a problémami v multikultúrnej študijnej skupine a nieto, aby sa usilovali v plnej miere implementovať globálne rozvojové vzdelávanie do svojej pedagogickej činnosti bez predchádzajúcej prípravy. Tento deficit sa neprejavuje kvôli ich nedostatku etickej spravodlivosti, adekvátnych postojov alebo túžby konať dobro; to je jednoducho kvôli nedostatku zručností, prípravy (ktorá, samozrejme, by bola prospešná v širšom teoretickom základe). Témy GRV jednoducho nie sú zahrnuté alebo sa len okrajovo dotýkajú väčšiny učiteľskej prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov. V prípade vysokoškolských učiteľov je ešte situácia zložitejšia, keďže u nich absentuje podmienka predchádzajúceho pedagogického vzdelania. Aj keď sa už začínajú objavovať publikácie a materiály pre učiteľov všetkých stupňov vzdelávania dostupné na internetových portáloch, ktoré sú poväčšine produktami neziskových organizácií, osveta v tejto oblasti sa na Slovensku len rozbieha.

V edukačnom procese učiteľia a študenti všeobecne oceňujú prínos GRV najmä v inovatívnom prístupe ku vzdelávaniu, ktorý využíva interaktívne metódy ako rolové hry, práca s textom, diskusia, práca s audiovizuálnymi nástrojmi (ako napr. film, či webový portál youtube). Metódy GRV sú veľmi rozmanité. Pretože GRV sa nemôže zameriavať len na šírenie poznatkov o globálnych problémoch a témach, ale malo by rozvíjať názory, hodnotové orientácie a postoje, musia jeho formy a metódy zahŕňať skúsenostné a zážitkové učenie kombinované s kognitívnymi činnosťami a so sebareflexiou. Aj keď čiastkové ciele GRV možno rozdeliť na tri hlavné domény rozvoja osobnosti a to: 1. kognitívne ciele (vedomosti), 2. afektívne ciele (postoje a hodnoty) a 3. psychomotorické ciele (zručnosti, schopnosti), za východiskové domény sa považujú afektívne a psychomotorické ciele. Pri kognitívnych cieľoch sa dôraz kladie najmä na vyššie myšlienkové operácie, ako napr. analýza, syntéza, hodnotenie, tvorivosť. Pretože je globálne rozvojové vzdelávanie tematikou mimoriadne rozsiahlou a rozmanitou, je ideálne na využitie širokého spektra moderných a aktivizujúcich vyučovacích metód, cvičení a aktivít. Vzdelávací proces v prostredí rýchlo sa meniaceho sveta si vyžaduje otvorený prístup vysokoškolského učiteľa ku globálnym výzvam a problémom a rovnako aj primerané všeobecné i odborné vzdelanie študenta, ktorý by mal globálne témy vnímať ako systém vzájomne prepojených a súvisiacich stránok. Aby globálne vzdelávanie bolo vhodne implementované vo vysokoškolskom prostredí je potrebné motivovať samotných vysokoškolských učiteľov k jeho uplatňovaniu v praxi.

GV kladie niektoré nové požiadavky na prácu vysokoškolského učiteľa - napr.: má byť zameraný predovšetkým na budúcnosť, má umožniť študentom samostatne dospieť k záverom a osobným postojom, kladie dôraz na rozvoj všetkých zložiek osobnosti, podporuje u študentov vieru v ich schopnosti, využíva rôzne metódy organizačné formy a materiálne

prostriedky vyučovania, učenie chápe ako celoživotný proces, ukazuje študentom vzájomné súvislosti medzi jednotlivými vyučovacími predmetmi.

D. Pike a G. Selby (Pike, D., Selby, G., 1994, s. 107-110) charakterizujú ideálneho globálneho učiteľa nasledovne:

- Globálny učiteľ pristupuje k riešeniu problémov z globálneho, celosvetového hľadiska a nie z hľadisk národnostných alebo etnických.
- Globálny učiteľ umožňuje študentom zoznámiť sa s rozmanitosťou a bohatstvom najrôznejších kultúr.
- Globálny učiteľ je zameraný predovšetkým na budúcnosť.
- Globálny učiteľ vidí svoju úlohu predovšetkým v tom, že študentom umožňuje, aby samostatne dospeli k vedomostiam a osobným postojom.
- Globálny učiteľ dáva svojim študentom najavo vieru v ľudské možnosti.
- Globálny učiteľ kladie dôraz na rovnomerný rozvoj všetkých zložiek osobnosti študentov- nie iba na získavanie vedomostí, ale i na rozvoj zložky citovej a sociálnej.
- Globálny učiteľ využíva rôzne formy výučby.
- Globálny učiteľ chápe učenie ako celoživotný proces.
- Globálny učiteľ sa snaží, aby informácie, ktoré študentom odovzdáva, boli v súlade s použitou formou a s celkovou atmosférou.
- Globálny učiteľ rešpektuje práva druhých.
- Globálny učiteľ sa snaží svojim študentom ukázať vzájomné súvislosti medzi jednotlivými predmetmi.
- Globálny učiteľ sa snaží začleniť život študijnej skupiny do života miestnej komunity.

Ak hovoríme o globálnom učiteľovi treba sa zamyslieť, či ho charakterizujú aj nasledujúce znaky:

- je kritický k informáciám, stereotypom a konvenčným zdrojom,
- je nedogmatický a nezaujatý,
- je schopný dialógu a rešpektu k odlišným názorom,
- je zručný v analýze globálnej reality a súčasných sociálnych údajov,
- je obdarený hodnotami a postojmi globálneho občianstva,
- je ochotný hodnotiť existujúce zdroje a hľadať nové,
- je zodpovedný za vykonávanie úlohy globálneho vzdelávateľa,
- je inšpirovaný a odhodlaný k výzvam v oblasti globálneho vzdelávania.

Pre zapojenie a angažovanie študentov do globálneho vzdelávania, by učitelia mali (McJimsey, M., Ross, B., Young, S. 2013):

- použiť interdisciplinárny prístup v rámci aj nad rámec spoločenských vied a uvádzať odkazy na multikultúrnu edukáciu;
- využiť technológie, vrátane internetu a e-mailu;
- využívať primárne zdroje z iných krajín, (ústava, beletria, artefakty);
- zapojiť medzinárodne skúsené osoby; študentov, učiteľov a ďalších v komunite;

- zdôrazniť interaktívne metódy, ako je napríklad model Organizácie spojených národov a cez kultúrne simulácie a hranie rolí;
- riešiť globálne témy s prístupom, ktorý podporuje viac hľadísk a intelektuálnu poctivosť a činnosť;
- podporovať nové cesty výskumu na medzinárodnej scéne, a povzbudiť učiteľov k účasti a / alebo využiť tento výskum vo vyučovaní.

Pre permanentné skvalitňovanie pedagogickej činnosti v práci vysokoškolského učiteľa je okrem rozvíjania vlastných vedomostí, ďalšieho vzdelávania a motivácie k sebavzdelávaniu nevyhnutná autoevaluácia. Sebarefektívne otázky dokážu byť účinným prostriedkom na zamýšľanie sa nad svojou činnosťou a mali by vyústiť do prípadnej zmeny svojej stratégie a metód vyučovania. Hodnotenie vlastnej činnosti vedie k zvyšovaniu kvality vzdelávania. Účel hodnotenia je spojený so stratégiou, metódami a cieľmi našej činnosti. Praktici globálneho vzdelávania musia zhodnotiť svoju prácu tak, aby:

- si viac uvedomovali a zamýšľali sa nad svojou metodikou a stratégiou vyučovania;
- kontrolovali vhodnosť programu u konkrétnej skupiny študentov;
- porozumeli vplyvu učebných zdrojov, ktoré uplatňujú v procese vyučovania;
- zisťovali účinnosť svojich metód;
- zisťovali zmeny v zručnostiach a vedomostiach svojich študentov;
- zisťovali zmeny v postojoch a správaní svojich študentov;
- analyzovali a syntetizovali vzťah medzi cieľmi GRV a vlastnými metódami vyučovania;
- získali spätnú väzbu a zlepšovali svoju budúcu činnosť;
- prehodnotovali a následne riešili problémy kooperatívnym spôsobom;
- pravidelne prehodnocovali svoje postupy a vykonávali potrebné zmeny;
- cítili pocit ocenenia a inšpirácie pre ďalšie činnosti.

Celková evaluácia globálneho vzdelávania sa musí odlišovať od tradičnej školskej praxe. V GRV ide o mnohostranný rozvoj osobnosti, dotýka sa najmä postojov a hodnotových orientácií. GRV bolo úspešné vtedy, ak študenti pochopia ciele a stanú sa súčasťou ich postojov. Hodnotenie procesu vzdelávania má tri zložky - monitorovanie procesu, spätnú väzbu študentom, overovanie výsledkov. Tieto tri zložky rozpracováva E. Mistrík (2000) na hodnotenie multikultúrnej výchovy, avšak v našom ponímaní ich možno vhodne aplikovať v globálnom vzdelávaní:

Monitorovanie procesu znamená, že vysokoškolský pedagóg priebežne sleduje, ako jeho študenti pracujú, či proces výchovy prebieha tak, aby sa v ňom uplatňovali základné hodnoty humanity a či plní ciele tohto kurikula. Predpokladom pre takéto monitorovanie je neustála sebareflexia seba ako učiteľa, reflexia svojho vzťahu ku študentom a reflexia spôsobu práce študentov (ako aj ich vzájomných medziludských vzťahov). V tomto procese musí pedagóg podporovať študentov v ich „samoučiacich“ aktivitách, musí sledovať, či sa rešpektujú individuálne alebo skupinové potreby študentov, musí spoznávať, kedy a ako vznikajú nové potreby študentov. To všetko musí vzťahovať k svojmu plánu hodiny, či k svojmu programu GV.

Spätnú väzbu musí pedagóg poskytovať študentom počas celého procesu edukácie. Je dôležitá preto, lebo globálne vzdelávanie nerozvíja len vedomosti študentov, ktoré by stačilo na záver vyučovacieho procesu vyhodnotiť vedomostným testom. Spätná väzba je založená na vstupnom poznaní potrieb a individuálnych vlastností (schopností, zručností) študentov tak, aby pedagóg vedel, ktoré individuálne vlastnosti musí u študentov rozvíjať viac a ktoré menej. V prípade, ak pracuje s kultúrne homogénnou skupinou, budú potreby odlišné od situácie, keď pracuje s kultúrne heterogénnou skupinou.

Overovanie výsledkov GRV vôbec nie je jednoduché kvôli tomu, že na záver procesu nepostačujú vedomostné testy, ktoré nenapĺňajú celú šírku cieľov globálneho vzdelávania. Pretože v tomto procese ide o mnohostranný rozvoj osobnosti (schopnosti, vedomosti zručnosti aj postoje), pre spoznanie úspešnosti či neúspešnosť je nutné sledovať študenta v reálnej situácii - počas jeho odbornej praxe, ktorá je súčasťou štúdia na univerzite. Ak nie je možné využiť vlastnú odbornú prax študentov, potom sú pre záverečné hodnotenie najvhodnejšie aplikačné úlohy, v ktorých študenti modelovo riešia reálne úlohy.

Vysokoškolský učiteľ je dôležitou súčasťou implementácie globálneho vzdelávania do vysokoškolskej výučby. Nemožno pripravovať študentov na život v globalizovanej spoločnosti bez toho, aby sám učiteľ nespĺňal náročné požiadavky, ktoré sú na neho kladené. Iba globálny učiteľ môže formovať budúcich globálnych odborníkov.

Miesto globálneho vzdelávania v študijných plánoch vysokých škôl

Globálne vzdelávanie nie je vo vysokoškolskom kurikulu len izolovanou témou, ale predstavuje komplexný interdisciplinárny výchovný postup a z tohto dôvodu nemôžeme globálne vzdelávanie len vyučovať, ale je potrebné realizovať globálnu výchovu. Na základe uvedeného možno formulovať viaceré odporúčania pre implementáciu GRV do vysokoškolskej výučby. Vychádzajúc zo strategických dokumentov GRV a preštudovanej odbornej literatúry sú naše návrhy a odporúčania pre implementáciu GRV do vysokoškolskej výučby nasledovné:

- Vysoké školy môžu akreditovať študijné programy, ktorých podstatný obsah spočíva v oblasti globálneho rozvojového vzdelávania.
- Vysoké školy môžu zahrnúť globálne témy a témy rozvojovej spolupráce do náplne štúdia formou voliteľných, povinne voliteľných alebo povinných predmetov ako samostatné vyučovacie predmety.

Tieto dve možnosti však zatiaľ nie sú bežnou praxou slovenských vysokých škôl, a keďže dôraz sa pri GRV kladie skôr na formatívny aspekt než vzdelávací, ani nepredpokladáme, že sa situácia v dohľadnej dobe radikálne zmení k masovému zavádzaniu programov a samostatných predmetov na vysokých školách a tiež z dôvodu nedostatku odborných garantov. Globálne vzdelávanie ako samostatný predmet s vlastnými sylabami má viacero nevýhod, okrem iného aj fakt, že globálne vzdelávanie ako samostatný predmet stojí v protiklade k svojmu interdisciplinárnemu charakteru. Takýto predmet by kládol veľké požiadavky aj na prípravu pedagógov, komplikované by bolo vytvorenie syláb predmetu, ktoré by mohli byť len veľmi orientačné, pretože obsah globálneho vzdelávania je dynamickejší ako obsah tradičných predmetov a častejšie musí reagovať na zmeny vo svetovom dianí.

Reálnejšie možnosti sú nasledovné:

- Vysoké školy môžu spolupracovať s odborníkmi a expertmi z praxe formou vyžiadanych prednášok, môžu využívať skúsenosti z mobilných programov a sťaží svojich zamestnancov, ale i študentov apod.

Realizácia vzdelávacích aktivít v oblasti rozvojovej problematiky na vysokých školách od roku 2005 bola iniciovaná prevažne mimovládny sektorom a v niekoľkých prípadoch vzdelávacími inštitúciami. Ako uvádza Národná stratégia pre globálne vzdelávanie (2012) Prednášajúcimi boli vo väčšine prípadov externisti z praxe. Z tohto dôvodu sa kládol dôraz na praktické zameranie výučby, interaktívne vzdelávanie a v niektorých prípadoch až neformálne vzdelávacie metódy. Tento stav v prevažnej miere pretrváva aj v súčasnosti, keďže v oblasti rozvojovej problematiky na Slovensku vyvíjajú najintenzívnejšiu činnosť nadácie a občianske združenia v rámci platformy mimovládnych rozvojových organizácií v SR.

Vysoké školy sa môžu venovať výskumu v oblasti výučby GRV a súčasne môžu uskutočňovať výskum zameraný na rozvojovú pomoc. Pri vedeckej príprave je skôr výhodnejšie stanoviť ako obsah prípravy konkrétnu tému z GRV, pretože tak je možné rozvíjať teóriu globálneho vzdelávania (najmä cez práce pre získanie titulu PhD.).

- Vysoké školy môžu v rámci ďalšieho vzdelávania svojich pedagogických zamestnancov začleňovať ciele, témy a princípy, didaktické aspekty GV napr. formou kurzov, workshopov a pod. a tým motivovať vysokoškolských učiteľov k následnému začleňovaniu tejto problematiky do vlastnej výučby.
- Do štúdia môžu byť zahrnuté rôzne formy kontaktnej výučby (prednášky, cvičenia, demonštrácie, simulácie atď), rovnako aj samostatná práca, a to ako individuálna, tak aj v skupinách. Vo všetkých formách je cieľom povzbudiť študentov, aby spoznali realitu a prepojenie tém, ktoré vedie k ucelenému chápaniu, osvojeniu základných zručností pre život v globálnej spoločnosti, tj. vštepiť kultúru učenia.
- Metódy globálneho vzdelávania by sa mali využívať na rôznych predmetoch počas štúdia.
- Vhodným riešením je vyčleniť GRV ako samostatnú časť iných predmetov - buď by jeho postupy boli explicitne menované v sylabe predmetu, alebo by tvorilo samostatnú tému v danom predmete. Tematické celky a témy vymedzené v Národnej stratégii (2012), predstavuje účelný postup globálneho vzdelávania v prípade, ak by sa v určitom predmete vyčlenilo ako samostatný celok. V prípade, ak by sa mu nevenoval ucelený čas, je možné vybrať len niektoré z tém. Globálne vzdelávanie môže byť do vzdelávacieho procesu začlenené ako prierezová téma. Výhodou tohto prístupu sú medzipredmetové súvislosti, ktoré tvoria podstatu globálneho vzdelávania. Globálna dimenzia by bola optikou, cez ktorú sa nazerá na jednotlivé predmety. Takto definovaná globálna dimenzia v jednotlivých predmetoch predpokladá doplnenie syláb predmetov o globálne súvislosti.
- Miesto globálneho vzdelávania v učebných plánoch závisí hlavne od zámerov fakulty a katedier.

Uplatňovať celoškolský, resp. celofakultný prístup ku GRV. „Celoškolský prístup ku globálnemu vzdelávaniu sa prejavuje v skrytom kurikule. Škola ako inštitúcia má fungovať zodpovedne, čo sa má prejavovať pri šetrení energie, voľbe environmentálne

zodpovedných dodávateľov, používaní lokálnych surovín v jedálni, triedení odpadu, či používaní pomôcok zo spravodlivého obchodu. Všetky školské dokumenty by mali byť založené na demokratických princípoch a rešpektovaní práv všetkých študentiek a študentov. Interiérové vybavenie školy by malo zdôrazňovať kultúrnu rozmanitosť a prepojenosť s inými krajinami sveta.“ (Návojský, A., 2011, s. 10)

Vzdelanie v problematike GRV zvyšuje kvalifikáciu budúcich expertov o poznatky z rôznych spoločensko-vedných odborov, čím im súčasne napomáha uplatňovať sa na trhu práce, a tiež vo svetovej ekonomike, a to nielen v rôznych medzinárodných inštitúciách vo vyspelých krajinách ale i v rozvojových krajinách. Okrem vedomostí sa prostredníctvom GRV u študentov rozvíjajú schopnosti, zručnosti, postoje a hodnoty, ktoré im umožňujú porozumieť globálnym výzvam v meniacom sa svetovom hospodárstve. Rozsah zmien, ktoré prebiehajú v národnej aj vo svetovej ekonomike je totiž oveľa širší, nakoľko ovplyvňujú sociálne a kultúrne, technologické, ekologické a ďalšie podmienky.

Príklad implementácie globálneho rozvojového vzdelávania v edukačnom procese na Fakulte ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre

V podmienkach Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre je v súčasnosti riešený a financovaný projekt grantovou agentúrou KEGA - Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách. Nakoľko úlohou vysokých škôl s ekonomickým zameraním je poskytovať vysoko kvalitné a profesionálne vzdelávanie v oblasti ekonomických vied a súčasne ich pripravovať na prácu v rôznych medzinárodných organizáciách, korporáciách, a to v rôznych častiach sveta, vrátane rozvojových krajín, považujeme implementáciu GRV do tohto typu vysokoškolského vzdelávania za mimoriadne významnú. Študenti môžu získavať poznatky z oblasti rôznych tém GRV prostredníctvom niektorých predmetov, najmä spoločenskovedných predmetov či humanitných predmetov, ktoré absolvujú v priebehu štúdia na ekonomických fakultách (Politológia, Sociológia, Globálne problémy ľudstva, Ľudské a občianske práva, Etické problémy globálnej spoločnosti ale i do predmetov Európske integračné procesy, Medzinárodné vzťahy a zahraničná politika, Socio-kultúrne dimenzie medzinárodných vzťahov, Environmentálna politika, Trvalo-udržateľný rozvoj, Medzinárodná podnikateľská etika, Podnikateľská etika, Ekonomická sociológia a podobne). V nich sa môžu stretávať aj s viacerými problémami, ktoré má vo svojom obsahu aj GRV. Okrem rozvíjania medzinárodnej spolupráce sa FEM v Nitre usiluje vytvárať študijné programy vzhľadom na aktuálne požiadavky trhu. Táto ekonomická fakulta má snahu do edukačného procesu zavádzať aj nové formy vzdelávania a nové vzdelávacie prístupy. Príkladom je študijný program zaradený pre 1. stupeň vysokoškolského štúdia (bakalár) na FEM v Nitre: B-IBA International business with agrarian commodities, ktorý sa vyučuje v slovenskom aj v anglickom jazyku. Pripravuje absolventov, ktorí sú schopní „efektívne komunikovať so svetovými ekonomickými organizáciami a inštitúciami, aktívne sa zúčastňovať medzinárodných ekonomických vzťahov agrozozortu v oblasti spolupráce s WTO, FAO a pod., pripravovať podklady pre rozhodovanie, rozširovať svoje vedomosti a zručnosti o najnovšie poznatky v oblasti medzinárodných ekonomických vzťahov.“ (FEM SPU, 2013, s. 34) Ako

nanajvýš potrebná sa ukazuje implementácia GRV na FEM do týchto študijných programov, ale prakticky do všetkých študijných programov, ktoré pripravujú absolventov na prax v podnikateľských subjektoch zahraničného obchodu, v podnikoch so zahraničnou účasťou, či pripravujú absolventov, ktorí budú samostatne v podnikat' v medzinárodnom obchode. Rovnako do tých študijných programov, ktorých absolventi sa budú zaoberat' odbytom agropotravinárskych komodít na domácom a zahraničnom obchode, či agroturistickými službami rôzneho charakteru. Týmto absolventom by nemali chýbať globálne zručnosti (global skills). (Svitačová, E., Mravcová, A., Moravčíková, D., 2014).

Záver

Na záver si dovoľíme konštatovať, že implementácia moderných koncepcií vzdelávania, ktoré vychádzajú z aktuálnych trendov spoločnosti, ale i z moderných poznatkov pedagogickej teórie, do procesu vysokoškolskej výučby je efektívnym nástrojom podpory kvality a excelencie vysokých škôl. Nie je to len implementácia vyššie analyzovanej koncepcie GRV, ktorá určite nie je jediným možným riešením súčasných celosvetových problémov, ale sme zástancami aplikácie prvkov i iných moderných koncepcií, ktoré môžu byť prínosné. V našom prípade konkrétne globálna výchova a GRV môžu prispieť k:

- hlbšiemu porozumeniu rôznorodostí a nerovností na svete, podporiť väčší záujem o súčasné problémy planéty a ľudstva,
- oboznamovaniu sa s úlohami humánneho, sociálneho a kultúrneho kapitálu v ekonomickom rozvoji a s prekážkami, ktoré takému rozvoju bránia,
- internacionalizácii vzdelávania, súčasne posilniť prestíž a atraktivnosť vysokých škôl vo svete (*kvalita sa následne prejaví napríklad v náraste kvalifikovanej pracovnej sily ako i v konkurencieschopnosti ekonomických subjektov, v ktorých budú absolventi vysokých škôl aktívne pôsobiť po ukončení štúdia*),
- rozvoju kritického myslenia vysokoškolských študentov a zároveň k motivácii aktívne sa zaujímať o súčasné problémy vo svete, ako aj aktívne sa spolupodieľať na ich riešení,
- získavaniu ďalších potrebných vedomostí ako i sociálnych zručností či spôsobilostí potrebných pre profesijnú kariéru na globalizujúcom sa ekonomickom trhu a v súčasnej rýchlo sa meniacej spoločnosti. GRV sa tým výrazne podieľa na formovaní odborného profilu absolventov vysokých škôl. (Svitačová, E., Mravcová, A., Zaťková, T., 2013, s. 25)

Y. Bertrand (1998, s. 227) uvádza, že „najlepšou“ teóriou vzdelávania je tá, ktorá u učiaceho sa podporuje získanie odborných vedomostí založených na pochopení ekologických, sociálnych a kultúrnych problémov. Podľa neho je úlohou dnešných študentov premeniť spoločnosť z hľadiska iných hodnôt než je súťaživosť, segregácia, rasizmus atď. Na základe vyššie uvedeného konštatujeme, že súčasná škola a vysokoškolské vzdelávanie by mali spočívať v „nových“ vzdelávacích stratégiách, ktoré budú primeranejšie globálnemu riešeniu problémov planéty.

Použitá literatúra

- Bertrand, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998, ISBN 80-7178-216-5.
- Bourn, Doug. *Global Skills: From economic competitiveness to cultural understanding and critical pedagogy [online]*. 2011. [cit. 3-7-2014]. Dostupné z:
[http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewArticle&path\[\]=99](http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewArticle&path[]=99)
- FEM SPU. *Študijná príručka 2013-2014. Fakulta ekonomiky a manažmentu*. [online] Nitra. 2013. [cit.3-7-2014]. Dostupné z:
http://spu.fem.uniag.sk/fem/subory/2013_STUDIJNA_PRIRUCKA.pdf.
- Maastricht Global Education Declaration [online]*. 2002. [cit.3-12-2012]. Dostupné z:
<http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf>
- McJimsey, Marianna, Ross, Becky a Young, Sandra. *What are Global and International Education? [online]*. 2013. [cit.3-7-2014]. Dostupné z:
<http://www.socialstudies.org/positions/global/whatisglobaled>
- Mistrík, Erich. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov (Rámec kurikula pre univerzity)*. Bratislava : Iris, 2000 ISBN 80-89018-11-4. [online]. 2000. [cit. 9- 6- 2014]. Dostupné z : <http://www.erichmistrík.sk/knihy/osnovy/osnovy.html>
- Mistrík, Erich. *Zmysel a možnosti rozvojového vzdelávania*. In *Rozvojové vzdelávanie. Témy a metódy [online]*. M. Cenker (ed.) 2. vyd. Bratislava : Pontis, 2014, ISBN 978-80 971310-2-3, s. 6-34 [cit. 3-7- 2014]. Dostupné z:
<http://www.erichmistrík.sk/texty/gv.pdf>
- Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016. [online]*. [cit. 1-12-2012]. Dostupné z:
http://www.statpedu.sk/files/documents/odborne_info/narodna_strategia_globalne%20vzdelavanie_2012_2016.pdf
- Návojský, Andrej. *Globálne vzdelávanie*. In *ZOOMm. [online]*. 2011. [cit. 9- 6-2014]. Dostupné z:
http://www.mladez.sk/zoom/wpcontent/uploads/2011/01/ZOOMm_3_2010.pdf
- Pike, Graham a Selby, David. *Globální výchova*. Grada : Praha 1. vydání, 1994. ISBN 80-85623-98-6.
- Průcha, Jan. *Multikulturní výchova*. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, Jan ,WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- Raslavská, Ivona. *Globální dimenzia na vysokých školách. [online]*. 2009. [cit. 3-7-2014]. Dostupné z: www.adra.cz/file/180
- Svitačová, Eva, Mravcová, Anna a Moravčíková, Danka. 2014. *Globálne rozvojové vzdelávanie na Fakulte ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre - jedna z foriem internacionalizácie vzdelávania*. - rukopis
- Svitačová, Eva, Mravcová, Anna a Zaťková, Tímea., *Globálne rozvojové vzdelanie - cesta ku globálnemu občianstvu a zodpovednému pôsobeniu na globálnom trhu*. In *Lifelong learning*. Roč. 3, č. 2 (2013), s. 7- 25, 2013, ISSN 1804-526X.

Štúdia bola spracovaná v rámci riešenia výskumnej úlohy KEGA 026SPU-4/2013 „Konceptuálna modernizácia obsahu a metodická podpora **Kurzu vysokoškolská pedagogika pre učiteľov technických univerzít**“.

Pohybové vzdělávání dospělých „50+“ a seniorů

Mgr. Iveta Šimůnková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra gymnastiky, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: simunkova@ftvs.cuni.cz

doc. PhDr. Viléma Novotná, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra gymnastiky, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: vnovotna@ftvs.cuni.cz

Mgr. Jitka Vorálková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra gymnastiky, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: voralkova@ftvs.cuni.cz

Abstrakt: Kvalita života starší populace se stává závažným problémem současné společnosti. Nízká úroveň pohybové gramotnosti této skupiny občanů nepodněcuje jejich potřebu pohybu, nemotivuje k pohybové aktivitě, ke změně způsobu života. Cílem příspěvku je vymežit rámcový obsah pohybové gramotnosti v procesu vzdělávání dospělých 50+, starších dospělých a seniorů. K řešení problému bylo zvoleno dotazníkové šetření a intervalové škálování. Na otázky anketního dotazníku, ohledně vhodnosti vybraných souborů gymnastických cvičení podílejících se na konceptu pohybové gramotnosti, odpovídalo 28 expertů, učitelů vysokých škol. Ke třídění a analýze získaných dat byla použita popisná statistika. Největší váhu odpovědí získala důležitost cvičení pro držení těla a nácvik základní lokomoce, dále realizace pohybů těla a jeho částí, orientace v prostoru a cvičení rovnováhy. V oblasti vědomostí dosáhly téměř 90 % vědomosti o bezpečnosti pohybové aktivity, o provedení pohybu a o významu prevence a zdravotních benefitech. Do obsahu vzdělávání pohybové gramotnosti starších občanů a seniorů bylo vybráno pět skupin z inventáře gymnastických činností: držení těla, lokomoce, rovnováha, flexibilita a manipulační dovednosti. Pohybové vzdělávání starší populace by mělo být zaměřeno na optimální úroveň zdravotně orientované zdatnosti, na posilování psychické odolnosti, duševní pohodu a sociální soudržnost.

Klíčová slova: pohybová gramotnost, starší populace, pohybové činnosti, gymnastika

Physical education of adults "50 +" and seniors

Abstract: The quality of life of the elderly is becoming a serious problem of contemporary society. Low level of physical literacy of this citizen group does not encourage their need for exercise, not motivate to physical activity and to change of the lifestyle. The aim of this paper is to define the general content of physical literacy in physical education of adults 50 +, older adults and seniors. For the research questionnaire and interval scaling have been selected. The questions in questionnaire survey were selected regarding to the advisability of defined gymnastic exercises involved in the concept of physical literacy. The questions were answered by 28 experts, teachers at universities. Descriptive statistics was used for the classification and analysis

of the obtained data. The greatest impact in responses gained importance of exercises for correct body posture and for basic locomotion, realization of the movements of the body and its parts, orientation in space and balance exercises. In the area of knowledge they reached nearly 90% of knowledge - the safety of physical activity, the execution of the movement and the importance of prevention and health benefits. Into the content of physical literacy of older people and seniors were selected five groups of inventory gymnastic activities: body posture, locomotion, balance, flexibility and handling skills. Physical education of elderly population should be directed to the optimum level of health orientated fitness, strengthening the resilience, well-being and social togetherness.

Keywords: physical literacy, older population, physical activities, gymnastics

Kvalita života starší populace se stává stále závažnějším problémem současné společnosti. Právě v době, kdy dochází nejen k výrazným změnám způsobu života a trávení volného času, ale také ke změnám vnímání hodnot a hledisek společenské úspěšnosti, se dostávají starší spoluobčané a senioři (někdy označovaní dokonce jako „odepsaná generace“) do nepříznivé životní situace. Většinou nemají ani příležitost, ani před sebou dostatečně dlouhou dobu, využít nové podmínky a okolnosti, které jsou pro mladší populaci samozřejmostí. Vzhledem k narůstajícímu počtu psychosomatických a dalších civilizačních onemocnění je nutno hledat možnosti a uvádět do praxe nabídky a podněty, které mohou pomoci přiměřeným přístupem změnit pozitivně způsob života „ohrožené“ skupiny populace.

Jako jedna z možností je postupné začlenění vhodné pohybové aktivity do denního režimu jednotlivců i skupin tak, aby se potřeba pohybu stala nedílnou součástí jejich životního stylu. K tomu je nutno vytvořit potřebné podmínky a příležitosti. Protože máme velmi malou možnost konkrétně ovlivnit politický, společenský a mediální přístup ke starší populaci, zaměříme se na využití naší odbornosti v oboru kinantropologie a na vytváření nabídky takových pohybových programů, které mohou motivovat věkovou kategorii od věku „50+“ k pravidelnému zdravému pohybu, ke změně vnímání své životní situace. Vhodným východiskem pro vytváření vztahu k pohybu je využití pohybového vzdělávání založeného na zlepšení úrovně pohybové gramotnosti starších dospělých a seniorů. Získaná pohybová způsobilost by měla harmonicky ovlivňovat osobnost jedince po stránce psychosociální, podněcovat potřebu pohybu, motivovat k celoživotní pohybové seberealizaci a zvyšovat míru všeobecné pohybové aktivity (Šimůnková, Novotná a Chrudimský, 2013). Na kvalitě pohybové gramotnosti se velkou mírou podílí gymnastika jako systém tělesných cvičení podporujících pohybovou, psychickou, sociální a estetickou kultivaci člověka.

Příspěvek je součástí řešení projektu PRVOUK P 39 a P 15 University Karlovy v Praze, FTVS.

Cíl

Cílem příspěvku je vymezit rámcový obsah pohybové gramotnosti v procesu vzdělávání dospělých 50+, starších dospělých a seniorů. Vycházíme z předpokladu, že základní pohybové vzdělávání je do velké míry společné pro všechny věkové kategorie začátečníků. Liší se zejména motivací k pohybu, cílem činnosti, očekávanými efekty, didaktickým přístupem, volbou didaktického stylu, reakcí na zpětnou vazbu a pestrostí intervence.

Metodika

Pro pohybovou kultivaci byly na základě předchozích publikovaných poznatků vytvořeny soubory cvičení vycházející z gymnastiky, podílející se na konceptu pohybové gramotnosti (Šimůnková, Novotná a Vorálková, 2010). K řešení problému bylo zvoleno dotazníkové šetření a intervalové škálování. Na otázky anketního dotazníku odpovídalo 28 expertů, učitelů vysokých škol, účastníků „Fóra pedagogické kinantropologie“ konaného v září 2013. Ke třídění a analýze získaných dat byla použita popisná statistika.

Vymezení základních pojmů

Pohybovou gramotnost chápeme z širšího hlediska jako vědomé ovládnutí pohybů vlastního těla, jako připravenost jedince pohybovat se a odpovídajícím způsobem řešit pohybové zadání vyplývající z podmínek prostředí. Účelem kultivace pohybové gramotnosti je osvojit si uvědomělé zvládnutí základních pohybů vytvářejících vhodné „pohybové vzorce“ z hlediska kvality pohybového projevu a využít získané kompetence jako předpoklad pro jejich přenos do dalších dovedností různých pohybových a sportovních aktivit. Pohybová gramotnost nezahrnuje pouze problematiku pohybového projevu a tělesné zdatnosti, ale úzce souvisí s dalšími aspekty ovlivňování osobnosti člověka, jako je psychická odolnost a sociální soudržnost (Novotná a Šimůnková, 2013).

Osvojení uvědomělého ovládnutí pohybů svého těla a jeho částí vede k dovednosti vyrovnávat a udržovat rovnováhu poloh a postojů, k ekonomicky prováděným pohybům i při změnách situací, přispívá k vnímání a uvědomění si sama sebe, zvyšuje schopnost orientace v prostředí, zlepšuje schopnost empatie, pozitivně ovlivňuje sebedůvěru, seberealizaci, sebekázeň a sebezprosování, umožňuje uvolněnost neverbální komunikace.

Whiteheadová a Murdochová (2006) a Whiteheadová (2010) uvádějí pohybovou gramotnost jako připravenost k pohybu a míru osvojení pohybových dovedností. Stafford a Balyi (2005) charakterizují pohybovou gramotnost jako vědomé ovládnutí pohybů vlastního těla, které přináší člověku radost a uspokojení, vědomosti, naplňuje jeho biologické potřeby a přispívá ke kvalitě života a ke zdravému životnímu stylu. Čechovská a Dobrý (2010) považují dovednost vědomě ovládat své tělo v různě se měnících každodenních situacích a vnějších podmínkách za nezbytnou podstatnou součást běžného života.

Vymezení konkrétního obsahu pohybové gramotnosti je nejčastěji uváděno pro věkovou kategorii předškolních dětí. Proto je nezbytné aplikovat získané poznatky pro

další věkové kategorie, zejména pro populaci staršího věku a seniory. Důvodem je společenská potřeba posílit prevenci zdravotních a psychosociálních problémů vznikajících v této skupině občanů. Je nutno podotknout, že vědomé řízení pohybu a pohybová gramotnost je bez ohledu na věk podstatnou součástí každodenních činností.

Výsledky

Do dotazníku byly zařazeny otázky zaměřené na míru významu jednotlivých komponent utvářejících pohybovou gramotnost. Názory expertů byly rozděleny na odpovědi týkající se souborů gymnastických cvičení (Tabulka 2) a na oblasti potřebných vědomostí (Tabulka 3).

Vybrané soubory cvičení zařazené do obsahu základní pohybové gramotnosti byly sestaveny z inventáře činností gymnastických druhů (základní, rytmické a aerobní gymnastiky). Experti hodnotili otázky dle škály uvedené v Tabulce 1, a to v rozmezí 1 až 5. Hodnocení 1 bylo charakterizováno pojmem „nepotřebné“, na druhé straně hodnocení 5 bylo vystiženo pojmem „důležité“. Hodnocení 3 bylo pomyslným středem mezi oběma konci škály. Hodnocení 2 se blížilo významu „spíše nepotřebné“, hodnocení 4 určovalo „spíše důležité“.

Tabulka 1. Hodnotící škála

Nepotřebné	1	2	3	4	5	důležité
-------------------	---	---	---	---	---	-----------------

Otázka 1: Ohodnoťte pomocí uvedené škály v Tabulce 1 význam vybraných souborů gymnastických cvičení při vytváření pohybové gramotnosti:

- cvičení pro držení těla jako univerzální výchozí poloha pro pohyb;
- nácvik optimálního provedení základní lokomoce;
- realizace pohybů těla a jeho částí;
- orientace v prostoru;
- udržování statické a dynamické rovnováhy;
- akrobatická (motoricko-funkční) příprava;
- technika cvičení bez náčiní;
- technika cvičení s náčiním;
- vzdělávací program hudebně-pohybové výchovy.

Otázka 2: Které z uvedených oblastí vědomostí (v abecedním pořadí) považujete za podstatné v rámci utváření pohybové gramotnosti (označte křížkem):

- bezpečnost;
- fair play;
- hygiena;
- poznatky o provedení pohybu;
- prevence a zdravotní benefity;
- sebeobslužné činnosti;
- znalost odborného názvosloví.

Tabulka 2. Význam vybraných souborů cvičení při vytváření pohybové gramotnosti

vybrané soubory cvičení	hodnocení									
	1		2		3		4		5	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
držení těla	0	0	0	0	1	3,6	9	32,1	18	64,3
lokomoce	0	0	1	3,6	1	3,6	6	21,4	20	71,4
pohyby těla a jeho částí	0	0	2	7,1	4	14,3	7	25	15	53,6
orientace v prostoru	0	0	2	7,1	7	25	6	21,4	13	46,5
rovnováha	0	0	1	3,6	3	10,7	12	42,85	12	42,85
akrobatická (motoricko-funkční) příprava	0	0	1	3,6	7	25	9	32,1	11	39,3
technika cvičení bez náčiní	1	3,6	1	3,6	10	35,7	11	39,3	5	17,8
technika cvičení s náčiním	0	0	0	0	18	64,3	7	25	3	10,7
vzdělávací program hudebně-pohybové výchovy	0	0	3	10,7	10	35,7	7	25	8	28,6

Největší váhu odpovědí získala důležitost cvičení pro držení těla a nácvik základní lokomoce. Další dvojici utvořily realizace pohybů těla a jeho částí a orientace v prostoru. Další byla cvičení rovnováhy posílená výsledkem součtu dvou nejvyšších hodnot.

Tabulka 3. Význam vybraných souborů cvičení při vytváření pohybové gramotnosti

vědomosti v rámci pohybové gramotnosti		
	počet odpovědí	%
bezpečnost	25	89,3
fair play	13	46,4
hygiena	17	60,7
poznatky o provedení pohybu	25	89,3
prevence a zdravotní benefity	25	89,3
sebeobslužné činnosti	12	42,8
znalost odborného názvosloví	11	39,3

Výsledky tří částí ve výši téměř devadesát procent jasně ukázaly významný podíl vědomostí o bezpečnosti pohybové aktivity, o provedení pohybu a o významu prevence a zdravotních benefitech.

Diskuse

Výsledky založené na vyjádření výrazně převažujících názorů expertů se staly podnětem pro konkrétní sestavení souboru základních dovedností vycházejících z principů gymnastického provedení pohybu. Specifikou gymnastiky je pohybový projev založený na uvědomělém řízeném pohybu vedoucí k optimálnímu provedení pohybu těla danou technikou (tzn. systematické a ekonomické zapojování hybných jednotek s cílem splnění pohybového úkolu), se správnou rytmizací pohybu (tzn. střídání napětí a uvolnění svalů při realizaci pohybového aktu v určitém rytmu a tempu) a v přiměřeném rozsahu kloubní pohyblivosti (tzn. flexibilita).

Do obsahu pohybové gramotnosti starších občanů a seniorů bylo zařazeno pět skupin z inventáře gymnastických činností, a to:

- držení těla – uvědomování si poloh a základních pohybů těla a jeho částí; nácvik „správného“ dýchání v lehu, kleku, sedu a stoji; střídání napětí a uvolnění

v pohybu; provedení pohybu vedením, švihem a vlnou; celistvé pohyby (pohyby procházející celým tělem najednou nebo postupně);

- lokomoce – postavení dolních končetin; nášlap na plošku nohy; postavení a pohyb pánve při chůzi; chůze pomalá a rychlá; chůze s doprovodným pohybem paží; chůze s pomůckou v rukách; chůze s hůlkami (nordic walking), technika „běhu pro zdraví“ (s udržováním výšky těžiště);
- rovnováha – jednoduché rovnovážné statické polohy a dynamické pohyby (např. stoje nožné, stoje jednož, sedy);
- flexibilita – základní pohyblivost v kloubně-svalových jednotkách; klony a kroužení (mobilizační cvičení); protahovací cvičení pro celé tělo; pohyby podporující sebeobslužnost (např. dosahování vzhůru, obouvání, oblékání);
- manipulační dovednosti – ovlivňování drobné motoriky; uchopování prsty; předávání, vyhazování a chytání; sebeobslužné činnosti (např. zapínání knoflíků, zavírání zipu).

Do pohybového obsahu programů pro osvojování pohybové gramotnosti patří neopominutelně i další soubory gymnastických cvičení. Je to soubor pohybových podnětů rozvíjejících orientaci v prostoru, nejen pohybu těla různými směry půdorysu různým způsobem pohybu, ale také orientaci na místě s osvojováním si prostoru kolem sebe jak pohledem, tak částmi těla.

Dalším souborem je oblast nazývaná odborným termínem jako „technika cvičení bez náčiní“. Je to široká oblast cvičebních tvarů bez náčiní založených na koordinaci pohybů a realizovaná v konkrétních skupinách gymnastických dovedností, jako jsou např. základní formy různých druhů chůze a běhu, taneční kroky, skoky, rovnovážné tvary, obraty, vlny, osmy a rotace.

Soubor cvičení, který významně podporuje rozvoj jednotlivých složek tělesné zdatnosti je nazýván akrobatická, nebo také motoricko-funkční příprava. Smyslem akrobatické přípravy není osvojení si vybraných gymnastických dovedností, ale vytváření k tomu odpovídajících biologických, funkčních, morfologických, psychologických a vědomostních předpokladů. Pro cvičení starších dospělých a seniorů je nezbytně nutné aplikovat jednotlivá cvičení a jejich provedení podle individuálních předpokladů, podle věku a aktuální výkonnosti a podle zdravotního a psychického stavu jednotlivce.

Samostatnou, ale velmi důležitou součástí programů pohybové gramotnosti je hudba, která k pohybu nejen motivuje, vytváří atmosféru, ale také pomáhá pohyb organizovat, dává mu určitý řád, ovlivňuje jeho provedení, udává pohybu rytmus a tempo. Osvojování uvědomělého řízeného pohybu podpořeného vnímáním hudby vede k intenzivnějšímu pocítování pohybů vlastního těla, podporuje pohybovou seberealizaci a sebevědomí, zvýrazňuje pohybový projev, podněcuje pohybovou tvořivost, přináší estetické prožitky a pocity uspokojení (Novotná a kol., 2012).

Gymnastická cvičení jsou prováděna podle filosofie Gymnastiky pro všechny „4F“ vyhlášené mezinárodní gymnastickou federací FIG. Prosazuje gymnastiku přístupnou každému a pro všechny. Čtyři F znamenají: Fun – bavte se, užívejte si legrace; Fitness – získejte přiměřenou tělesnou zdatnost; Fundamentals – osvojte si dobré pohybové základy; Friendship – užívejte si dobré vztahy a přátelství.

Závěr

Pohybové vzdělávání starší populace má svá určitá specifika a zákonitosti. Vedle pohybového programu, který není primárně zaměřen na výkon, ale na přiměřenou úroveň zdravotně orientované zdatnosti, je nutno podporovat i další stránky osobnosti člověka, jako je psychická odolnost (Hátlová a kol., 2012), duševní pohoda a sociální soudržnost (Potůček a kol. 2002, s. 146). Respektování těchto okolností se má stát východiskem pro tvorbu a realizaci programů pohybových aktivit pro dospělé, starší dospělé a seniory. Nabídku intervence je vhodné směřovat do věku 50 let a více, kdy lze ještě navázat na předchozí zkušenosti z pohybových a sportovních aktivit. S přibývajícím věkem dochází postupně ke změnám osobních hodnot, potřeb a očekávání a tak je možno obsah pohybové aktivity přiměřeně měnit. Vymezený uvedený rámcový obsah pohybové gramotnosti k tomu vytváří příhodné podmínky. Pro realizaci kvalitního pohybového vzdělávání je nezbytné vzdělávat pedagogy, kteří se pohybové aktivitě této části populace budou věnovat a pomáhat svým spoluobčanům zlepšovat nebo udržovat, prostřednictvím pohybové aktivity založené na optimální úrovni pohybové gramotnosti, jejich kvalitu života.

Použitá literatura

- ČECHOVSKÁ, Irena a Lubomír DOBRÝ. Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 2010, roč. 76, č. 3, s. 2–5.
- HÁTLOVÁ, Běla, Milena ADÁMKOVÁ SÉGARD a Jana ŠOPÍKOVÁ. Pohybové aktivity a jejich vliv na osobnost seniorů. In: ŠTĚPÁNKOVÁ, Hana (ed.). *Sborník příspěvků z mezioborové konference Stárnutí „Ageing“*. Vyd. 1. Praha: Psychiatrické centrum, 2012, s. 33–38. ISBN 978-80-87142-20-2.
- NOVOTNÁ, Viléma a kol. *Gymnastika jako tvůrčí akt*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012, 136 s. ISBN 978-80-246-2116-6.
- NOVOTNÁ, Viléma a Iveta ŠIMŮNKOVÁ. Application of gymnastics literacy in support of movement therapy. In: ADÁMKOVÁ Milena, Běla HÁTLOVÁ a Tereza LOUKOVÁ. *Psychomotor therapy in elderly care*. Ústí nad Labem: Universita J. E. Purkyně, 2013, s. 37–32. ISBN 978-80-7414-685-5.
- POTŮČEK, Martin a kol. *Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku*. Praha: Gutenberg, 2002, 146 s. ISBN 80-86349-06-3
- STAFFORD, Ian a Istvan BALYI. *Coaching for longterm athlete development*. 1. vyd. Leeds: Coachwise, 2005, 90 s. ISBN 1-902523-70-9.
- ŠIMŮNKOVÁ, Iveta, Viléma NOVOTNÁ a Jan CHRUDIMSKÝ. Vztah gymnastických činností k pohybové gramotnosti. In: MATOŠKOVÁ, Petra (ed.). *Sborník abstraktů a textů ze semináře „Forum pedagogické kinantropologie“ pořádaného ve dnech 25. – 27. 9. 2013*. Vyd. 1. Praha: UK v Praze, FTVS, 2013, s. 60–69. ISBN 978-80-87647-07-3.
- ŠIMŮNKOVÁ, Iveta, Viléma NOVOTNÁ a Jitka VORÁLKOVÁ. Struktura složek pohybové gramotnosti pro sportovní odvětví moderní gymnastika. *Studia Kinanthropologica*. 2010, roč. 11, č. 2, s. 110–119.

WHITEHEAD, Margaret. *Physical literacy: throughout the lifecourse*. 1. vyd. London: Routledge, 2010, 200 s. ISBN 0-415-48743-9.

WHITEHEAD, Margaret a Elizabeth MURDOCH. Physical literacy and physical education: Conceptual Mapping. *PE Matters*. 2006, roč. 1, č. 1, s. 6–9.

Seniorské vzdělávání a kompetenční model lektora

PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Křížkovského 511/8, 771 80 Olomouc, e-mail: nadezda.spatenkova@upol.cz

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D., Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vtdělávání a poradenství, V lázních 3, 159 00 Praha 5, e-mail: smekaloval@ivp.czu.cz

Abstrakt: Seniorské vzdělávání je v mnoha ohledech velmi specifické. Je determinováno nejen objektivními činiteli, ale také činiteli subjektivními a právě ty jsou předmětem zájmu tohoto textu. Mezi činitele subjektivní patří především lektoři se svými kompetencemi a také individuální a sociálně psychologické znaky seniorů jako účastníků vzdělávání. Cílem tohoto příspěvku je popsat základní specifika seniorského vzdělávání, identifikovat ústřední kompetence podle kritérií rolí vzdělavatele seniorů a na základě této reflexe vytvořit optimální kompetenční model lektora v seniorském vzdělávání. Přestože je totiž problematika kompetencí v současné době velmi diskutovaná, v kontextu vzdělávání seniorů je stále opomíjená.

Klíčová slova: senior, vzdělávání, kompetence, kompetenční model, lektor

Senior Education and Lecturer's competency model

Abstract: Senior education is in many ways very specific. It is determined not only by objective factors, but also by subjective factors. And those subjective factors are the focus point of this paper. Among the subjective factors belong mainly teachers with their competences and also individual and socio-psychological characteristics of elderly people as learners. The aim of this paper is first to describe the basic specifics of senior education, second to identify the central competences according to the criteria of the role of educator in this kind of education. On the basis of this reflection we intend to create an optimal competency model of teacher in senior education. Although the issue of teacher's competences is currently highly discussed, in the context of education for the elderly people it is still neglected.

Key words: seniors, education, competence, competency model, lecturer

Vzdělávání seniorů se v kontextu demografického stárnutí populace stává velmi aktuálním tématem. Představuje ale tato problematika pro lektory dostatečnou výzvu? Jsou lektoři na vzdělávání seniorů adekvátně připraveni? Dokáží lektoři akcentovat a akceptovat specifika vzdělávání seniorů? Mají kompetence k tomu, aby dokázali seniory efektivně vzdělávat? A jak by měl vůbec vypadat kompetenční model vzdělavatele seniorů? Na tyto a další související otázky se pokusíme společně hledat (a nalézt) odpovědi.

Vzdělávání seniorů jako společenský apel

Stárnutí populace představuje významný demografický trend. Také empirická data z výzkumu *Advocacies for frail and incompetent elderly in Europe* (Ivanová a kol., 2009, s. 19–20) poukazují na to, že podíl osob 65+ a 80+ na obyvatelstvu celkem se stále zvyšuje, přičemž početnější zůstává seniorská skupina 65+ (což je nejvyšší podíl osob 65+ od roku 1945). Značně se zvyšuje i rozdíl mezi muži a ženami ve prospěch žen (v kategorii 75+ o dvojnásobek, v kategorii 85+ o trojnásobek), což je mj. důležitá informace jak pro koncepci edukačních obsahů (výběr relevantních témat) a procesu (volba vhodných didaktických strategií), tak pro předpověď poptávky po vzdělávacích aktivitách ze strany seniorů.

V důsledku demografického vývoje vzrůstají nároky nejen na důchodové zabezpečení, zdravotní a jiné služby, ale i na vytváření příležitostí pro společenské a kulturní vyžití seniorů (Kalibová, Pavlík, Vodáková, 2009, s. 37). V souladu se stárnutím populace a apelem na kvalitu života seniorů ve společnosti tak představuje vzdělávání seniorů do jisté míry společenskou objednávku a reflexi společenské potřeby. Vzdělávání představuje důležitý faktor sloužící k udržení kvality života ve vyšším věku, protože dochází k mobilizaci intelektových a kognitivních funkcí upevňujících fyzické i duševní zdraví, což vede k životní spokojenosti (Špatenková, 2013).

Základní premisou vzdělávání seniorů je fakt, že člověk je schopný se učit ve všech životních etapách včetně stáří. Vzdělávání v pozdních fázích ontogeneze má ale oproti vzdělávání v předchozích fázích životního běhu určitá specifika a sleduje jiné cíle. Stěžejní cíle vzdělávání seniorů spatřují Petřková a Čornaničová (2004, s. 64) především v kultivaci života seniorů a jeho obohacování; pochopení vývojových úkolů této životní fáze a usnadnění adaptace na změněný způsob života; udržování tělesné i duševní aktivity i ve vyšším věku a v pomoci seniorům při orientaci v dnešním rychle se měnícím světě. Na seniory také není vyvíjen tlak na získání kvalifikace, ani na její zvyšování.

Vzdělávání v seniorském období je činnost dobrovolná a její účastníci si sami a svobodně volí formu a obsahové zaměření vzdělávání. To zvyšuje nároky nejen na dostatečně širokou nabídku vzdělávacích aktivit pro seniory, ale především na jejich kvalitní a pečlivou realizaci. Senioři se vzdělávají, protože chtějí, nikoliv proto, že musí. Je nezbytné, aby je vzdělávání bavilo a dostatečně saturovalo jejich potřeby, protože jinak nejsou motivováni k tomu, aby ve vzdělávacím procesu setrvali a případně vyhledali jiné (resp. další) vzdělávací příležitosti. Seniorské vzdělávání má podle Šeráka (2009, s. 183) mnohé společné znaky se zájmovým vzděláváním (dobrovolnost, orientace na volný čas, uspokojení individuálních, zpravidla neutilitárních potřeb), zároveň se ale určitými typickými vlastnostmi (motivy, cíle, dramaturgie) od zájmového vzdělávání odlišuje, a to především výhradním zaměřením na osoby postproduktivního věku.

Senior jako účastník vzdělávání

Přestože „senior“ patří k velmi frekventovaným pojmům, jeho jednoznačné vymezení je velmi komplikované. Obvykle je používán jako synonymum pro stáří, resp. staré osoby. Za počátek stáří je dnes považován věk 65+, o vlastním stáří se pak hovoří od věku 75+. Vzdělávací aktivity zaměřené na seniory (např. univerzity třetího věku) jsou ovšem

v praxi uvažovány obvykle již pro kategorii 50+, resp. 55+ (Špatenková, 2013). Takto široké věkové rozpětí znamená značnou heterogenost účastníků vzdělávání. Seniori jako účastníci vzdělávání se vzájemně liší nejen svým věkem, ale také různou úrovní vzdělání, společenským postavením a především fyzickým i psychickým potenciálem. Jediné, co je spojuje, je zpravidla pouze účast na vzdělávací aktivitě.

Specifika vzdělávání seniorů jsou dána především nastupujícími involučními procesy a změnami (a to jak na rovině tělesné, tak i psychické a sociální). Vzdělávání seniorů je podmíněno především percepčními a kognitivními změnami. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 204) upozorňují na to, že u seniorů se zhoršuje jednak smyslové vnímání (snižuje se zraková ostrost, zhoršuje se sluch apod.), jednak pozornost a paměť. Také inteligence doznává jistých změn. Klesá tzv. fluidní inteligence (schopnost učit se novým věcem, řešit problémy pod časovým stresem, popř. přecházet z jednoho způsobu myšlení k druhému). Naopak krystalická inteligence vycházející ze zkušeností, které jsou získány spontánním, nebo formálním vzděláváním zůstává relativně zachována, případně se může i mírně zvyšovat.

V důsledku zpomalení tempa kognitivních (poznávacích) procesů může u seniorů docházet i ke kognitivním deficitům. K obecným faktorům, které přispívají ke zpomalování poznávacích procesů, patří: pokles fungování CNS, snížení kapacity pracovní paměti a snížení schopnosti soustředění (Sternberg, 2002, s. 496). Výzkumy kognitivního vývoje identifikují strategie, kterými lze uvedeným kognitivním deficitům čelit. Sternberg (2002, s. 497) v této souvislosti např. uvádí, že pokles fluidní inteligence lze vyrovnat dobře procvičovanými a pragmatickými aspekty mentálních funkcí, úpadek zpracování informací sanuje rezervní kapacita paměti při dostatečné motivaci, ztrátu rychlosti zpracování informací je možné kompenzovat pečlivostí a důsledností a zejména odbornými způsoby zpracování informací. Vždy existuje určitá plasticita, tj. modifikovatelnost schopností, která umožňuje zlepšit kognitivní výkonnost.

Kognitivní a další změny ve vyšším věku prohlubují i tzv. bariéry ve vzdělávání, které mohou celý edukační proces výrazně komplikovat. Bariéry jsou typické pro všechny věkové kategorie účastníků vzdělávání, ale cílová skupina seniorů se s nimi v důsledku involučních procesů pravděpodobně nejhůře vyrovnává. V souladu s Petřkovou (2006) můžeme bariéry ve vzdělávání členit na psychologické (nízká motivace ke vzdělávání, strach z nové situace, obavy ze snížené schopnosti se učit ad.), andragogické (nedostatečné předchozí vědomosti, způsob lektorské práce, osobnost lektora apod.), organizační (finanční, dopravní, časové aj.) a informační (informace o vzdělávacích příležitostech atd.).

Nejen organizátoři, ale především lektori seniorského vzdělávání si musí plně uvědomovat specifika vzdělávání seniorů a implementovat je do praxe. Prvním krokem v tomto ohledu může být např. tvorba kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů. Kromě kompetence *didaktické, psychodidaktické, psychosociální, interpersonální, rétorické* a *managerské* lze identifikovat i další kompetence, kterými by měl lektor ve vzdělávání seniorů disponovat. Tvorba a prezentace kompetenčního modelu může otevřít diskusi o stanovení požadavků na kvalifikaci lektora seniorského vzdělávání a zahájit hlubší reflexi uvedené problematiky mezi odbornou veřejností.

Kompetenční model lektora

Klíčovým trendem ve vzdělávání je jeho postupná profesionalizace, což vytváří tlak na rozvoj vzdělávání vzdělavatelů. Jedním z předpokladů takového rozvoje jsou tzv. kompetenční modely, které mimo jiné napomáhají vymezit možnosti kariérového růstu (Janišová, Křivánek, 2013, s. 190). Přesto v oblasti seniorského vzdělávání příprava vzdělavatelů (resp. lektorů) výrazně absentuje. Ve všech stupních institucionalizovaného vzdělávání lektorů (pregraduální vzdělávání, studijní programy v celoživotním vzdělávání na VŠ, další vzdělávání) můžeme identifikovat spíše jen ojedinělé vzdělávací akce, než programy cíleně zaměřené tímto směrem.

Přitom je lektor ve vzdělávání seniorů, jak podotýká Jůva (2001, s. 55), jedním z nejdůležitějších faktorů edukačního procesu, což je navíc umocněno cílovou skupinou vzdělávání, tedy seniory, kteří mají své specifické potřeby a požadavky. Senioři totiž patří k nejnáročnějším posluchačům také proto, že mohou posoudit (a to rádi, často a velmi kriticky) kompetence lektora v celém širokém spektru, např. jeho odborné kompetence, praktické zkušenosti, didaktické dovednosti, komunikační schopnosti atd. (Mužík, 2005, s. 48). Na lektora ve vzdělávání seniorů jsou tedy kladeny relativně vysoké nároky, kterým bychom měli věnovat dostatečnou pozornost. Pro sestavení kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů je nezbytné kromě znalostí specifik seniorského vzdělávání představit také charakteristiku kompetence i kompetenčního modelu, včetně požadavků na samotnou tvorbu kompetenčního modelu.

Kompetence bývá vymezována jako schopnost vykonávat nějakou činnost a dosahovat v ní očekávaného výkonu, tzn., že je založena na schopnostech a dovednostech, osobních vlastnostech a zkušenostech (Urban, 2004, s. 83). Hroník (2007, s. 62–63) představuje kompetence jako „trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle...; Jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních výkonů“. Všimněme si, že zatímco Urban poukazuje na očekávaný výkon, Hroník akcentuje efektivní výkon. Pro účely našeho příspěvku se přikláníme k charakteristice kompetence, která je založená na excelentním výkonu v kontextu určité role, kterou představují Janišová a Křivánek (2013, s. 189). Ti definují kompetenci jako „klíčové chování potřebné pro excelentní výkon v určité roli, do něhož se promítá znalost, dovednost a postoj či osobnost jedince“. Právě kontext role znamená významný aspekt pro utváření kompetenčního modelu, který má jednoznačně vymezovat potřebnou kvalifikaci na danou pozici lektora.

Uvedená reflexe nás posouvá k charakteristickým znakům kompetence, mezi které podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 31–32) náleží to, že kompetence je: kontextualizovaná (zasazená do určité situace), multidimenzionální (kombinuje různé zdroje s dimenzemi lidského chování), definovaná standardem (je určen soubor výkonových kritérií) a má potenciál na akci a rozvoj (je rozvíjena v kontinuálních a celoživotních procesech vzdělávání a učení). Všechny uvedené znaky bereme v úvahu nejen pro konkrétní kompetence, ale i pro samotný kompetenční model lektora v seniorském vzdělávání, který vytváří propojenou, logickou a komplexní strukturu.

Samotný kompetenční model podle Janišové a Křivánka (2013, s. 189–190) vychází z definice jednotlivých rolí (nebo z definice konkrétní profese), ke kterým „jsou pak přiřazeny skupiny kompetencí...; Kompetence jsou stanoveny většinou tak, aby popisovaly ideální nároky na vykonávané činnosti. Jen takto je potom možné stanovit deficit a směr rozvoje zaměstnance“. Kompetenční model tedy „obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče“

(Hroník, 2007, s. 68). Aby byl jakýkoliv kompetenční model funkční, musí být podle Hroníka (2007, s. 71–72) *propojující* (vytvářející most mezi organizačními hodnotami na jedné straně a popisem práce na druhé straně); *uživatelsky přátelský* (jednoduchý, ale vystihující podstatné věci, obsahuje nanejvýš 10-12 jednotlivých kompetencí); *jednotný* (funguje napříč celou organizací); *široce využitelný* (poskytuje jedno výkladové schéma) a *sdílený* (není předkládán jako hotový, je stále ožívován – shora i zdola). Tyto požadavky pro nás představují platformu pro konstrukci kompetenčního modelu lektora v seniorském vzdělávání.

Generický kompetenční model lektora

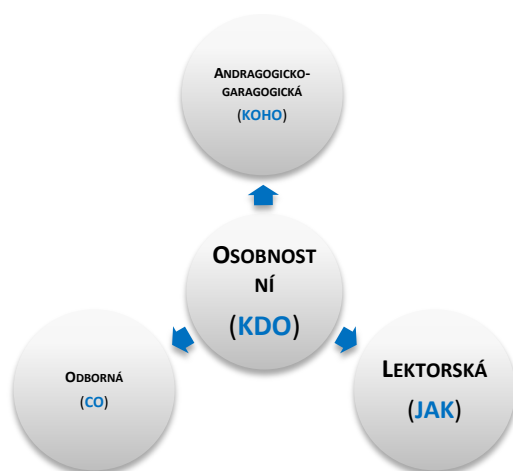
Z hlediska sestavení kompetenčního modelu nám půjde o kombinovaný přístup tvorby, jehož výsledkem bude typ generického kompetenčního modelu. Kombinovaný přístup přizpůsobuje již vytvořený kompetenční model specifikům dané organizace, tzn., že vychází ze známých a definovaných kompetencí (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 63). V tomto případě je možné se inspirovat (a to výhradně s ohledem na cílovou skupinu seniorů) identifikovanými kompetencemi a vytvořenými kompetenčními modely jiných autorů, např. Bočková (2000), Hrapková (2010), Uhlířová (2013), Štenclová (2013), atd. a také vlastním empirickým šetřením realizovaným na Univerzitě třetího věku při Univerzitě Palackého v Olomouci.

Generický kompetenční model vykazuje všechny nezbytné kompetence společné pro každou pozici v každém typu organizace, přestože se popis některé konkrétní kompetence stejné pozice, ale v různých organizacích mohou odlišovat ve svých behaviorálních vyjádřeních (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 61). Tímto způsobem lze získat kompetenční model typický pro instituce vzdělávající seniory, zejména pro univerzity třetího věku (U3V) a akademie třetího věku (A3V). Bartoňková (2010, s. 103) připomíná, že někteří autoři chápou kompetenční model (tj. rozpracované kompetence a projevy chování) spíše jako statický a popisný nástroj, který však lze rozpracovat do kompetenční matice (která dává do souvislosti požadavky a možnosti) a z ní je možné vytvořit tzv. kompetenční profil (míru rozvoje kompetencí pro danou pozici). V tomto kontextu je možné s generickým kompetenčním modelem dále pracovat. Jinými slovy kompetenční model se váže na danou pozici (popis práce a její analýza) a kompetenční profil na konkrétního pracovníka, resp. lektora (Bartoňková, 2010, s. 103). Zde se pro lektora nabízí příležitost, jak se může dále rozvíjet a kombinovat přesně ty žádoucí projevy chování se svou osobností a předmětem svého zájmu (oboru).

Při konstrukci konkrétního kompetenčního modelu lektora v seniorském vzdělávání, viz Tab. 1, zaznamenáváme pouze tzv. kompetenční kotvy, které „tvoří základ kompetence a jejich projevů“ (Bartoňková, 2010, s. 101). Podotýkáme, že kompetenční kotvy vznikly jako homogenní celek z kompetenčních témat, která reprezentují výběr popsanych dílčích úkonů, které mají společné téma (ty v tabulce neuvádíme). Na základě kompetenčních kotev byly formulovány dílčí kompetence, které byly subsumovány do konkrétních kompetencí lektora.

Kompetenční model lektora uspořádává konkrétní kompetence podle *kritéria rolí profesionálního lektora*, který vystupuje v edukačním procesu, viz Obrázek 1. Jedná se o roli *odborníka* (uvozenou otázkou „CO?“ se má předávat), *lektora* (uvozenou otázkou „JAK?“ se to má předávat), *andragoga*, resp. *geragoga* (uvozenou otázkou „KOH?“ se

předávání týká) a jeho *osobnost* (role personální, uvozená otázkou „KDO?“ předává), která se projektuje do všech jeho rolí. Osobnost lektora totiž ovlivňuje způsob prezentace jednotlivých zmíněných rolí. Poznamenáváme, že jednotlivé role vzdělavatele v kompetenčním modelu jsou univerzální pro vzdělavatele v edukačním procesu, avšak jeho kompetence a kompetenční kotvy akcentují onu specifickou osobnost vzdělavatele, resp. lektora seniorů. Specifika kompetencí lektora v seniorském vzdělávání jsou umocněny specifiky vzdělávání seniorů a jsou reprezentované v podobě projevů chování lektora v té které kompetenci (ty v kompetenčním modelu neuvádíme). Právě v tomto bodě je zapotřebí důkladné odborné reflexe a diskuse vedoucí k jednoznačné a konsensuální identifikaci schopností, dovedností a kompetencí lektora seniorského vzdělávání (což aktuálně není předmětem našeho příspěvku).



Obrázek 1. Ústřední kompetence kompetenčního modelu podle kritérií rolí vzdělavatele
Zdroj: autorky příspěvku

Na základě rolí vzdělavatele seniorů byly identifikovány následující kompetence. **Osobnostní kompetence** zahrnuje kompetenci *etickou* (obsahuje humanizační aspekty, vyjadřuje respekt a úctu, odpovědnost), *intersubjektivní* (vyjadřuje sdílení, porozumění, empatii), *empirickou* (klade důraz na široký zkušenostní základ vzdělavatele), *seberefektivní* (umožňuje posoudit své chování a vyvodit z něj patřičné závěry, ochota k celoživotnímu učení).

Odborná kompetence představuje kompetenci *oborovou* (odborné vědomosti a zkušenosti z oboru, sledování aktuálního vývoje oboru) a *mezioborovou* (znalost oborového přesahu do příbuzných disciplín). **Andragogicko-geragogická kompetence** subsumuje kompetenci *andragogickou* (penzum vědomostí a dovedností z teorie a metodologie andragogiky) a *geragogickou* (specifické znalosti a dovednosti z geragogiky).

Lektorská kompetence je stěžejní, protože představuje specifické „know-how“, tedy umění umožňující skloubit všechny vědomosti a dovednosti a přizpůsobit je dané situaci a cílové skupině. Zahrnuje kompetenci *didaktickou* (v této souvislosti i trendy z oblasti ICT), *psychodidaktickou*, *psychosociální*, *interpersonální*, *rétorickou* (chápeme ji jako speciální komunikativní kompetenci, protože je optimální pro komunikaci se seniory, jelikož respektuje specifika seniorského věku, viz smyslové vnímání, pozornost, paměť apod.) a *manažerskou* (projektování, organizace, řízení, evaluace, např.

zohledňovat životní styl a časový režim seniorů při sestavování modulů a samotného rozvrhu atd.).

Zejména kompetence *psychodidaktická* a *psychosociální* je pro cílovou skupinu seniorů velmi důležitá. Účelem psychodidaktiky je totiž „rozpracovávat nová témata kognitivní psychologie, která by přispěla k efektivnímu předávání a osvojování vzdělávacích informací a procesů v edukační realitě. Má podporovat didaktiku implementací psychologických informací z různých psychologických směrů, které vedou k lepšímu porozumění vzdělávacího procesu a všech jeho stránek“ (Smékalová, 2005). Podstatné je také to, že psychodidaktika „poskytuje poznatky o tom, jaké psychické procesy učení a seberozvoje jsou aktivizovány jednotlivými vzdělávacími a výchovnými postupy“ (Smékal, 2010, s. 157). Například je důležité, aby lektor zohlednil strukturu seniorů z hlediska věku, vzdělání, jejich zaměření, bývalé profesní dráhy a přihlédl i k motivům účasti ve vzdělávacích programech. Dále by také měl lektor např. odlehčit svůj výklad vkládáním příběhů ze života svého nebo nějakých osobností, užívat vtipné glosy (Smékal, 2010, s. 155–156) apod.

Z hlediska psychosociální kompetence by měl lektor vytvářet optimální psychosociální klima, být facilitátorem edukačního procesu pro seniory, adekvátně aplikovat sociotechnická opatření (ve smyslu řízení změn). Senioři by měli zažít ze strany lektora psychosociální a duchovní oporu prostřednictvím vyvolání zážitků typu: „rozumím tomu; mohu to použít v debatě se svými blízkými...cítím, že lektor mluví ke mě - chce mi pomoci“ (Smékal, 2010, s. 156–157). V neposlední řadě klademe důraz rovněž na *interpersonální kompetenci* neboli chování v sociální situaci, které umožňuje „vytváření, činnost a udržování skupin“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 206), lektor by měl být erudovaný v oblasti skupinové dynamiky. Soupis kompetencí obsažených v kompetenčním modelu uvádí tabulka 1.

Tab. č. 1: Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů

Kompetenční model lektora		
Kompetence	Dílčí kompetence	Kompetenční kotvy
Osobnostní	etická	obsahuje humanizační aspekty a zdvořilost, být schopen vyjádřit respekt, úctu, toleranci, objektivitu; mít trpělivost, odpovědnost;
	intersubjektivní	vyjadřuje sdílení, být schopen vyjádřit porozumění, empatii; mít ochotu pomáhat;
	empirická	prezentuje široký zkušenostní základ; mít rozhled a být schopen akceptovat ponaučení;
	seberefektivní	umožňuje posoudit své chování a vyvodit z něj patřičné závěry; mít ochotu k celoživotnímu učení; být schopen reflektovat intrapsychické procesy a aplikovat pravidla psychohygieny;
Odborná	oborová	mít a garantovat odborné vědomosti, dovednosti a zkušenosti z oboru; sledovat jeho aktuální vývoj;
	mezioborová	mít znalost oborového přesahu do příbuzných disciplín;
Andragogicko-geragogická	andragogická	představuje penzum vědomostí a dovedností z teorie a metodologie andragogiky;
	geragogická	zahrnuje specifické znalosti a dovednosti z geragogiky; být

		schopen aplikovat metodiku práce se seniory;
lektorská („know-how“)	didaktická	obsahuje dovednost aplikovat adekvátní metody a formy; dodržovat didaktické zásady; mít informační a počítačovou gramotnost; pracovat systematicky a tvořivě;
	psychodidaktická	být schopen užívat rozmanité zpětné vazby; dokázat naslouchat a citlivě vnímat projevy účastníků; využívat humor; prokládat učivo zajímavostmi a zkušenostmi ze života;
	psychosociální	umožňuje vytvářet pozitivní psychosociální klima; podporovat důvěru ve schopnost a zkušenost druhých; užívat sociotechniky; vytvářet prostor pro facilitaci a poradenství;
	interpersonální	být schopen vnímat skupinovou dynamiku; dovednost diagnostikovat; podporovat komunikaci, interaktivitu, kooperaci;
	rétorická	vyjadřuje dovednost efektivně používat verbální, neverbální i paralingvistické formy komunikace; dovednost autenticky komunikovat a schopnost zaujmout;
	manažerská	být schopen projektovat, organizovat, řídit a evaluovat vzdělávací akce a programy;

Diskuse

Sestavit kompetenční model lektora seniorského vzdělávání není jednoduchým úkolem. Naším kriteriem se staly jeho jednotlivé role. Jde o optimální přístup? Domníváme se, že je vhodnější, než předkládat izolované výčty dovedností, respektive kompetencí, které často nejsou nijak systematizovány. Navíc každá role na sebe navazuje jednotlivé činnosti, čímž získáváme jasnou strukturu potřebných kompetencí. Zároveň si uvědomujeme, že je zapotřebí důkladné odborné reflexe a diskuse vedoucí k jednoznačné a konsensuální identifikaci schopností, dovedností a kompetencí lektora seniorského vzdělávání. V tomto ohledu tedy apelujeme tedy na odbornou veřejnost. Nejsou některé dílčí kompetence v kompetenčním modelu opomenuty a je možné najít shodu v těchto kompetencích v široké odborné komunitě? Odpovědi jsou prozatím ukryty v budoucnosti. V každém případě kompetenční model akcentuje specifika lektorských kompetencí, které nazýváme kompetencemi dílčími a které nesou velký význam právě v edukaci seniorů. Odpovídáme tedy na otázky položené v úvodu: lektoři nebudou na vzdělávání seniorů optimálně připraveni do té doby, než začnou systematicky pracovat na své profesionalizaci prostřednictvím kompetenčního modelu.

Závěr

Seniorský věk svými specifiky předurčuje parametry edukace, na které by měl být lektor seniorského vzdělávání náležitě připraven. Kompetenční model umožňuje transformovat zjištěná specifika do podoby požadavků na práci lektora v podobě kompetencí. Ačkoli jsou významné všechny kompetence představeného kompetenčního modelu, zdůrazňujeme při seniorské edukaci zejména kompetenci intersubjektivní, empirickou, psychodidaktickou a psychosociální. Domníváme se totiž, že tvoří klíčové pilíře seniorského vzdělávání a že je potřeba tyto kompetence vzhledem k cílové skupině seniorů dále konkretizovat a zamýšlet se nad vytvořením evaluačního modelu zohledňujícího různé úrovně jejich dosažení. Vzhledem k tomu, že vzdělávání vzdělavatelů seniorů výrazně absentuje ve smyslu takto cíleně zaměřených programů, je

přínejmenším žádoucí nastolit tuto problematiku v odborné komunitě a zahájit reflexi potřebných kompetencí vzdělavatelů seniorů. Je pro nás překvapením, že tato problematika stále zůstává na okraji společenského zájmu. Zároveň vnímáme kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů za nástroj profesionalizace vzdělávání vzdělavatelů seniorů. Uvědomujeme si, že kompetenční model lektora potřebuje dosáhnout shody mezi odbornou veřejností a je tedy prvním krokem k nápravě dotčené problematiky. Bude nás víc?

Použitá literatura

- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BOČKOVÁ, Věra. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, 29 s. ISBN 80-244-0155-X.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HRAPKOVÁ, Naděžda. Osobnost lektora vo vzdelávání seniorov. In: ADAMEC, PETER, Barbora HAŠKOVÁ. *Univerzita třetího věku. Historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje. Sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU ve dnech 6. – 7. dubna 2010*. Brno: MU, 2010, s. 89–100. ISBN 978-80-210-5158-4.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- IVANOVÁ, Kateřina a kol. *Advocacies for frail and incompetent elderly in Europe: Comparative analysis of national systems and innovative approaches*. Olomouc : VUP [CD-ROM], 2009, 88 s. ISBN 978-80-244-2452-1.
- JANIŠOVÁ, Dana a Mirko KŘIVÁNEK. *Velká kniha o řízení firmy: Praktické postupy pro úspěšný rozvoj*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 400s. ISBN 978-80-247-4337-0.
- JŮVA, Vladimír a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118. s. ISBN 80-85931-95-8.
- KALIBOVÁ, Květa, Zdeněk PAVLÍK a Alena VODÁKOVÁ. *Demografie (nejen) pro demografy*. 3., přeprac. vyd. Praha: SLON, 2009, 241 s. ISBN 978-80-7419-012-4.
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368s. ISBN 80-247-1284-9.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika vzdělávání dospělých*. Plzeň: FRAUS, 2005, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- PETŘKOVÁ, Anna a Rozália ČORNANIČOVÁ. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 92 s. ISBN 80-244-0879-1.

- PETŘKOVÁ, Anna. *Psychologie učení a vzdělávání dospělých: studijní text pro distanční studium*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006, 80 s. ISBN 80-85783-63-0.
- SMÉKAL, Vladimír. Psychodidaktika věku seniorů. In: ADAMEC, PETER, Barbora HAŠKOVÁ. *Univerzita třetího věku. Historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje. Sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU ve dnech 6. – 7. dubna 2010*. Brno: MU, 2010, s. 151–160. ISBN 978-80-210-5158-4.
- SMÉKALOVÁ, Lucie. Psychodidaktika a její význam ve vyučování. *Paidagogos* [online]. 2005, č. 54, čl. č. 3, s. 1-3. [cit. 2014-07-9]. ISSN 1213-3809. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2005/1/3/article.html>
- STERNBERG, Robert, J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002, 632 s. ISBN 80-7178-376-5.
- ŠERÁK, Michal. 2009. *Zájemové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-807367-551-6.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Gerontagogika*. Olomouc: VUP, 2013, 83 s. ISBN 978-80-244-3653-1.
- ŠTENCLOVÁ, Denisa. *Kompetenční model lektora dospělých*. Brno, 2013. Magisterská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Petr Novotný.
- UHLÍŘOVÁ, Dagmar. *Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů*. Olomouc, 2013. Magisterská práce. Univerzita Palckého. Vedoucí práce Jitka Hanáčková.
- URBAN, Jan. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů s anglickými ekvivalenty*. 1. vyd. Praha: ASPI, 2004, 207 s. ISBN 80-7357-019-X.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Pohled pedagogických pracovníků na zavádění kariérového systému učitele a ředitele

PhDr. Václav Trojan, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Projektové oddělení, M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: vaclav.trojan@pedf.cuni.cz

Abstrakt: Příspěvek se věnuje zavádění kariérového systému učitele a ředitele školy v České republice, jeho východiskům a stávající situaci. Reflektuje názory pedagogických pracovníků i samotných ředitelů, poukazuje na možná úskalí a kritická místa připravovaného systému. Využívá dílčích částí realizovaného výzkumu pro dokreslení jednotlivých tvrzení.

Klíčová slova: učitel, ředitel školy, kariérový systém, Česká republika, školský management

Reflection of the views of the teaching staff on the introduction of a system of career teachers and headmasters

Abstract: Paper is focused on the introduction of a career system for teachers and headmasters in the Czech Republic, its origins and the current situation. It reflects the views of pedagogical staff and headmasters themselves, pointing to the possible weak points of the system. It uses partial results of the carried out research to illustrate the individual statements.

Key words: teacher, headmaster, system of career, Czech Republic, school management

V současné době vzniká v České republice kariérový systém učitele, v jehož rámci by měla být věnována jistá pozornost osobě ředitele školy. Tento nezastupitelný činitel rozvoje kvalitní školy (Pol, 2007, Trojan, 2014) bude ovlivňovat celý kariérový systém a bude také tímto systémem ovlivňován. Kariéra ředitele bude přímo navazovat na kariéru učitele, neboť v našem kontextu je nemyslitelné, aby ředitel školy nebyl bývalý a současný pedagogický pracovník. Vedle toho ovšem bude připravovaný systém zvyšovat nároky na samotné ředitele školy. Nejen tím, že budou disponovat rozhodujícími hlasy v postupu mezi prvním a druhým kariérovým stupněm učitele, ale také budou svoje týmy připravovat na implementaci nového systému. Budou rozhodujícími činiteli a faktory ovlivňujícími úspěch či neúspěch zavedení této důležité změny v českých školách. Z tohoto důvodu považujeme za nezbytné věnovat názorům ředitelů škol velkou pozornost a analyzovat možné rizikové faktory. Každá změna přináší obavy, nepochopení či přímé negativní reakce. Navíc v tomto konkrétním případě implementace kariérového systému učitele do českých škol se jedná o několikátý pokus, což celou situaci komplikuje.

Jak bylo uvedeno na počátku, autor příspěvku se bude věnovat značně citlivé oblasti, kterou považuje v tomto období za zásadní. Připravovaný kariérový systém není zřejmě ve školském terénu správně chápán a z tohoto důvodu bude třeba řádné přípravy a optimálního způsobu komunikace.

Východiska a celkové vymezení

Ředitel je rozhodující a nezastupitelnou osobou každé školy, rozvoje a kvalitních výsledků žáků (Robinson, 2007). Výzkumně potvrzovanou skutečností je závislost učení žáků na kvalitě ředitele (Leithwood a kol., 2006), přesto je dosud v odborné literatuře úloha ředitele nedoceňovaná, ačkoli důsledky jeho rozhodování ovlivňují každodenně širokou oblast lidí. Nejen u nás, ale i v zahraničních pramenech je kladen důraz na profesionální přípravu (Schratz, 2011), na jeho předchozí (Pol, 2007) i celoživotní vzdělání (Bitterová a kol., 2011), rozvoj a kultivaci kompetencí (Lhotková a kol., 2012).

Práce ředitele školy doznává v průběhu uplynulých let zásadních změn. Komparací struktury práce ředitele, obsahu činností a míry jeho odpovědnosti před dvaceti lety a v současnosti lze tvrdit, že se jedná o dvě různá povolání. Kritický bod jeho profese je dán trojjedností pojetí rolí. Přijmeme-li definice rolí jako lídr, manažer a vykonavatel procesu (Lhotková a kol., 2012), musíme zároveň připustit, že ředitel školy vykonává všechny uvedené role a často během dne přechází z jedné role do druhé. V současné době jsou požadavky na výkon funkce ředitele školy v České republice již značně zastaralé a neodpovídající dynamickému vývoji, týká se to i průběhu dalšího ředitelského vzdělávání. Navíc v souladu s připravovaným kariérovým systémem se tlak na odpovědnost ředitele ještě zvýší (Trojan, 2014). Ředitel školy bude muset motivovat učitele a přesvědčovat je o užitečnosti a potřebnosti nového systému. Ředitel školy bude (stejně jako dosud) učitele hodnotit, ale jeho rozhodnutí bude znamenat, že nevyhovující učitel nebude moci dále vykonávat svoji profesi, pokud se nedostane do druhého kariérového stupně. A v neposlední řadě vyplyne na povrch legislativní úskalí rozporu mezi požadavky vyplývajícími z nového systému a možnostmi, které ředitelům stávající právní předpisy umožňují či neumožňují. Zejména je nutno zohlednit rigidní zákoník práce.

Z dosavadního vývoje kariérového systému je patrné, že kariéra ředitele bude přímo navazovat na kariéru učitele, zřejmě půjde o 3. stupeň kariérového systému učitele, který bude pro nástup do ředitelské funkce nezbytný. Učitel podle tohoto systému odvádí práci ve vysoké kvalitě, která přesahuje běžný standard. Učitel je vnímán jako expert ve svém oboru. Průběžně se zdokonaluje ve svých předmětech, oborových didaktikách, pedagogice, psychologii, speciální pedagogice a v oblasti managementu třídy. Ve své práci dlouhodobě dosahuje prokazatelně výborných výsledků, pozitivně je hodnocen vedením školy, žáky i jejich rodiči. Je respektovaným rádcem a pomocníkem svým kolegům ve škole, předává jim své zkušenosti. Přispívá tak aktivně k růstu kvality v rámci své školy. Jeho práce pro školu je díky jeho kvalitám velmi obtížně nahraditelná. Je pedagogickým lídrem školy. V souladu s tradicí a dosavadním vývojem si neumíme představit, že by ředitel školy neměl mít pedagogickou praxi a přímou vyučovací povinnost (Trojan, 2014). Nejsou sice ojedinělé hlasy, které preferují manažerský pohled (zejména ve středním školství zní podobné argumenty logicky, školy jsou často veliké a nabízí se možnost vstupu ředitele školy do funkce

z firemní praxe), však podobně laděné úvahy nejsou dnes na pořadu dne a jistě dlouho nebudou.

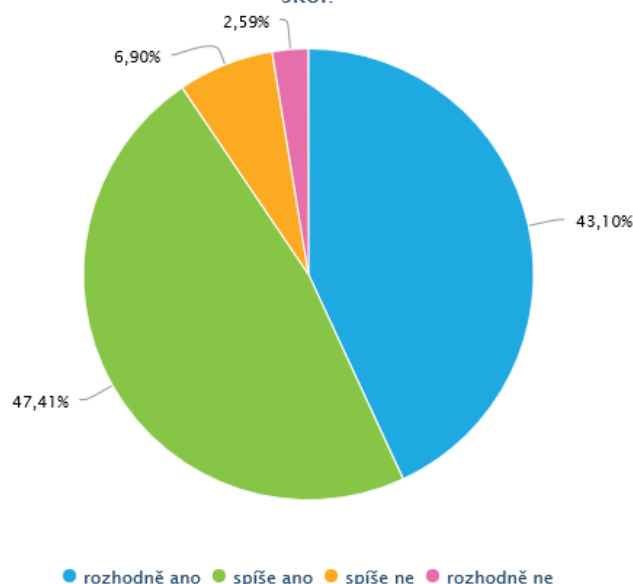
Článek pracuje s dílčími výsledky výzkumného šetření věnovaného problematice kariérového systému učitele. Uvedené šetření bylo realizováno kvantitativní metodou za použití dotazníku. Respondenti (N=175) byli složeni z ředitelů škol (53,7 % respondentů), zástupců ředitele a členů středního managementu (24 %) a pedagogických pracovníků základních a středních škol. Respondenti byli vybráni metodou náhodného výběru ze všech škol Středočeského kraje a Prahy. Pro potřeby tohoto příspěvku byly použity některé názory na konkrétní oblasti, celé šetření bude analyzováno v odborném tisku později. Dotazník byl složen z uzavřených otázek s konkrétními nabídkami formulovaných odpovědí, v jednom případě byla stanovena možnost odpovědět volným textem v délce 100 znaků. Takto požadovaná odpověď jistě výzkumníkovi komplikuje statistické vyhodnocení celého dotazníku, ale byla závěrně zvolena z důvodu zjištění celé plasticity názorů na danou problematiku kariérového systému. V našem případě se budeme věnovat subjektivnímu pohledu na důležitost implementace kariérového systému učitele, na názpr respondentů na postupný vývoj kariéry, na možná složení komisí a v neposlední řadě na reflexi možných úskalí a problematických míst. Tento výběr byl záměrný s cílem pojmenovat kritické okolnosti a navrhnout možná opatření.

Výsledky a diskuze

První oblastí, které se věnovalo popisované výzkumné šetření, bylo zjištění vlastního názoru respondentů v oblasti možného zvyšování kvality škol. Je patrné již ze samotného zadání, že se jedná o subjektivní soudy. Názor pracovníků z terénu ovšem považujeme za stěžejní pro implementační fázi.

Výsledek první oblasti je poměrně optimistický, jak je patrné z obrázku č. 1. Naprostá převaha respondentů věří, že vytvoření kariérového systému ředitele pomůže zvyšovat kvalitu práce škol (75 respondentů odpovědělo rozhodně ano, 83 z nich odpovědělo spíše ano, obě odpovědi jsou sečteny a činí přes 90 %). Vytváří se tak velmi dobrý odrazový můstek pro zavádění nového systému. Na druhé straně je patrné vysoké očekávání pedagogických pracovníků a je možno diskutovat, zdali je podloženo adekvátní znalostí nových podmínek a možností.

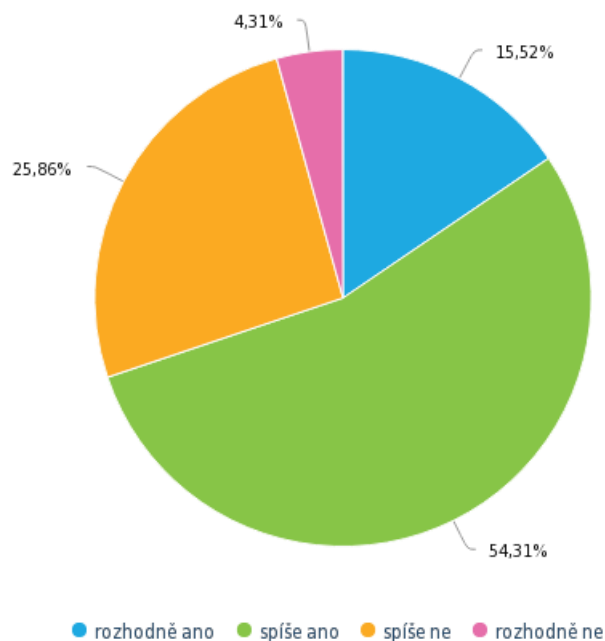
1 Pomůže vytvoření kariérového systému ředitele školy zvyšovat kvalitu práce škol?



Obr. 1 – Výsledky jedné z odpovědí výzkumného šetření – Pomůže vytvoření kariérového systému ředitele školy zvyšovat kvalitu práce škol?

Kariérový systém má zajistit a upravovat průběh kariéry pedagogických pracovníků po celou dobu profesního výkonu. Z tohoto důvodu je často diskutována otázka, zdali by ředitel školy měl mít nějakou řídicí praxi před nástupem do funkce. Tato oblast v žádném případě neupozaduje pedagogickou složku ředitelovy práce, ale autorům výzkumu šlo o názor na vybavenost nových ředitelů získanou předchozí prací na pozici zástupce ředitele, středního managementu (Trojanová, 2014) či jiné řídicí pozici ve škole. Dosavadní kariérový návrh s touto oblastí v současné době nepočítá, což se může ukázat jako nesprávné. Přejít mezi učitelem a ředitelem je velice komplikovaný a je očekávatelné, že mezistupeň v podobě nižší manažerské funkce ve škole by mohl pomoci situaci částečně řešit. Vzhledem k tomu, že 70 % respondentů s navrhovanou praxí souhlasí, je jistě potřeba navrhovat tento postupný vývoj budoucího ředitele i v kariérovém systému. V konkrétních počtech to znamená, že 27 respondentů označilo odpověď rozhodně ano a 95 respondentů spíše ano. Lze uvést, že většina respondentů je spíše pro, jejich stanovisko však není jednoznačné či radikální.

5 Má mít nastupující ředitel školy řídicí praxi získanou ve škole či školském zařízení? (Je myšlena praxe zástupce ředitele, vedoucího předmětového týmu či jiného zařazení středního managementu)

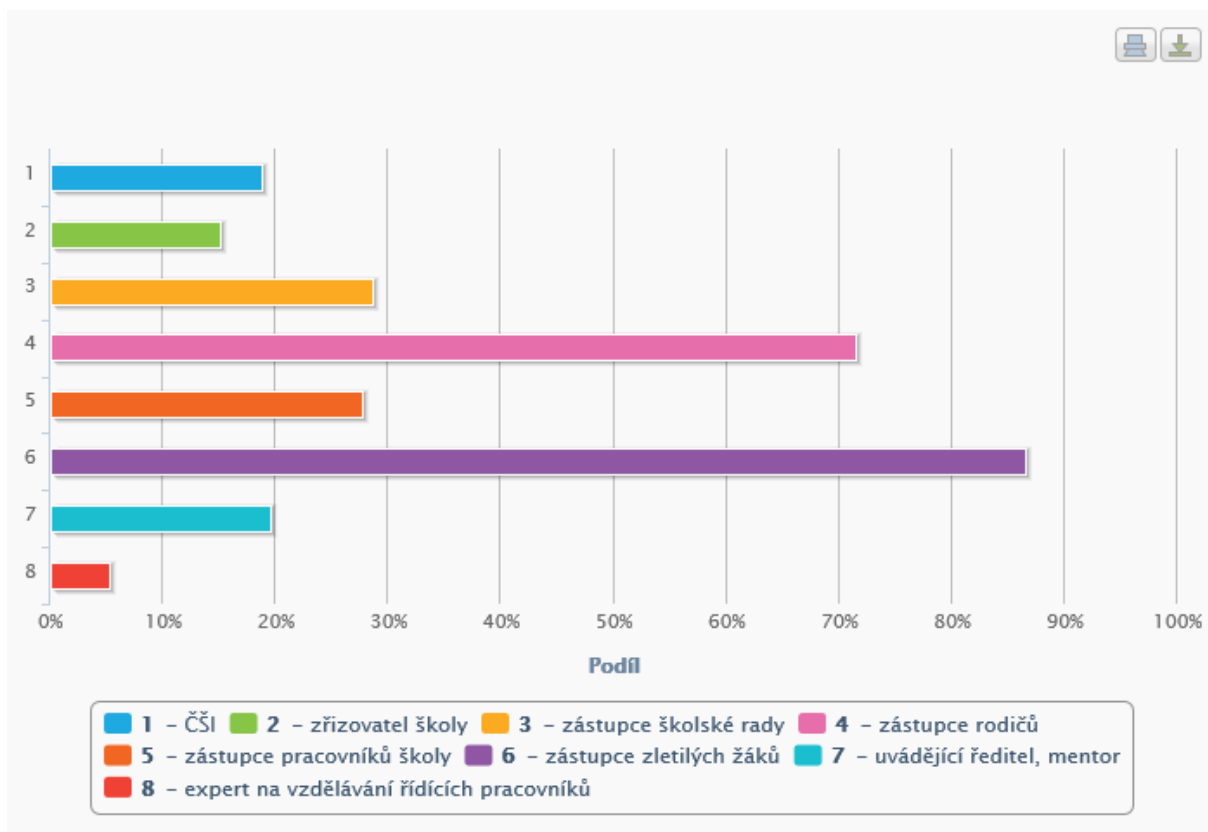


Obr. 2 Výsledky jedné z odpovědí výzkumného šetření zkoumající předchozí řídicí praxi nastupujícího ředitele

Citlivým místem budou přechody, postupy mezi jednotlivými stupni a osoby, které budou posuzovat kompetence ředitelů. Jde zejména o posouzení ředitele po skončení uvádění do funkce, kdy půjde o to, zdali ředitel bude či nebude pokračovat ve své práci. Situace bude jistě komplikovaná a implementace bude potřebovat jasnou, leč citlivou komunikaci. Na otázku: „Kdo **by neměl být členem komise**, která by rozhodovala o postupu ředitele mezi jednotlivými stupni?“ odpověděli respondenti následujícím způsobem:

Respondenti měli otevřenou možnost označit více odpovědí, proto celkový součet je vyšší než 100 %. Výzkumníci záměrně nechali počet odpovědí otevřený, je patrné, že většina respondentů musela uvést více než jednu možnost.

Nejvíce by vadil zástupce zletilých žáků (86,7 %) a zástupce rodičů (71,4 %), naopak nejméně expert na vzdělávání řídicích pracovníků (5,4 %) a zřizovatel školy (15,2 %). Nelze jednoznačně interpretovat příčinu vysokého procenta odpovědí nesouhlasu se vstupem rodičů a zletilých žáků, ale jistě bude svoji roli hrát dosavadní negativní zkušenost pracovníků se školskými radami. Je patrné, že pojetí rodičů jako zákazníků školy pořád ještě pokulhává.



Obr. 3 – Výsledky jedné z odpovědí výzkumného šetření - Kdo by neměl být členem komise, která by rozhodovala o postupu ředitele mezi jednotlivými stupni?

Další výsledky není možno škálovat, protože respondenti měli ve volném textu vyjádřit, v jakých oblastech cítí největší problémy a co bude podle nich potřeba ještě dořešit. Odpovědi byly grupovány a jsou uvedeny podle četnosti.

- Vývoj dosavadního systému je neprůhledný, máme velice málo informací
- Bez zásadních legislativních změn nemůže být implementace úspěšná (často byl pojmenováván zákoník práce, politické tlaky, neodborné řízení škol, důsledky odstranění odvětvového řízení škol)
- Šestileté období výkonu funkce ředitele školy, bez změny zákona bude nový systém pouhou iluzí či deklarací
- Potřebujeme podporu (uváděn mentoring, síťování ředitelů, potřeba uvádějících ředitelů)
- Zvýší se tlak na odpovědnost ředitele, už tak je neúměrně vysoký
- Systém musí být viditelně finančně podpořen a podporován
- Bude další ministr školství akceptovat dosavadní vývoj?

Lze říci, že pedagogičtí pracovníci i samotní ředitelé jsou srozuměni s faktem zavádění kariérového systému, jejich očekávání jsou vysoká. Dokáží reflektovat situaci a vyjádřit obavy vyplývající z dosavadního vývoje systému. Domníváme se, že s těmito názory by mělo být vážně počítáno a pracováno. Implementace nového, dosud ovšem pouze navrhovaného kariérového systému ředitelů škol bude mít svoje úskalí a slabá místa.

Ředitel školy se musí stát skutečným lídrem pedagogického procesu. Bude muset dojít k takovým opatřením, která „uvolní ruce“, přinesou potřebnou míru podpory, popř. některé dosavadní činnosti ředitele školy přenesou na jiné osoby či instituce, zřejmě i za cenu snížení dosavadní vysoké míry autonomie. Kariérový systém má svoji logiku pro nové ředitele, zde se očekává vysoká míra podpory a přijetí. Implementace se ovšem neobejde bez přechodného období, stanovení kritérií pro zařazení stávajících ředitelů do odpovídajících stupňů, popř. stanovení doby, během níž budou moci některé podmínky splnit

Závěr

Příspěvek pracoval s názory pedagogických pracovníků na některé aspekty připravovaného kariérového systému učitele. Bylo uvedeno již v úvodu, že v našem případě byly použity dílčí výsledky, některé odpovědi, které autor považoval za relevantní.

Byla zjišťována hladina přesvědčení o možné provázanosti kariérového systému a vývoje kvality školy, v této oblasti panuje poměrně silný optimismus a jistě vytváří příznivé podmínky pro budoucí implementaci. Dále byl zjišťován názor na povinnost či užitečnost předchozí řídicí praxe budoucího ředitele na pozici středního managementu či zástupce ředitele školy. V této oblasti byla menšina jednoznačně kladných odpovědí (rozhodně ano), však přes polovinu respondentů oslovuje možnost spíše ano. Bude jistě na zvážení tvůrců definitivní podoby kariérového systému, zdali s touto skutečností pracovat. V neposlední řadě byl zjišťován názor na podobu hodnotících komisí, tato otázka vyvolává poměrně silné emoce v terénu. Zajímavým zjištěním bylo, že o přestupu mezi kariérovými stupni by vůbec neměli rozhodovat zákazníci školy, tedy zástupci žáků či rodičů. Uvedené šetření doplnila možnost odpovědi volným textem, aby bylo možno získat co nejširší strukturu odpovědí. Z této závěrečné oblasti šetření vyplývá dosavadní malá míra informovanosti pracovníků ve školách, obava z politického ovlivňování a potřeba zásadních legislativních změn.

Pedagogičtí pracovníci jsou přesvědčeni o důležitosti zavedení kariérového systému. Jde podle názorů respondentů zapojených do výzkumného šetření o nezbytný krok. Ředitel školy ovšem potřebuje vysokou úroveň podpory, aby zvládnul zvyšující se nároky na jeho práci. Bude to právě on, na jehož bedrech bude ležet implementační proces a který bude za tento proces přímo odpovědný. Z tohoto důvodu je žádoucí, aby byla nastavena jasná, srozumitelná, přesná a akceptovatelná pravidla pro jednotlivé stupně, stejně jako je nezbytné zajistit systém cílené podpory pedagogických pracovníků ve všech etapách kariéry.

Použitá literatura

- BITTEROVÁ, Miriam, Alena HAŠKOVÁ a Mária PISOŇOVÁ. *Otázky koncepcie prípravy riadiacich zamestnancov škol*. Nitra : PdF UKF, 2011. ISBN 978-80-558-0001-1.
- LEITHWOOD, Kenneth, a kol. *Seven strong claims about succesful school leadership*. Nottingham : National College for School Leadership, 2006.

- LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN, a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství. Řízení školy*. Praha : Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno : MU Brno, 2007. str. 194. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POL, Milan, a kol. Profesní dráha ředitelů základní školy. Od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*. 2010, Sv. 15/1.
- ROBINSON, V. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. New Zeland: The University of Auckland, 2007.
- SCHRATZ, Michael. *Zlepšování kvality škol ve střední Evropě*. Praha : MŠMT ČR, 2011.
- TROJAN, Václav. *Kariérový systém ředitelů škol v ČR*. In. *Pedagogické rozhledy* 1/2014. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, 2014, ISSN 1335-040.
- TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, ISBN 978-80-7478-539-9.
- TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel školy a střední management*. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0591-3.

Autorita v kontextu mezigeneračních vztahů

prof. PhDr. Alena Vališová, CSc., České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Kolejní 2a, 160 00 Praha 6, e-mail: alenaval@atlas.cz

Abstrakt: Text se zabývá problematikou autority a její proměny z hlediska vztahů mezi generacemi. Analyzuje etymologii pojmu, zmiňuje jednotlivé typy autority a historické kontexty. Pozornost věnuje zejména vztahům mezi mladými lidmi a seniory – v oblasti osobního, rodinného i profesního života. Zamýšlí se nad otázkami svobody, odpovědnosti, práv, povinností, morálky, hodnot a autority – a to v souvislosti s jejich chápáním u mladší a starší generace.

Klíčová slova: autorita, práva, povinnosti, dospělost, seniorský věk, kompetence, svoboda, odpovědnost

Authority in the context of intergenerational relations

Abstract: Paper focuses on issues of authority and its changes from the point of view of intergenerational relations. It analyses etymology of the term, it describes specific types of authority and historical context. It focuses predominantly on the relations between young people and seniors in the field of personal, family and professional life. It discusses questions of freedom, responsibility, rights, duties, morals, values and authority in the context of its perception by younger and older generation.

Key words: authority, rights, obligations, adulthood, senior age, competence, freedom, responsibility

Mezigenerační vztahy jsou diskutovanou, ale zatím málo řešenou tematikou na poli aktuálních otázek soužití lidské společnosti. Tento vážný problém je předmětem zájmu odborníků z různých vědních oblastí, ale i předmětem zájmu široké veřejnosti. 21. století je označováno za století komunikace, v němž budou mít místo sociálně zralí, vyrovnaní jedinci s dovedností efektivního jednání, kteří jsou schopni racionálně se rozhodovat v mezních i konfliktních situacích, přiměřeně se kontrolovat, řešit problémy, diskutovat a argumentovat, přesvědčovat i vyjednávat. Je však možné toto vše zvládat v současném přetechnizovaném prostředí a stále více odlidštěném světě? Mohou se tak pohybovat v určitém souznění vedle sebe úspěšní a mladí lidé s lidmi staršími a mnohdy již unavenými? Vždyť stáří a únava – to dnes není moderní!

Stáří v zrcadle aktuálních společenských změn

Jednu generaci spojuje věk, společné zájmy a postoje, zkušenosti, hodnoty, způsob uvažování, u mladých společné zatížení školními povinnostmi a potřeba se odlišit od svých rodičů. V chování jednotlivých generací existují rozdíly dané, kromě jiného, společenským vývojem. Postavení člověka v dnešním světě je velmi složité, neprůhledné, značně labilní, mechanismy sociální regulace jsou uvolňovány,

odstraňovány a nové ne vždy zřetelně utvářeny. Tradiční chování, příkazující jednat podle osvědčeného vzoru očekávaným způsobem, je omezováno na výjimečné situace či případy a jen zřídka respektováno. Ani hodnotová forma sociální regulace typu „norma - plnění“ (i když se počítá se stávajícími rozdíly mezi obsahem sociálního požadavku a osobního zájmu) nevede mnohdy spolehlivě k předpokládané interiorizaci (podr. Vališová, 2012, s. 148-154).

Vazby sociální interakce se rychle mění a na povrch opět prosakují „staronové průvodní jevy“ - ztráta identity, osamocení, problematické využívání volného času, narůstající konzumní přístup k životu, mentalita bezohlednosti, morální relativismus, nízké sebeovládání, netolerantnost, nedostatek kázně, ztráta smyslu pro povinnost i vlastní odpovědnost, emoční labilita, relativizace hodnot i autority. Uvedené jevy se v určité míře negativně promítají do profesního, rodinného i osobního života každého z nás - a to bez ohledu na věkové kritérium.

I proto jsou, nejen u nás, stále aktuálnější odborné i laické diskuse o problematice svobody, odpovědnosti, rozhodování, autority, demokracie, práv a povinností, disciplíny, sebeovládání, morálky, hodnotových struktur i autorit. Intenzivní jsou hlasy volající po nápravě společnosti, po obnově respektu k etickým i právním normám, předpisům i zákonům. Jedni vidí cestu k této nápravě ve zvýšení vlivu církve a prosazování jejího mravního kodexu v podobě náboženského desatera, jiní v obnovení tradiční rodiny se všemi jejími dřívějšími funkcemi nebo v profesní realizaci, další zase v práci školy či legislativě, mnozí pak ve spojení všech těchto názorů.

Výše zmíněné aktuální jevy ve společnosti, které se odrážejí i v mezigeneračních vztazích, lze shrnout do následujících oblastí:

- pluralizace životních forem a sociálních vztahů;
- etické i ekonomické problémy
- multikulturalita a etnické konflikty;
- virtuální a mediální realita;
- transformace rodiny a partnerských vztahů;
- relativizace autority a hodnotového systému (Vališová, 2008, s. 149).

Pohledem historického vývoje znají dějiny světa a lidstva mnoho konfliktů, které nabývají ve vyhrocené podobě formy válek. Války vedené pěstmi a oštěpy, ale i střelnými zbraněmi nebo bombami, války obranné i ničivé, občanské i války mezi civilizacemi. Kromě všech těchto válek existuje i „válka generační“, neboli „generační konflikt“ - pokud pojímáme generaci jako skupinu lidí stejného věku, kteří prožili stejné historické období. V této válce se neutkávají armády na bitevním poli, lidé se nestřílejí a neberou žádné zajatce. Generační konflikt - „třesk mezi mladými a starými“ - přesto uvádí do pohybu síly tak hluboké a mocné, podmíněné biologicky i sociálně, že je zcela samozřejmé hovořit o nich jako o válce. V jistém smyslu je válka generací tou nejstarší a zároveň nejmodernější ze všech. Nejstarší proto, že je programována biologicky. Nejmodernější proto, že ji lidstvo vede již tisíciletí jako psychologickou válku, válku slov a mnohdy ponižování.

Přirozeně není možné stanovit přesné datum, kdy „třesk“ mezi mladými a starými propukne. Roztržka je plíživá, jako téměř nepostřehnutelný posun uvnitř i vně

společnosti. Mnozí dnes věří, že to bude jen „nepatrný sociálně - politický problém“. Ve skutečnosti však půjde o dramatickou globální konfrontaci. Vliv stárnutí bude pocíťován ve vnitřní i zahraniční politice. Hranice chudoby už nepovede mezi Severem a Jihem, Západem a Východem, ale ve stále rostoucí míře mezi „mladými“ a „starými“ zeměmi. Pokud se zemím s dnes nízkými mzdami, především v Číně, podaří vytvořit plně státem financované důchodové systémy pro vlastní stárnoucí obyvatelstvo, budou produkovat ještě větší kapitálové rezervy. Tato okolnost by mohla vést k tomu, že některé ze současných stárnoucích velmocí by mohly být odkázány na tyto rezervy, aby si zachovaly vlastní akceschopnost. Státy na rozdílných stupních existence budou vstupovat do nových ekonomických souvislostí a stejně se budou vymezovat také generace. Co z toho vzejde? Změní se mezinárodní diplomacie? Jak se budou vyvíjet mezigenerační vztahy nadále?

Státy na rozdílných stupních existence budou vstupovat do nových ekonomických souvislostí a stejně se budou vymezovat také generace. Jedno je však jisté: i kdybychom hned zítra chtěli zvýšit porodní křivku, zmírnil by se propad obyvatelstva teprve za třicet let, a až za šedesát let by došlo k nárůstu počtu obyvatel. Budeme žít na stejné časové ose se svými rodiči, ale pokud mají pravdu předpovědi, také se svými stárnoucími dětmi.

Takové výhledy do budoucnosti mohou probudit atavistické děsy. To, co dnes vypadá jen jako čísla ve statistikách, jsme my sami v budoucnosti. Budeme muset poslouchat hlasité diskuze o tom, že je nás příliš mnoho, diskuze o eutanázii, o poledních týdnech života beznadějných případů, které svými náklady představují obrovskou zátěž pro sociální systém. Neexistuje žádná zkušenost, která by mohla napovědět, co se stane, když se ve vysoce moderní společnosti setká velké množství starých lidí s mnohem menším počtem mladých.

Naším „bitevním polem“ je čas. Člověk doby kamenné se nedožil ani čtyřiceti let. Většina z nás se nyní dožívá čtyřicítky a má před sebou ještě minimálně dvacet pět let aktivního života v práci (pokud nalezneme vhodnou práci pro obživu a seberealizaci). Tváří tvář uvedeným skutečnostem existuje jen jedna jediná věc, kterou pro své děti musíme udělat: správně zestárnout. Musíme žít dlouho a uchovat si přitom silné, neotřesitelné sebevědomí. Staňme se pro mladé lidi ve vlastní rodině, v našem pracovním prostředí i v osobním životě skutečnou a respektovanou autoritou.

Historický vývoj není však jediným důležitým aspektem, který ovlivňuje podobu a kontinuitu mezigeneračních vztahů. Významným aspektem je rovněž životní běh či rodinný cyklus, v jehož průběhu se proměňuje kvalita i síla mezigeneračních vztahů a také funkce, kterou plní. Podobně jako dílčí fáze životního běhu, rovněž i propojenost životů mezi generacemi poskytuje stále volnější prostor pro komunikaci a vyjednávání. Zamýšlíme-li se nad reálnými fázemi životního běhu, dojdeme k závěru, že v každé fázi existuje místo pro poskytování a přijímání pomoci mezi generacemi a spolu s ním i místo pro vzájemné kontakty a utváření vztahu. Jak se budou vyvíjet mezigenerační vztahy, zůstává stále otázkou (Šauerová, 2012, s. 253). Jedním z významných předpokladů je i to, v jakém rodinném prostředí bude vyrůstat další generace, jaké hodnoty a vzorce

chování získá v procesu socializace a vlastní kultivace, jaké autority bude respektovat a jakých si bude vážit.

Hledání cest k porozumění mezi starými a mladými - pozitiva a limity

Naskýtá se nám zákonitě otázka, která je významná pro seniory i mladé lidi, pro rodiny i pro celou společnost. Jaký bývá a jaký by měl být vztah mezi starým člověkem a jeho dětmi či vnuky? Jaké je soužití mezi seniory a mladými lidmi v dnešní době? Současný způsob života rozložil tradiční společenství, tradiční soudržnost rodu a širokého příbuzenstva. Přesto lze obecně konstatovat, že i dnes staří potřebují mladé a mladí potřebují staré. Tradiční formy, ve kterých se tyto potřeby uspokojovaly, jsou však v důsledku hlubokých společenských změn a modernizace narušeny. Senioři se tím trápí viditelněji, protože zůstávají sami, zatímco mladým to zdánlivě tolik nevádí. Je třeba hledat v současnosti nové formy vzájemné pospolitosti a solidarity. Je i historickým úkolem při tomto hledání uplatnit zejména vynalézavost, životní zkušenosti, trpělivost - všechny přednosti stáří. Ze strany mladých lze stavět především na odvaze, tvořivosti, dynamičnosti, rozhodnosti i schopnosti riskovat. Hledání společného porozumění mezi starými a mladými lidmi není zdaleka jednoduché. Každá ze stran je zatížena svými předsudky, starými i čerstvými pocity křivdy, viny, méněcennosti, nespravedlnosti či jiného příkoří (podr. Říčan, 1979, s. 394-395).

Každý z nás, mladý i starý člověk, reaguje určitým způsobem na podněty okolního světa, vyjadřuje své pocity a myšlenky, přijímá či nepřijímá názory druhých, překonává určitým způsobem životní překážky či řeší případné konflikty. Tak, jak bylo v textu již zmíněno, jsou mezigenerační neshody v současné době podněcovány i diskusemi k otázkám svobody, odpovědnosti, rozhodování, demokracie, disciplíny, sebeovládání, morálky i hodnot. Aktuální se stává hledání odpovědí na otázky smyslu života - a to napříč všem generacím. Stará filozofická formulace „staň se tím, čím jsi“ není pouze požadavkem rozvíjet vlastní talent, schopnost, nadání či dovednosti. Apeluje na samotnou aktivitu osobnosti: „Uskutečňíš se, staneš se tím, čím se můžeš a musíš stát jen tehdy, když to ty sám budeš chtít, budeš - li schopen učinit správnou životní volbu a vynaložíš - li pro její uskutečnění maximální úsilí.“

Každá generace nese na sobě znamení doby, v níž dozrává a upevňuje svoje postavení ve společnosti. V čase, kdy hierarchii hodnot vládou peníze a přesvědčení, že „vše je dovoleno a nic zakázáno“, není nesnadné popírat nutnost podřídit se pravidlům elementární slušnosti a normám, které jsou jinak základem bezpečí a existence. V tomto omylu leckdy často paradoxně nejedno hnutí za práva dětí a mládeže, stejnými ústy, jimiž se dožaduje práv, zapomíná hovořit o povinnostech. Škoda jen, že zdaleka ne ve stejné míře jsou prezentována a prosazována práva starší generace a seniorů.

Ve vztazích mezi generacemi, v rodině i v profesním prostředí, se odráží i míra přirozeného a dobrovolného sdílení obecně platného systému norem, pravidel a požadavků - rozšíření samostatnosti vyžaduje růst a respektování odpovědnosti, řádu, systému, práv, povinností i pravidel vzájemného soužití mezi generacemi (tzv. model tří

P). Tyto tři předpoklady pro pozitivní vztahy mezi mladými i starými lidmi lze stručně charakterizovat takto: práva jedince tvoří soubor podmínek, které zajišťují přiměřený rozvoj jedince v oblasti biologické, psychologické i sociální a povinnosti si můžeme představit jako nároky sociální vůči jedinci, které existují například jako tabu, normy, hodnoty či zákony. Mnohé z nich jsou při neplnění sankcionovány. Pro vyvíjejícího se jedince a mladého člověka je jejich osvojování poměrně náročné - pro mnohé staré lidi jsou však tyto kategorie naprosto samozřejmé a dobrovolně přijímané. Do obou zmíněných kategorií vstupuje i pořádek. Jde o neustále se proměňující stav, který umožňuje na jedné straně plnit požadované povinnosti a na straně druhé naplňovat práva jedince.

Mládež a seniory od sebe dělí věkový rozdíl, ale také různé životní styly. Co je pro jednoho přirozené a přijatelné, ve druhém vzbuzuje pocity rigidnosti, zastaralosti, posměchu, nebo naopak ukvapenosti, povrchnosti, spěchu, neodpovědnosti či sobectví. Vyplývá z toho nedostatek generačního porozumění, nesolidárnost, odcizování se a nezájem o budování hodnotného vztahu mezi sebou. V důsledku dnešního uspěchaného světa i rychlého tempa života nemají generace možnost vzájemně se navštěvovat, konfrontovat vlastní názory a budovat si hlubší a hodnotnější vzájemné vazby. Současná mládež žije podstatně rychleji než její rodiče a prarodiče. Je obklopena a také využívá celou řadu technologií, se kterými si urychluje komunikaci. Na straně druhé to vede k sociální izolaci, k omezení přímého osobního kontaktu, k celkovému odcizení (podr. i s výzkumy Sak, Kolesárová, 2012). Je důležité předávat mladým lidem životní zkušenosti a rozvíjet u nich takové hodnoty, jako je přátelství, sounáležitost, tolerance, podpora a pomoc, sdílená radost ze společného setkání a podobně. Děti a mládež nemají být pro seniory pouze zdrojem pomoci - i samotný citový vztah je podstatný a pro obě strany vytváří společně pocit skutečného zázemí.

Co dnes bývá mladým lidem nejčastěji vytýkáno - a to nejen starší generací? Jde zejména o neujasněnost životních cílů a perspektiv, neukázněnost, nedostatek sebeovládání, nezodpovědnost, snadné podléhání problematickým či dokonce negativním vlivům a v neposlední řadě nezdrženlivost a jednosměrný konzumní přístup k životu. Tak tomu ostatně bylo také u předchozích generací - vzpomeňme na „zlatou mládež“ šedesátých až osmdesátých let minulého století. Výrazným rysem části mladých lidí je i zvýšené sebevědomí, které neodpovídá odborným znalostem, vlastním zkušenostem, ale ani slušným způsobům sociálního chování (Wróbel, 2006). Tyto charakteristiky se často negativně projevují ve vztahu:

- k povinnostem (uloženým normou, nadřazeným, starším kolegou se zkušeností, ale i dobrovolně zvoleným);
- k druhým lidem (hrubost, bezohlednost, sobectví, agresivita, cynismus);
- k hodnotám (duchovním i materiálním);
- k sobě samému (předsevzetí, životní aspirace, denní režim, styl života).

A jak jsou pojmáni senioři pohledem dnešní mládeže, a mnohdy i lidmi středního věku? Chápání stáří není obvykle chápáním jeho normality, ale je pojmáno jako stav něčeho nepřírozeného a nezdravého (stáří a nemoci jsou u mladých pokládány

často za synonyma). Lidé obecně sdílejí názor, že kvalitní život je možné realizovat jen za podmínek zdraví (někteří přitom považují zdraví a štěstí rovněž za synonyma). Současná společnost, která je zaměřena zejména na výkon, vyřazuje staré lidi a činí je nemocnými v sociálním slova smyslu. Žijeme v kultuře, která preferuje „kult mládí“, společenská pozice starých lidí je okrajová, stáří nemá žádnou autoritu (Rich, 1982).

„Kult mládí“ přispívá k ageistickému ovzduší, které při jednostranné preferenci asociuje stáří s neproduktivností a seniory jako ty, kteří nemají čím společnosti přispět a představují tudíž jen ekonomické zatížení. Existují věkové stereotypy, přijímané dnešní společností, které znevýhodňují seniory především v oblasti přijímání do zaměstnání (inzeráty typu: „Do našeho mladého, dynamického, kreativního kolektivu přijmeme....“ již předem starší generaci diskriminuje). Podstatou ageismu je nesprávně pochopená kvalitativní nerovnost jednotlivých fází lidského životního stylu, kdy dochází ke stereotypizaci a diskriminaci osob na základě jejich příslušnosti ke starší generaci. Mladí lidé a mnozí lidé středního věku mívají předsudky zakládající ageismus, že stáří rovná se nemoc, ošklivost, duševní choroby, zbytečnost, izolace, deprese, politická moc. Tyto předsudky tvoří představy o většině starých lidí. V nedávné době vznikla v našich podmínkách až „integrační nenávisť“ starých lidí proti mladým a obráceně, kdy se na prezentaci těchto vyhocených názorů podílela především masmédiá. V zahraničí tyto krajní názory nejsou zdaleka tak typické - stačí se podívat například do Německa, kde životní úroveň důchodce je mnohonásobně vyšší, rovněž tak i jejich autorita a respekt.

Autorita seniora aneb konec „kultu mládí“?

V nedávné době se možná až nadměrně zdůrazňovalo, co chtěla veřejnost slyšet a s přílišným ostychem se přistupovalo k tomu, že demokratická společnost vyžaduje kromě respektování svobody individua i značnou míru odpovědnosti, vnitřní kázně a nemalého úsilí při dosahování vytyčených cílů a překonávání náročnějších životních situací. Zejména symbolické heslo „svoboda“ začalo být v mnoha oblastech chápáno absolutně a bez zábran: nikoli ve smyslu volnosti při střetu s násilím, ani oproti víře ve slepou poslušnost - ale jako individuální uplatnění bez hranic a omezení. Ve jménu svobody je pak tolerováno i všelijaké zlo a neřest, protože svědomí, cit, vkus, takt, pocit povinnosti, společenství, standardy a morální normy jsou chápány jako omezování „suverenity“ jedince. Takto pojatá svoboda však vyžaduje v zájmu sociální spravedlnosti rovné příležitosti, stejnou startovní čáru pro všechny, ale ta je narušována sociálními, etnickými a politickými nerovnostmi. Životní realita však stále více ukazuje, že společnost, rodina i škola bez respektu, autority a smysluplného režimu - tedy něčeho společného, sjednocujícího, pro všechny stejně hodnotného - neplní účel, ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce.

Bez ohledu na to, zda je či není autorita tématem běžných diskusí, jsou dosavadní dějiny lidstva svědectvím lesku a bídy autority, získávané a ztrácené. I dvacáté století a počátek století jednadvacátého je toho důkazem - dvě světové války, holocaust, odhalené zločiny autoritářských režimů a imperiální dobrodružství velmocí ponechávají lidstvo

s otřesenou vírou v autority, v jednoduché recepty na ideální proměny společnosti, v zakotvené tradice i v morální kodexy. Období chaosu jako by volala po autoritě, zatímco období vlády silné ruky většinou vedou postupně k jejímu odmítání. Jestliže skepse, která z krize autority vyplynula, našla postupně svůj výraz v postmodernismu jakožto určitém přechodném období, logika dějin napovídá, že spějeme k další z křížovatek. Jednadvacáté století jakoby blížící se změnu ještě urychlovalo. Jaká bude ta příští společnost? Na jakém druhu autority bude založena? Jaké dopady bude mít pro mezigenerační vztahy?

Oblasti, které ovlivňují vnímání autority seniora, lze shrnout do následujícího (Miňhová, Lovasová, 2012, s. 261):

- čas (ve srovnání s mladým člověkem, který má čas „před sebou“ a prostor pro realizaci svých dispozic, stárnoucí člověk žije spíše minulostí, s vědomím časového omezení a veškerý prostor života uzavírá v sobě);
- sociální pozice (člověk, který zaujímá určitý sociální status, prožívá negativně přeřazení na nižší sociální pozici či odchod do důchodu);
- filozofie fenoménu stáří (v současné době smrt a stárnutí vnímají lidé často jako něco, co se týká těch druhých);
- kultura (u stárnoucího člověka se často projevuje stále se prohlubující nedorozumění mezi ním a okolním světem, způsobený vzájemným vzdalováním se „znakovým systémům“);
- ekonomika (člověk je tím, jaká je jeho tržní hodnota či jaká je ekonomická hodnota jeho majetku).

Tematika autority v oblasti mezigeneračních vztahů významně přesahuje v současnosti tradiční vidění a dostává se do nových konotací, které zohledňují:

- postavení jedince ve společnosti,
- potřebu svobody a seberealizace individua,
- schopnost orientace ve složitých sociálních vazbách a náročných životních situacích,
- význam individuální a sociální odpovědnosti, sebeovládání a volného úsilí,
- osobnostní charakteristiky.

Tak, jako můžeme přisuzovat autoritu jednotlivým osobám či sociálním skupinám, můžeme ji také vztahovat k vědeckým oborům, filozofickým teoriím, ale i ke společenským institucím. V kontextu mezigeneračních vztahů uvažujeme o autoritě jako o vzájemném vztahu mezi nositelem (tj. člověkem, který působí na okolí svým vlivem) a příjemcem autority (tj. adresátem vlivu, který nositele autority respektuje, uznává a v určité míře přijímá).

Ve vztazích mezi generacemi jsou významné dva aspekty - aspekt relativnosti a aspekt asymetričnosti. Jedinec získává autoritu v určitém časovém období, vůči svému sociálnímu okolí, vůči určitým lidem, konkrétním skupinám (například na pracovišti, v rodině, v zájmové skupině). Nemusí mít ovšem stejnou „míru autority“ v různých

směrech svého působení, v různých sociálních skupinách, má ji například v určitém čase i ve vztahu ke konkrétním členům sociální skupiny.

Malé odbočení k etymologii pojmu autorita přináší sdělení, že latinské auctoritas znamená podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost i mnohé další pozitivní významy. Příbuzné slovo auctor představuje napomahatele, podpůrce, vzor, příklad, předchůdce. Základ obou slov - augó - vyjadřuje slovesa podporovat ve vzrůstu, zvětšovat, rozmnožovat, zvelebovat, obohatit, obdařit. Společenská realita a historický vývoj však mnohdy nedbají etymologie, posunují i mění obsahové významy (pojetí autority mimo jiné ovlivnily sociologické a politické studie o vztahu autority a moci, autority a vlády, autority a sociálního tlaku).

Sáhne-li k vymezení autority, můžeme právě v kontextu mezigeneračních vztahů konstatovat, že „autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci“ (S. Kučerová, 1999, s. 73). Stává se garantem pozitivních hodnotových struktur a tradic, významným předpokladem rozvoje lidských potencií a základem fungování společnosti v tom nejširším slova smyslu.

A jak je to s přizpůsobováním se starších lidí modernizačním trendům a inovacím? Mládež je po inovacích lačná, protože je to jejich přirozenou potřebou. Chtějí stále nové a nové zkušenosti, je to jejich hnací motor. Starší lidé a senioři naopak podle většinového názoru inovace moc nemusejí, ubírají se k vyzkoušeným praktikám. Vztah k inovacím je ovšem také věcí vzdělání a profesní orientace a skrytým stereotypům masové kultury nebo pevným normám subkultur se nevyhnou ani mladí lidé. Je to zase otázka nabytých zkušeností a postojů. Proto by i v řízení státu, podniků, rodiny měly být zastoupeny obě generace, protože jejich funkce se vzájemně doplňují. Proto je škoda, že nyní tolik firem a podniků bere do svých týmů jen mladé, sice ambiciózní, dravé, ale na druhou stranu nezkušené lidi. Odmítnou staršího člověka při přijímacím řízení, kvůli obecnému povědomí, že starší uchazeči budou pomalejší, mohou mít časté absence z důvodů zdravotních problémů (souvisejících s věkem) a nemusejí být schopni pracovat s nejnovějšími trendy v technologii (tento jev však jistě souvisí i s tím, o jakou práci starší uchazeč žádá - jiné zkušenosti potřebuje majitel truhlářské firmy a jiné reklamní agentura).

Senioři mají však nezastupitelné „pracovní vlastnosti“, po kterých volají současní podnikatelé - odpovědnost, svědomitost, poctivost, disciplína, pečlivost, spolehlivost, důkladnost, preciznost a důslednost. Je uváděn i aspekt pracovní kompetence, jako je „profesní moudrost“, která obsahuje především následující charakteristiky: chytrost a profesní zkušenost; schopnost rozpoznat podstatné; předvídatost, logika, větší nadhled, vyzrálость, rozvaha, rozvážnost; trpělivost a takt; pochopení podstaty vlastního „řemesla“ a jeho precizní realizace.

Závěrem - potřeba životní spokojenosti

Na tom, jak bude naše stáří probíhat, závisí také náš osobní přístup k němu a aktivní životní pozice. Stačí si jen všimnout některých starších lidí a seniorů, kteří září štěstím a vypadají o mnoho let mladší, než jejich vrstevníci. Tito lidé mají určité vlastnosti společné. Například se zajímají o druhé lidi, o jejich osudy, jsou empatičtí, tolerantní, optimističtí, udržují sociální kontakty, mají spoustu zájmů a aktivit. Jakýkoli styk s lidmi patří k psychickému otužování. Je předpokladem k tomu, abychom nebyli izolováni a osamoceni. Lidé potřebují lidi. Čím jsme starší, tím je potřebujeme více, nikoli méně. Někteří senioři dokonce i pracují a pocit užitečnosti jim také dodává pocit štěstí.

I v reálném životě můžeme pozorovat lidi, kteří jsou například nepohybliví, upoutaní na invalidní vozík, ale přesto se umějí radovat z maličkostí, druhým jejich pohyb nezávidí, dokážou jim naopak nabídnout pomoc a povzbuzovat je, mají - li oni nějaký problém. Tito lidé svůj život nevzdávají hned při prvních problémech, umí se postavit komplikacím čelem a dál si snaží vyšlapat tu správnou životní cestu. Naopak ti, kteří se při prvních nesnázích uzavřou do sebe a do svých problémů, obviňují druhé ze svých neúspěchů nebo jim je závidí, přestávají se zajímat o okolí, upadají do depresí, smutků, oslabují svůj organismus. To vše vede následně k mnoha zdravotním potížím.

Šťastní starší lidé a senioři bývají také dostatečně sebevědomí a nevzdávají se při první příležitosti. Často si určují nové cíle, kterých by ještě chtěli dosáhnout (například kurz cizího jazyka, kurz na počítači, kurzy kreslení) a díky těmto cílům mají stále pro co žít. Sebedůvěra pomáhá utvářet pevné, vřelé, upřímné, autentické a jednoduché vztahy s druhými a také podporuje intimitu. Usnadňuje nepřetržitou přizpůsobivost všemu, co přichází, uvolňuje naši energii, podporuje tvořivost, umožňuje nám překračovat omezení, využívat náš talent, síly a vlastní potenciál. Každý, kdo je naživu, by měl žít, ne živořit. Žijme tedy naplno, užívejme si každou chvilku, myslíme na to, že žádný moment se již nebude opakovat. Každý den může být poslední, tak ať stojí za to! Žijme tak, abychom si na konci každého dne mohli říci - dnešní den se nám vydařil. Život každého člověka nabývá dalších barev, když každý den chce poznat a naučit se něco nového. To platí nejen pro mladou generaci, ale i pro ty „dříve narozené“.

Použitá literatura

- KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově - vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum 1999, s. 69-85. ISBN 80-7184-857-3.
- MIŇHOVÁ, J., LOVASOVÁ, V. Vliv pedagoga univerzity 3. věku na subjektivní prožívání změny sociální role seniorů. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice 2012, s. 261-269. ISBN 978-80-7395-507-6.
- RICH, J. M. *Discipline and Authority in School and Family*. New York: 1982.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Pyramida 1989. ISBN 80-7038-078-0.
- SAK, P., KOLESÁROVÁ, K. *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-3850-5.

- ŠAUEROVÁ, M. Problém autority při realizaci edukačních programů pro seniory. In: Autorita v edukační a sociální práci. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice 2012, s. 253-260. ISBN 978-80-7395-507-6.
- VALIŠOVÁ, A. Pojetí autority a její proměny. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum 2008, s. 149-158. ISBN 978-80-246-1939-2.
- VALIŠOVÁ, A. Mezigenerační vztahy a proměny autorit. In: SOMR, M. *Pedagogika pedagogů. Tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2012, s. 148-155. ISBN 978-80-7394-397-4.
- WRÓBEL, A. *Wychowanie a manipulacja*. Kraków: Impuls 2006.

Profesní kompetence v přípravě učitelů tělesné výchovy v předmětu Sportovní gymnastika

Mgr. Jitka Vorálková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra gymnastiky, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: voralkova@ftvs.cuni.cz

Doc. PhDr. Viléma Novotná, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra gymnastiky, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: vnovotna@ftvs.cuni.cz

Mgr. Iveta Šimůnková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra gymnastiky, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: simunkova@ftvs.cuni.cz

Abstrakt: Nejednotný stav koncepce studijních programů připravujících učitele tělesné výchovy (TV) se negativně projevuje v úrovni dosažených profesních kompetencí absolventů. Prostřednictvím gymnastických cvičení se jedinec učí uvědoměle ovládat pohyby svého těla, které pozitivně přispívají ke stimulaci obratnostních předpokladů. Lze je efektivně využít ve všech pohybových aktivitách dětí a mládeže. Cílem příspěvku je vymezit důležité a potřebné profesní kompetence učitele TV získávané v předmětu Sportovní gymnastika v rámci přípravy učitelů pro realizaci gymnastických aktivit ve školní TV. Východiskem pro řešení je komparace názorů expertů z praxe na daný problém. Pro řešení cíle práce byla použita metoda Repertory grid technique (metoda repertoárové mřížky). Bylo provedeno 15 polostrukturovaných rozhovorů s experty, učiteli TV všech stupňů škol. Prostřednictvím obsahové analýzy byly sumarizovány konstrukty ze všech rozhovorů, které byly podle významu rozděleny do kategorií. Vzájemné porovnávání a řazení konstruktů bylo provedeno pomocí metody „Bootstrapping technique“. Z počtu 195 elicitovaných konstruktů bylo vymezeno 9 kategorií prezentujících potřebné kompetence. Názory expertů na kompetence získávané při přípravě učitelů v předmětu Sportovní gymnastika se shodovaly s potřebnými teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi učitele na základních a středních školách.

Klíčová slova: didaktická způsobilost, gymnastika, výuka, vzdělávání, kompetence

Professional competence in preparation of Physical Education Teachers for Artistic Gymnastics

Abstract: The non-uniform conception of study programmes preparing Physical Education Teachers affects negatively the graduates' level of professional competences. By using gymnastic exercises individuals learn to control body motions subsidizing to stimulate their agility assumptions. These may be efficiently used in all motion activities of the youth. The contribution objective is to determine relevant and required

professional competences of PE Teachers being acquired within the subject of Artistic Gymnastics as a part of teachers' preparation to practice gymnastic activities in the school PE. As a research method is used comparison of different expert opinions related to the topic. To resolve the thesis objective a Repertory grid technique was used. 15 semi-structured interviews were realized with experts – PE teachers of all school levels. Using the content analysis constructs of all dialogues were summarized and divided in categories as per their implications. Mutual comparison and construct ranking were established using „Bootstrapping technique“. Out of 195 elicited constructs 9 categories were determined representing required competences. Experts' opinions in respect to teachers' competences being acquired within the subject of Artistic Gymnastics have been in accordance with required theoretical knowledge and practical skills of Elementary and High School teachers.

Key words: didactic capability, gymnastics, lessons, education, competence

Už v antickém Řecku byla gymnastika zahrnuta do vzdělávacího systému a naplňovala ideje celkového harmonického rozvoje člověka v duchu kalokagathie. Současnost tuto dobrou, staletími ověřenou, tradici neoprávněně zanedbává, přestože gymnastická cvičení jsou považována za „srdce“ tělesné výchovy. Jejich prostřednictvím se jedinec učí uvědoměle ovládat pohyby svého těla, které lze efektivně využít ve všech pohybových aktivitách dětí a mládeže. Pro gymnastická cvičení je charakteristické střídání různých poloh – postoje, kleky, sedy, lehy, podpory, visy. Tato rozmanitost vytváří široké spektrum pohybových zkušeností, které pozitivně přispívá ke stimulaci obratnostních předpokladů. Specifická lokomoce na pažích a překonávání hmotnosti vlastního těla přes nesčetné množství pozic přispívá jedinci k velmi dobrému silovému vybavení. Gymnastika je skvělou příležitostí pro cvičení rovnováhy a udržení celkové tělesné zdatnosti. Osvojení statické a dynamické rovnováhy lze využít v každodenním životě i v nečekaných situacích, ve kterých si snadno poradíme např. s neočekávanou nerovností povrchu či náhlou nerovnováhou těla. Díky vyváženému pohybovému vzdělání je gymnastika jedinečným příspěvkem pro celoživotní vzdělávání.

Propracované systémy uvědomělých cvičení obohacovaly člověka nejen po stránce pohybové, ale i psychické, sociální a estetické. Tyto poznatky nemůžeme opomíjet ani při tvorbě studijních plánů předmětů oboru Gymnastika v rámci zkvalitňování přípravy studentů na fakultách připravujících učitele TV.

Současné proměny v kurikulárních dokumentech na základních a středních školách můžeme v některých oblastech chápat jako problematické. Definování základního obsahu studijních programů učitelství tělesné výchovy je zcela v kompetenci oborových fakult a kateder tělesné výchovy. Tento liberální přístup ke kvalifikačním požadavkům představuje nejednotný systém přípravného vzdělávání učitelů a může se negativně projevit v úrovni dosažených kompetencí jeho absolventů. V souvislosti se vzděláváním učitelů se s pojmem profesní kompetence učitele setkáváme stále více a to jak v tuzemské tak i zahraniční literatuře, které jsou základem kurikula přípravného vzdělávání učitelů (Spilková, 1996; Průcha, 2005; Vašutová, 2004; Liakopoulou, 2011a další). Realizované výzkumy dokládají, že značná diference v současných programech přípravy učitelů tělesné výchovy se ukazuje nejen v obsahu, ale také v rozsahu

vyučovacích lekcí, počtem udělovaných kreditů a výstupem z předmětů (Vorálková, 2014; Rychtecký a kol., 2008). Z charakteristiky vyučovaných předmětů oboru Gymnastiky vyplývá, že budoucí učitelé tělesné výchovy nemají dostatek příležitostí a prostoru, v rámci výuky na vysokých školách, si osvojit žádoucí profesní kompetence. Nedostatky výchovně vzdělávacího systému pramení právě z vysoké diverzifikace přípravného vzdělávání budoucích učitelů.

Príspevek je součástí řešení projektu PRVOUK P 15 a P 39, Univerzity Karlovy v Praze, FTVS.

Cíl

Cílem příspěvku je vymezit důležité a potřebné profesní kompetence učitele TV získávané v předmětu Sportovní gymnastika v rámci přípravy učitelů pro realizaci gymnastických aktivit ve školní TV.

Východiskem pro řešení je komparace názorů expertů z praxe na daný problém.

Metodika

Bylo provedeno 15 polostrukturovaných rozhovorů s experty v rámci metody Repertory grid technique – RGT (G. Kelly, 1955; Hendl, 1997; Jankowicz, 2004). Českým ekvivalentem pro tento pojem je Pavlicou (2000) označen a užíván termín repertoárová mřížka, REP technika nebo také jen rep-grid. Repertoárová mřížka představuje způsob zjišťování respondentových názorů, které se v průběhu života mohou měnit na základě získaných zkušeností. Dotazovaný své osobní hodnoty či představy vyjadřuje pomocí tzv. dichotomních (bipolárních) konstruktů tak, že srovnává určitou množinu objektů a vytváří vlastní individuální systém konstruktů. Prostřednictvím této metody byly odhaleny názory expertů na požadované profesní kompetence učitele tělesné výchovy, které mají primární význam při zajišťování gymnastických činností v hodinách školní tělesné výchovy.

Výzkumný soubor

Jednalo se o záměrný výběr učitelů tělesné výchovy (N 15), kteří byli rozděleni do následujících tří skupin:

1. učitelé na vysokých školách, kteří vyučují předmět Sportovní gymnastika – požadovaná praxe v oboru: 10 let a více.
2. učitelé s dlouholetou praxí (ZŠ, SŠ) – požadovaná praxe v oboru: 10 let a více
3. začínající učitelé (ZŠ, SŠ) – požadovaná praxe v oboru: 0 až 5 let (současní absolventi jednotlivých fakult).

Zpracování dat

V postupu vyhodnocení dat byla pozornost věnována interpretaci vytvořených konstruktů jednotlivých expertů. Prostřednictvím obsahové analýzy byly, výzkumníkem a spoluvýzkumníkem nezávisle na sobě, sumarizovány konstrukty ze všech získaných rozhovorů a podle jejich významu byly rozděleny do konkrétních kategorií. Vzájemné porovnávání a řazení konstruktů podle významového obsahu do jednotlivých kategorií

bylo provedeno pomocí „Bootstrapping technique“ (technika, kdy jsou získané objekty rozděleny na skupiny opakovaným výběrem – Hendl, 2006).

Výsledky

Z 15 rozhovorů s experty vyplynulo 195 různorodých konstruktů. Z tohoto celkového počtu získaných konstruktů bylo vymezeno 9 kategorií, které experti chápali jako více či méně potřebné způsobilosti kladené na učitele tělesné výchovy. Kategorie vymezili žádanou kompetence a potřeby absolventa předmětu Sportovní gymnastika pro praxi. Jednotlivé kategorie byly po vzájemné shodě spoluvýzkumníků definovány následovně:

- způsoby komunikace – zařazeno celkem 16 konstruktů;
- bezpečnostní aspekty – 18 konstruktů;
- kreativní, tvůrčí a inovativní přístupy – 15 konstruktů;
- korekce a zpětnovazební informace – 14 konstruktů;
- základní odbornost a další vzdělávání – 20 konstruktů;
- charakteristika činností – zábava, prožitky, emoce, motivace – 13 konstruktů;
- fyzická připravenost (kondice, rozvoj pohybových schopností a dovedností) – 16 konstruktů;
- organizace, řízení a formy výuky – 24 konstruktů;
- specifické prostory, nářadí a pomůcky – 16 konstruktů.

Diskuse

Nejpočetnější kategorie (24 konstruktů) byla definována jako „Organizace, řízení a formy výuky“, kterou je možno považovat za nezbytnou prioritu v získaných způsobilostech absolventů předmětu Sportovní gymnastika. Kategorii lze vymezit konstruktem „potřeba organizačních předpokladů“, který se objevoval nejčastěji. Experti chápou organizační předpoklady jako jednu z významných oblastí pro úspěšnou realizaci výuky sportovní gymnastiky. Podmínky pro výuku sportovní gymnastiky jsou u některých expertů takové, že musí připravovat nářadí na každou vyučovací lekci. V souvislosti s touto skutečností je preference organizačních dovedností více než pochopitelná. (Vorálková, 2014).

Velmi zajímavým zjištěním bylo utvoření další poměrně početné kategorie, kterou experti definovali jako „Základní odbornost a další vzdělávání“. Vzhledem k 20 zařazeným konstruktům, které zasahují do této oblasti, se dá vycházet z předpokladu, že experti pozitivně vnímají nutnost základní míry odbornosti a dalšího vzdělávání. Jak zkušený, tak začínající učitelé, si jsou vědomi, že elementární znalosti vyučovaného oboru jsou nezbytné, aby učitel úplně neztratil svoji profesionální status. Tak jako školství je zároveň oblast dalšího vzdělávání učitelů ovlivňována dokumenty a doporučeními příslušných orgánů EU. Není tedy zcela jasné, zda nabídka vzdělávacích kurzů a seminářů v oblasti celoživotního vzdělávání je v současnosti dostatečná. Výzkumy Vaculíkové a kol. (2012), Chrudimského a Novotné (2009) a dalších dokazují zájem učitelů TV o aktualizaci poznatků a účast na vzdělávacích akcích s problematikou didaktiky gymnastiky. (Vorálková, 2014).

Současný stav různě disponovaných žáků ke gymnastickým aktivitám poukazuje na obavy ze zajištění bezpečnosti. Kategorii nazvanou „Bezpečnostní aspekty“ představuje 18 vytvořených konstruktů. Dalo by se očekávat, že právě mladí absolventi fakult připravujících učitele TV budou vybaveni nejnovějšími poznatky o zajištění bezpečnosti při realizaci cvičení ze sportovní gymnastiky. Avšak právě tato skupina expertů si nejvíce uvědomovala případná rizika zranění a kladla důraz na „odpovědnost za ostatní“, která byla typickým konstruktem této kategorie. Mnoho učitelů často tápe, jak zajistit základní bezpečnost v průběhu zapojení všech žáků i s využitím většího počtu nářadí. Nejdůležitější je vytvořit fungující prostředí a žákům by měly být zadávány úkoly tak, aby je mohly úspěšně splnit všechny děti, tedy nepožadovat cviky, na které dítě ještě není připraveno. (Vorálková, 2014).

Naopak nejméně početnou kategorií se třinácti konstrukty se projevila „Charakteristika činností – zábava, prožitkovost, emoce, motivace“. Je zřejmé, že experti si uvědomují potřebu herního principu a pozitivního prožitku v efektivním procesu osvojování si gymnastických dovedností. V této souvislosti se naskytá otázka, co je důvodem „nízké“ frekvence vymezení těchto konstruktů. Zvláště v souvislosti s filosofií vzdělávacího programu FIG na požadavky „4 F“, které podle Ahlquist a kol. (2010) představují gymnastiku jako vhodnou a přístupnou pohybovou aktivitu pro každého cvičence prováděnou v příjemném a přátelském prostředí. Odpovědi mohou pocházet především ze dvou důvodů:

- Prvním je samozřejmost výskytu tohoto požadavku ve výuce, a tak ho experti nepovažovali za potřebný vyjadřovat při tvorbě konstruktů. Pokud by tato situace v praxi dominovala, jednalo by se jednoznačně o pozitivní zjištění, především s přihlédnutím k vnitřní motivaci žáků při cvičení.
- Je však možné ještě naznačit druhou oblast důvodů, které vychází z existujících stereotypů při výuce gymnastiky, kterými jsou především „drilová“ cvičení, kde „zábava“ nemá svůj prostor. Jestliže by převažujícími motivy nezařazení prožitkových konstruktů byly tyto důvody, jednalo by se o situaci značně alarmující. Nedostatek prožitku by se mohl stát jedním z hlavních důvodů, proč žáci chápou sportovní gymnastiku jako předmět, který je nezažal a který dlouhodobě patří mezi nejméně oblíbené. Vyvození těchto závěrů jsou však při současném stavu poznání spíše spekulativního charakteru a jistě by si zasloužily další samostatný výzkum. (Vorálková, 2014).

Pokud budou žáci v prováděných činnostech gymnastického charakteru úspěšní po většinu času jejich trvání, lze jednoznačně souhlasit s výzkumy Ashy, Lee a Landin (1988) a Silverman (1993), že úspěšnost v hodinách pozitivně ovlivňuje výsledek studentových činností. V takových případech se dá očekávat vysoká prožitkovost a zájem o gymnastické aktivity. Bude-li tomu naopak, je pochopitelné, že středem jejich zájmu se stanou jiné, přitažlivější činnosti. Potřebné se zdá i uplatnění schopnosti motivace a umět zaujmout. Významným podnětem nejen pro zábavnou a herní formu výuky sportovní gymnastiky, ale také pro určitou míru osvojení si nových didaktických přístupů, je doporučována moderní technologie a vybavení (Vorálková, Novotná a Šimůnková, 2013). Otázkou však zůstávají individuální možnosti materiálního zabezpečení jednotlivých škol.

Novými postupy lze proces nácvičky gymnastických dovedností zefektivnit a udělat ho atraktivnějším. Právě takové zaměření vytváří úzkou vazbu v kategorii „Kreativní,

tvůrčí a inovativní přístupy“, jejíž potřeba je zřetelná jak u učitelů s dlouholetou praxí, tak u začínajících učitelů. Především od začínajících učitelů (absolventů učitelského studia) jsou jejich spolupracovníky, žáky i rodiči očekávány nové a netradiční přístupy ve výchovně - vzdělávacím procesu. (Vorálková, 2014).

Zjištěné kategorie vyjadřující způsobilosti učitele získané v průběhu studia předmětu Sportovní gymnastika úzce souvisí zejména s obsahem didaktických kompetencí učitele vymezených podle Vašutové (2004) jako kompetence didaktická a psychodidaktická. Podle této autorky vyjadřuje kompetence didaktická a psychodidaktická schopnost učitele ovládat strategie vyučování a učení v teoretické i praktické rovině. Učitel volí vhodné metody odpovídající vývojovým potřebám a individuálním zvláštnostem žáků, zná rámcový vzdělávací program a je schopen vytvářet školní vzdělávací program, zná a užívá různé nástroje hodnocení s ohledem na individuální potřeby žáků. Tuto charakteristiku nejvíce naplňují vytvořené kategorie „Organizace, řízení a formy výuky“, „Bezpečnostní aspekty“ a „Kreativní, tvůrčí a inovativní přístupy“. Všechny uvedené kategorie současně vytvářejí podmínky pro očekávané klíčové kompetence žáků, např. k řešení problémů, kategorie „Základní odbornost a další vzdělávání“ navazuje na klíčovou kompetenci k učení a kategorie „Charakteristika činností – zábava, prožitkovost, emoce, motivace“ navazuje na klíčové kompetence komunikativní a sociální.

Závěr

Na základě výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že se názory expertů na kompetence získávané při přípravě učitelů v předmětu Sportovní gymnastika shodují s budoucími potřebnými teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi učitele na základních a středních školách.

Vytvořené kategorie potvrdily mínění expertů, že v přípravě učitelů je pro budoucí učitelskou praxi nejdůležitější výuka oborové didaktiky. Uvědomují si však, že i praktické zkušenosti jsou nepostradatelnou součástí prožitků a pochopení nácvičku jednotlivých cvičebních tvarů, zejména pak při poskytování korekce a zpětné vazby svým žákům.

Tématem rozhovorů s experty bylo i materiální zabezpečení současných školních tělocvičen. V praxi se vyskytují situace, kdy učitelé mají zájem o aplikaci aktuálních cvičebních přístupů a využití moderního nářadí či jiných pomůcek. Tyto aspirace však narážejí na „reálné možnosti“ pro výuku, ať již z důvodu nedostačujícího prostoru, vybavení učebními pomůckami či nezájmu žáků a studentů, případně i rodičů. Přestože učitelé absolvují podle možnosti vzdělávací semináře, kde se seznamují s novými postupy či moderním vybavením, v domácím prostředí přetrvávají zastaralé podmínky, ve kterých nemohou uplatnit své profesní kompetence k výuce gymnastických činností.

Jsme přesvědčeni, že i přes uvedené překážky je možné vlastní iniciativou a nadšením učitele uplatnit ve výuce nové a zajímavé tvůrčí přístupy, motivovat a nadchnout žáky a studenty nejen pro gymnastické dovednosti.

Použitá literatura

- AHLQUIST, Sikkens M. a kol. *Foundation of Gymnastics*. Saskatoon, Canada: Ruschkin, 2010, 198 s. ISBN 978-2-8399-0663-0.
- ASHY, Madge H., Amelia M. LEE a Denis K. LANDIN. Relationships of practice using correct technique to achievement in a motor skill. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1988, roč. 7, č. 2, s. 115–120.
- HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 243 s. ISBN 80-246-0030-7.
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2006, 695 s. ISBN 978-80-7367-482-3.
- CHRUDIMSKÝ, Jan a Viléma NOVOTNÁ. Gymnastické aktivity na základních školách. In: ČECHOVSKÁ, Irena a Martin TŮMA. *Pohybové aktivity v biosociálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2009, s. 62–70. ISBN 978-80-246-1553-0.
- JANKOWICZ, Devi. *The easy guide to repertory grids*. University of Luton: Graduate Business School, UK, 2004, 308 s. ISBN 0-470-85404-9.
- KELLY, George A. *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton, 1955.
- LIAKOPOULOU, Maria. The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*. 2011, roč. 1, č. 21, s. 66–78.
- PAVLICA, Karel a kol. *Sociální výzkum, podnik a management*. 1. vyd. Praha: Ekopress, 2000, 161 s. ISBN 80-86119-25-4.
- PRŮCHA, Jan. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezení „kompetencí žáků“. *Pedagogika*. 2005, č. 55, s. 36–39.
- RYCHTECKÝ, Antonín a kol. Trendy v přípravě učitelů tělesné výchovy v evropském kontextu. *Česká kinantropologie*. 2008, roč. 12, č. 1, s. 5–27.
- SILVERMAN, Stephen. Student characteristics, practice and achievement in physical education. *Journal of Educational Research*. 1993, roč. 87, č. 1, s. 54–61.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, č. 2, s. 135–146.
- VACULÍKOVÁ, Pavlína a kol. Vztah učitelů tělesné výchovy základních a středních škol ke gymnastickým disciplínám. In: NOVOTNÁ, Viléma, Jaroslav KRIŠTOFIČ a Jan CHRUDIMSKÝ. *Intervenční programy gymnastiky*. Praha: UK FTVS, 2012, s. 106–120.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VORÁLKOVÁ, Jitka, Viléma NOVOTNÁ a Iveta ŠIMŮNKOVÁ. Gymnastická hra jako podnět k modernizaci výuky gymnastiky ve školní tělesné výchově. *Studia sportiva*. 2013, č. 2, s. 111–116.
- VORÁLKOVÁ, Jitka. Analýza předmětů oboru Gymnastika v přípravě učitelů tělesné výchovy se zaměřením na sportovní gymnastiku. Disertační práce. Praha, 2014. Karlova univerzita. Vedoucí práce Viléma Novotná.

Kompetenční rámec středních škol ve vztahu k externím zájmovým stranám

Mgr. Pavel Vyleťal, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: pavel.vyletal@gmail.com

Abstrakt: Předkládaný příspěvek se zaměřuje na problematiku řešící - Kompetenční rámec středních škol, ve vztahu k externím zájmovým stranám „stakeholders“, v kontextu procesu celoživotního učení „Lifelong learning“. Výchozími atributy jsou: kompetenční profil subjektů zastupující externí „stakeholders“ a kompetenční přístup organizace. Zabývá se teoretickým diskurzem k uvedenému tématu a návrhem - Modelu procesů realizace změny kompetenčního rámce u externích „stakeholders“ na základě interakčně-edukačního působení, který by mohl být zajímavým podnětem pro strategický management školských institucí.

Klíčová slova: kompetenční rámec, kompetenční profil, kompetence, zájmové strany, celoživotní učení

Competency framework of high school, in relation to external stakeholders parties

Abstrakt: This paper focuses on the problem solving - Competency framework for secondary schools, in relation to the external interest parties "stakeholders" in the context of "Lifelong learning". The default attributes are: a competency profile of entities representing external "stakeholders" approach and competency of the organization. It deals with the theoretical discourse on the matter and design - process model implementation changes competency framework for external "stakeholders" based on interaction of educational action, which could be an interesting incentive for strategic management of educational institutions.

Keywords: competency framework, competency profile, competence, stakeholders, lifelong learning

Proces „*Lifelong learning*“ je nezbytnou součástí moderního konceptu rozvoje každé současné organizace, včetně institucí středních škol, které se postupně mění v centra celoživotního učení (vzdělávání) (Vyleťal, ml. a Vyleťal, st., 2013). Jedná se o aktuální potřebu doby, v níž dochází k neustálému zvyšování nároků a požadavků na kvalitu výchovně-vzdělávacího (edukačního) procesu, který by měl naplňovat současná očekávání ve vztahu ke globálnímu trhu práce a dalším společensko-hospodářským výzvám současnosti, s přesahem do budoucnosti.

Strategický management jednotlivých školských institucí musí, v nastíněných souvislostech, aktivně reagovat na vznikající požadavky. V důsledku uvedeného se zamýšlí nad organizačně kvalitativními procesy kompetenčně formujícími změn, vedoucí

k efektivnějším a konkurenceschopnějším způsobům chování u všech zájmových stran, tzv. „stakeholders“⁴¹, uvnitř (tj. u pedagogických a nepedagogických zaměstnanců, školského managementu, žáků atd.) i vně organizace (tj. u sociálních partnerů⁴²). Z hlediska vlastní organizace „iniciující před-nastíněnou změnu“ se jedná o dvě roviny ve vnímání zájmových stran (Tab. 1). První rovinou (neboli organizační rovinou) jsou účastné interní a externí zájmové strany v bipolárním vztahu k organizaci iniciující změnu, druhou rovinou (neboli subjektovou rovinou) jsou jednotliví aktéři „mající vliv na chod škol“, a „odběratelé“ (Matějů, 2007, s. 1).

Tabulka 1. Roviny „stakeholders“ k organizaci střední školy „iniciující změnu“ (obecně vztahová síť středních škol⁴³)

Roviny „stakeholders“	Interní (uvnitř)	Externí (vně) *
Mající vliv na chod škol	školský management, rada školy, pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci	příslušné státní instituce a orgány (např. MŠMT ČR, Hospodářská komora ČR, Česká školní inspekce, úřady práce, regionální samospráva a další), zaměstnavatelé (malé, střední a velké podniky), profesní asociace a sdružení, cechy, místní instituce, spolek rodičů atd.
Odběratelé	žáci, profesně či zájmově se profilující jednotlivci, nebo skupiny	firmy využívající výsledků odborné činnosti, v podobném smyslu výzkumné instituce, vyšší odborné školy, vysoké školy atd.

Legenda: * hvězdička označuje sociální partnery střední školy (Matějů, 2007 a Chvátalová, 2012 – upraveno autorem)

Z předcházejícího textu vyplývá, že je nutné, aby všechny subjekty⁴⁴ (organizační jednotky), zastupující jednotlivé zájmové strany, spoluúčastníci se na rozvoji, řízení a chodu (včetně interních a externích odběratelů) středních škol, byli neustále pod interakčně edukačním drobnohledem top-managementu, který by měl plánovat, utvářet

⁴¹ Ve školském terénu „jde o poměrně široce definovanou skupinu lidí, mající vliv na chod škol, a to jak tím, že se podílí na jejím financování, správě nebo řízení (pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci, školský management, příslušné státní instituce a orgány, politici, profesní asociace a sdružení, cechy atd.), nebo jsou v roli „odběratelů“ výstupů škol“ (firmy využívající výsledků odborné činnosti, výzkumné instituce, vyšší odborné školy a vysoké školy atd.). (Matějů, 2007, ... upraveno autorem pro potřebu příspěvku zaměřeného na oblast vyššího sekundárního školství).

Doplnění autora: Z pohledu v současnosti prosazovaného partnerského přístupu ke všem zájmovým, realizujícím se stranám, by i sociální partneři „odběratelé“ (v interním a externím vztahu) měli být ve vztahu k organizaci spíše po smyslu „mající vliv na chod škol“, viz Sociální partnerství očima zaměstnavatelů - Sborník příkladů dobré praxe (Chvátalová, 2012). Nikoliv jen ve vztahu typických „odběratelů“.

⁴² Mezi sociální partnery středních škol řadíme např. představitele obce a regionu, zaměstnavatele a regionální instituce, spolek rodičů (dobrovolný) a další.

⁴³ Vztahová síť je tvořena: vztahem k žákům, (...), k odborné praxi, (...), k veřejnosti (Světlík, 2009).

⁴⁴ „Subjektem managementu všeobecně, je jednatel (prvek), tým (část) a organizace (celek)“ (Provazník, Ladová, Rajošová, 2008, s. 15 – přejato a upraveno autory Vyleťal, st. a Vyleťal, ml., 2011). Pro prvek, část a celek je v příspěvku užíváno synonymum organizační jednotky.

a rozvíjet v zájmu organizace jejich kompetenční profil (tj. osobnostní předpoklady a způsobilostní rámec), v souladu se zastávanou vnitřní či vnější činností k organizaci, nebo v jejím poli působnosti.

V naznačené rovině rozvoje organizace se vrcholový management instituce školy, po smyslu „*Total Quality Managementu*“, musí vyrovnat s problémem harmonického vyvážení oblastí vlastních zájmů školy (tj. nastavením vlastního kompetenčního rámce organizace s důrazem na vnitřní potřeby a strukturu) s požadavky osobnostními a profesními u subjektů zastupující „*stakeholders*“ v prostoru terénu organizace.

Cíl

Cílem příspěvku je vytvořit - Model procesů realizace změny kompetenčního rámce u externích „*stakeholders*“ na základě interakčně edukačního působení (dále jen model), který by se mohl stát možným koncepčním řešením pro strategický management organizací středních škol.

Materiál a metody

Problematika tématu, uváděná příspěvkem, je elementárně postavena na vědeckém studiu zdrojů blízkých námětu. Z pohledu metodologického se zakládá na teoretickém diskurzu, kdy za pomoci obecně teoretických metod autor skládá mozaiku informací, na jejichž základě vytvoří cílovou konstrukci. Návrh modelu je součástí normativní teorie a řeší část struktury rozhodovacích procesů. V souvislosti s naznačeným došlo k uplatnění poznatků z oblasti Total Quality Managementu a řízení změn v organizacích.

Předpoklady pro zpracování návrhu modelu

Kompetenční rámec organizace

Kompetenční rámec organizace obecně představuje směr, kladoucí důraz na utváření kompetentnosti⁴⁵ u všech subjektů zastupující „*stakeholders*“. S ohledem ke zmíněnému se stávají, mimo jiné⁴⁶, důležitými tématy strategického managementu škol:

1. **hledání** optimálního nastavení poměru mezi požadavky organizace iniciující změnu a kompetenčním rámcem u externích „*stakeholders*“, ve vztahu k vlastnímu sebeuspokojení všech aktérů po smyslu – prvku (jednotlivců), části (týmů), celku (organizací), kteří jsou ve zmíněném procesu účastni;
2. **nastavení** edukačně-interakčního modelu, který očekávanou změnu z pohledu zosobněných kompetencí u jednotlivých subjektů zastupující externí „*stakeholders*“ pomůže realizovat.

⁴⁵ Obecně se kompetentnost uvádí jako jedinečná „*schopnost člověka úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál... v kontextech různých ... činností a ... situací*“ (Veteška a Tureckiová, 2008 in Tureckiová a Veteška, 2011, s. 63-64).

⁴⁶ V kontextu nastaveného cíle příspěvku se věnujeme externím „*stakeholders*“. Mimo jiné, dle autora znamená, že by bylo možné se věnovat i interním „*stakeholders*“.

Kompetenční profil externích „stakeholders“

Vrcholný management každé organizace iniciující změnu má ve svých možnostech nastavení kompetenčního profilu u jednotlivých subjektů zastupujících externí „stakeholders“, s ohledem na svá individuální očekávání, potřeby organizace a prognózy oboru či odvětví⁴⁷. Rozsah kompetenčního portfolia by měl být svým výčtem souboru kompetencí maximální, tzn., měl by zahrnovat celé spektrum jak klíčových⁴⁸, tak i profesních kompetencí⁴⁹, jejichž složení by mělo být obohacujícím a prorůstovým elementem po smyslu nastíněných rovin (Tab. 1) z pohledu jejich využívání v rámci předem vydefinovaného vztahu k organizaci.

V uvedeném kontextu je v první řadě vhodné se zamyslet nad podchycením těch klíčových a profesních kompetencí, jež má subjekt již zosobněné (vžité), kdy budeme dále podporovat ty kompetence, které odpovídají záměrům strategie rozvoje organizace iniciující změnu.

Následně je nutné se u subjektů zastupujících externí „stakeholders“ zaměřit na spektrum tzv. specifických kompetencí, aneb pro-organizační kompetence⁵⁰:

- kompetence k sociálnímu partnerství;
- kompetence týkající se způsobů jednání a komunikace se školským managementem, zaměstnanci školy, praktikanty a absolventy středních škol;
- kompetence organizačně technického charakteru (např. po smyslu rozvíjet schopnost předkládat svá profesní očekávání a potřeby tak, aby byly srozumitelné a uchopitelné pro management školy, potažmo pro všechny realizující se);
- kompetence přenosu profesní odbornosti (praxe) do výchovně-vzdělávacího procesu, tj. do školských vzdělávacích programů a obsahů jednotlivých odborných předmětů;
- kompetence k sebereflexi a autoevaluaci k vytknutým cílovým záměrům.

Nastíněné pojetí kompetenčního portfolia je z pohledu subjektů zastupujících externí „stakeholders“ významným prostředkem individuální identifikace a autoevaluace vedoucí k určitému sebeobrazu, toho, co by měli naplňovat, s čím se ztotožnit a k čemu směřovat. „Smékal (2008 in Kolář a Lazarová, ed., 2008 in Vyleťal, 2012, s. 217) zastává názor v rámci své charismatické teorie, že podmínkou úspěchu“ kompetenčně kvalifikovaných „subjektů“, „je být obdařen jistými vyhraněnými kompetencemi (tj.

⁴⁷ Určení tzv. zdravé úrovně vyváženého nastavení kompetenčního spektra vychází z potřeb a předpokládaných strategických cílů organizace iniciující změnu, v závislosti na oborových a odvětvových požadavcích, s důrazem na individuální možnosti každé organizační jednotky zvlášť.

⁴⁸ Za pojmem „klíčové kompetence“ je možné v obecné rovině považovat „schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty, a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích“ (Kotásek a kol., 2001, s. 51).

⁴⁹ Profesní (eventuálně odborné) kompetence „jsou úzce svázány s konkrétní odborností a jejich zvládnutí umožňuje, případně usnadňuje výkon určitých profesí či povolání“ (Doležalová a Vojtěch, 2013, s. 10).

⁵⁰ Jedná se o specifické kompetence v duchu organizace iniciující změnu. Proto pro-organizační kompetence.

určitému kompetenčnímu portfoliu), *kteřé nemá každý a které odlišují ty, kteří jich nabyli od těch druhých*“.

Neméně důležitým hlediskem, než naznačená kvantita z pohledu klíčových, profesních a vydefinovaných specifických kompetencí, je zejména jejich kvalitativní obsah, zaměřený na co nejvyšší úroveň rozvinutí daných kompetencí.

Výsledkem jejich dosažení je budoucí nadhodnota u subjektů zastupující externí „*stakeholders*“ v organizačně osobnostní dimenzi, charakterizovaná jako plná **Kompetentnost k pracovním činnostem a aktivitám**, kterou definujeme na základech:

- a) umění užívat přenositelné zkušenosti z minulé praxe (jako např. z minulého zaměstnání, tak i z poslední vykonávané činnosti uvnitř organizace) a adekvátně je zařazovat do aktivit současných - dnes a tady;
- b) prokazatelných úspěchů v profesionálním vývoji v oblasti zaměření organizace (docílené na předcházejícím pracovišti, nebo v současném zařazení organizace);
- c) dosažení základních technických, behaviorálních a kontextových kompetencí;
- d) motivace a pozitivního přístupu k zapojení se do procesu inovací a organizačních změn;
- e) odpovědnosti za rozhodnutí a výsledky své pracovní činnosti;
- f) kladného vztahu k celoživotnímu vzdělávání (učení).

Dále pak charakterizovaná jako **Kompetentnost k učení se pro organizaci**, kterou definujeme na základech:

- a) motivace a kladného přístupu k dalšímu celoživotnímu učení se;
- b) adekvátního zacházení s explicitní dimenzí znalosti/znalostí (umění zachytit/vyjádřit, přenést/předat informaci, kombinovat je mezi sebou a vytvářet novou znalost) (Mládková, 2008);
- c) schopnosti sdílet tacitní dimenzi znalosti/znalostí (tamtéž, 2008);
- d) chtění stále se zlepšovat a rozvíjet se;
- e) otevřenosti novým edukačním cílům organizace (svázanou s nastavováním nového kompetenčního rámce organizace).

Důležitým předpokladem strategického managementu vlastní organizace iniciující změnu k vytykaným subjektům zastupující externí „*stakeholders*“, patří plánování představeného kompetenčního mixu (utvářející kompetenční profil, potažmo kompetentnost subjektů) a nalezení toho správného kompetenčního přístupu organizace směrem k jednotlivým subjektům zájmu.

Kompetenční přístup organizace

Z předcházejícího textu vyplývá, že je možné rozdělit základní kompetenční přístupy organizace iniciující změnu k subjektům zastupující externí „*stakeholders*“ na tři podskupiny:

1. od subjektu-organizace k subjektu-prvku ...jednotlivci (S-O»S-I);
2. od subjektu-organizace k subjektu-části ...týmu (S-O»S-T);
3. od subjektu-organizace k subjektu-celku ...organizaci (S-O»S-O).

Představená obecná klasifikace nastiňuje hlavní směry edukačně kompetenčního působení k jednotlivým organizačním jednotkám zastupující externí „*stakeholders*“, identifikovaným na úrovních prvek (jednotlivec), část (tým), celek (organizace). Vždy se jedná o interakční zpětnovazebný proces vyjmenovaných subjektů a zástupců organizace iniciující změnu.

Jedním z možných náhledů na problematiku kompetenčního přístupu organizace iniciující změnu, sloužící k vyprofilování obsahu spektra kompetencí u přednazačených subjektů zastupující externí „*stakeholders*“ (Tab. 1), může být **Pozičně-kompetenční profilace subjektů zastupující externí „*stakeholders*“** (Tab. 2), vymezující charakteristiku jednotlivých úrovní hladiny požadavků na kompetenční profil daného subjektu, ve vztahu k požadovaným potřebám v rámci pole působnosti organizace iniciující změnu a zařazení v organizační struktuře kmenové organizace.

Tabulka 2. Pozičně-kompetenční profilace subjektů zastupující externí „*stakeholders*“

Úrovně náročnosti	Pozice v organizační struktuře	Obecná charakteristika kompetencí utvářející kompetenční profil u subjektu zastupujícího externí zájmovou stranu
Stupeň 1	pomocný personál, nižší pracovní pozice	Kompetence pro běžné pracovní činnosti: velmi nízká úroveň.
Stupeň 2	odborní pracovníci	Kompetence v rozsahu rozmanitosti pracovních aktivit a činností prováděných v různých úzkých souvislostech a vztazích.
Stupeň 3	střední management	Kompetence v širokém komplexním rozsahu rozmanitosti pracovních aktivit a činností.
Stupeň 4	odbornostní experti, řídicí pracovníci, TOP management	Kompetence, které zahrnují použití řady specifických, odborných přístupů, včetně významné odpovědnosti za práci druhých a přidělování prostředků.

Zdroj: Kazaure (2013 ...přejato a upraveno autorem)

V pozičně-kompetenční profilaci obecně, jde o popis palety kompetencí k zastávané pracovní pozici ke každému ze subjektů zastupující externí „*stakeholders*“, nastavenou strategickým managementem organizace iniciující změnu, ve vztahu k předpokládaným změnám ve struktuře vlastní organizace a individuálně-způsobilostním předpokladům samotného jednotlivce, týmu, celku v kmenové organizaci. V hlubším náhledu obsahuje, dle Buňky a kol. (2011, s. 6), spektrum „*typických aspektů výkonu práce (obecnou charakteristiku, příklady prací atd.) a dále požadavky na jejího vykonavatele (zdravotní, kvalifikační, osobnostní,*“ pro-organizační a jiné). Naznačené osobnostní a způsobilostní vlastnosti jednotlivých organizačních jednotek jsou podrobně rozpracovány v strategické dokumentaci (záměru) organizace iniciující změnu.

Předpoklady interakčně edukačního působení organizace iniciující změnu k externím subjektům „stakeholders“

Identifikace požadovaných (očekávaných) klíčových, profesních a tzv. specifických pro-organizačních kompetencí utvářející kompetenční profil jednotlivých organizačních jednotek je základním předpokladem pro tvorbu edukačních (výchovně vzdělávacích) programů. Jejich obsah je spoluovlivňován a přizpůsobován strategickým oblastem zájmu organizace iniciující změnu, tj. jejím společenským, technologickým, oborovým, inovačním, restrukturalizačním a dalším změnám.

Navazujícím předpokladem, v závislosti ku uvedenému, je integrovaný průběh profilových edukačních aktivit v kontextu kultury organizace a v individuálních možnostech subjektu zastupující externí „stakeholders“. Nastíněný proces se dotýká všech zainteresovaných subjektů v organizaci/k organizaci, kteří mají ať již přímý či nepřímý vliv na její pozitivní vývoj ve všech jejích oblastech zájmu.

Model procesů realizace změny kompetenčního rámce u externích „stakeholders“ na základě interakčně edukačního působení

Za realizaci (tj. vybudování a další rozvoj) kompetenčního rámce u organizace iniciující změnu, má po smyslu „*Total Quality Managementu*“, odpovědnost strategický management organizace (školy). Jehož dominantním úkolem je, v rámci uvedeného procesu „*změny*“, mimo jiné, přenastavit přes kompetenční profily jednotlivých organizačních jednotek, kompetenční rámec u všech externích „stakeholders“ s tendencí vybudovat soudržný prostor, v tzv. pro-organizačním duchu. Nastíněná myšlenka znamená vytvoření takového zázemí pro reciproční mezisubjektovou kooperaci v rámci vztahové sítě sociálních partnerů středních škol, která bude aktivem pro všechny účastné aktéry.

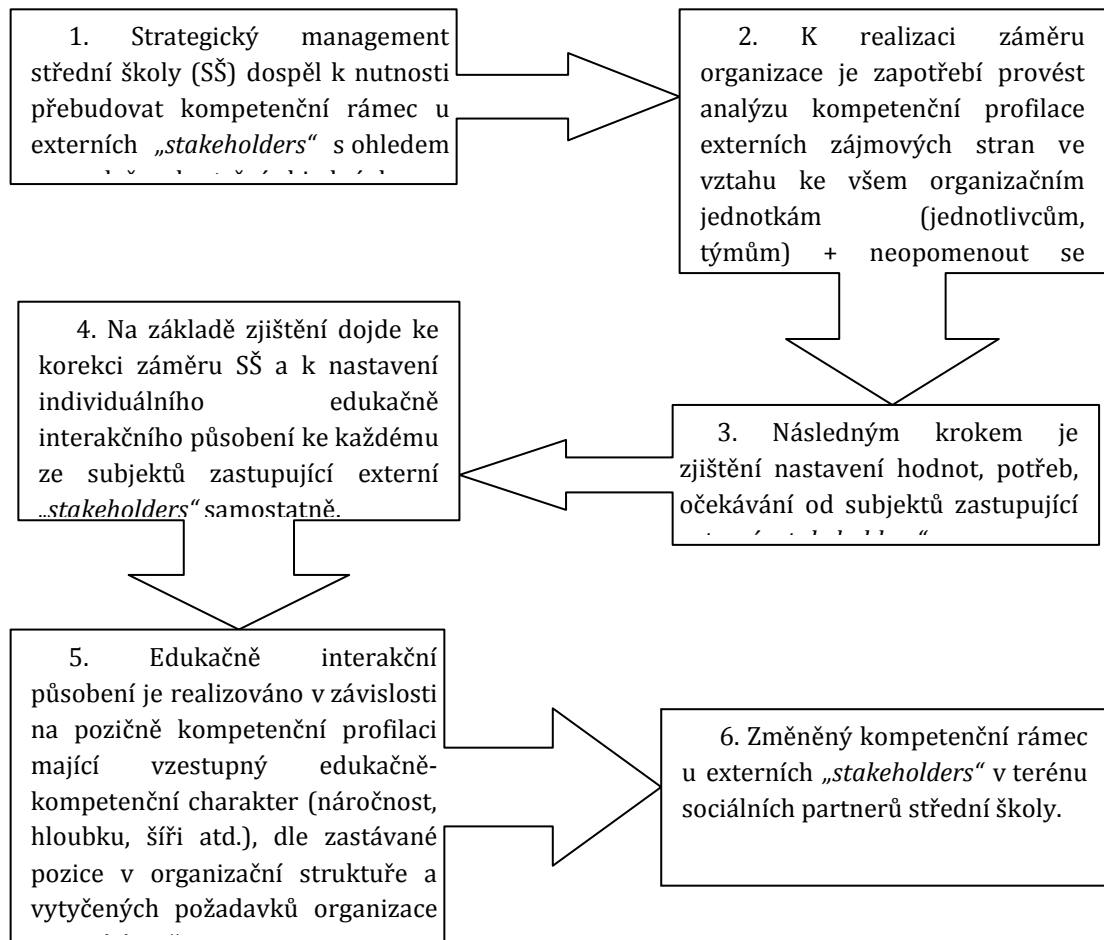
Podmínky procesu „*změny*“:

- Pro nastavení vyváženého kompetenčního rámce u externích „stakeholders“, je důležitý soulad dotýkající se zejména hodnotové orientace a strategických cílů (potřeb) kmenové organizace s organizací iniciující změnu.
- Samotný proces představené změny je realizován za předpokladu zdravě (celistvě/celoživotně)⁵¹ nastaveného strategicko-kompetenčního postoje organizace (iniciující změnu) k jednotlivým subjektům zastupující externí „stakeholders“.
- Naznačený edukační proces probíhá za předpokladu soustavného působení na organizační jednotky zastupující externí „stakeholders“, dle jejich individuálních možností, v závislosti na pozičně-kompetenční profilaci v kmenových organizacích a požadavcích organizace iniciující změnu.
- V závěru edukačních aktivit iniciátoři změny provádí procesuální diagnostiku, tj. zhodnocení účinnosti a efektivnosti nastíněného procesu směrem k cílovým očekáváním vlastní organizace a účastným organizačním jednotkám zastupující „stakeholders“ v kontextu kompetenčních přístupů, metod a technik, kterými byl

⁵¹ Celistvě – dotýkající se všech jednotek v rámci organizací (iniciující změnu a „stakeholders“).

Celoživotně – znamená po celou dobu trvání organizací (iniciující změnu a „stakeholders“).

interakčně-edukační program realizován ve vztahu k vynaloženému času a úsilí všech aktérů, plus nákladů s nimi souvisejících.



Obrázek 1. Model procesů realizace změny kompetenčního rámce u externích „stakeholders“ na základě interakčně-edukačního působení

Představená konstrukce (Obr. 1) pomůže organizaci iniciující změnu (střední škole) přenastavit u externích zájmových stran kompetenční rámec a současně zvýší u jednotlivých subjektů zastupující externí „stakeholders“ způsobilost účelně (i účelově) a odpovídajícím způsobem se adaptovat na danou iniciovanou změnu, v souvislosti s ní interaktivně komunikovat, kvalitně pracovat a celoživotně se rozvíjet.

Čím širší je vztahová síť (čím více je zájmových stran) v závislosti na terénu organizace střední školy, potom je a bude složitější i systém vlastní realizace takového interakčně-edukačního procesu. Z uvedeného textu vyplývá, že velmi důležitým atributem u každé organizace iniciující změnu, v přítomnosti a zejména pro budoucnost: Je budování takového kompetenčního rámce u externích „stakeholders“, který bude přístupný celospolečenským a hospodářským přechodům a jehož kompetenční profilace bude soudržná se strategickými záměry organizace iniciující změnu.

Závěr

Rozvoj kompetenčních rámců u externích „stakeholders“ středních škol iniciujících změnu, je nejenom prostředkem organizačně-osobnostního vývoje jednotlivců (týmů, celků), ale i důležitým faktorem, který ovlivňuje vnitřní a vnější organizační procesy, přesahující mez dosažení kompetencí účastnými aktéry, např.: rozměr intelektuálního kapitálu organizace, kulturu organizace či pro inovační a změnám přístupné organizačně-sociální klima atd.

Použitá literatura

- BUŇKA, M., a kol. *Sada minimálních kompetenčních profilů pro pozice v nestátních neziskových organizacích v oblasti práce s dětmi a mládeží* [online]. c2012, [cit. 2014-06-12]. Dostupný z: <<http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA6-UNV/unv-web-sada-minimalnich-kompetecnich-profilu.pdf>>.
- DOLEŽALOVÁ, Gabriela a Jiří Vojtěch. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – šetření v sekundárním sektoru* [online]. c2013, [cit. 2014-06-12]. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/SEK_Potreby_zamestnavatelu_2012_pro_www_final.pdf>.
- CHVÁTALOVÁ, Lenka, a kol. *Sociální partnerství očima zaměstnavatelů - Sborník příkladů dobré praxe*. Praha: NÚV, 2012, 56 s. ISBN 978-80-87063-81-1.
- KAZAURE, M., A. *Competency profile in skills acquisition proces: imperatives for sustaining economic growth* [online]. Kaduna: NBTE, 2013, s. 26. 17.09.2013 [cit. 2014-06-12]. Dostupné z: <<http://www.itf-nigeria.com/ftp/COMPETENCY.pdf>>.
- KOTÁSEK, Jiří, a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha) [online]. Praha: MŠMT ČR, 2001, 98 s., posl. akt. 01.01.2006 [cit. 2014-06-12]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.
- MATĚJŮ, Petr. *Hlavní výsledky z průzkumu názorů expertů na české vysoké školství* (Projekt Bílá kniha terciálního vzdělávání) [online]. Praha: MŠMT ČR, 2007, 37 s., 10.10.2007 [cit. 2014-06-12]. Dostupné z⁵²: <<http://www.google.cz>>.
- MLÁDKOVÁ, Ludmila. *Dvě dimenze znalosti, explicitní a tacitní* [online]. c2008, [cit. 2014-06-12]. Dostupný z: <<http://bpm-tema.blogspot.cz/2008/06/dve-dimenze-znalosti-explicitni-tacitni.html>>.
- PORVAZNÍK, Ján, LADOVÁ, Janka a Veronika RAJOŠOVÁ. Management I. (přejato a upraveno: Vyleťal, Pavel, st. a Pavel Vyleťal, ml. Návrh hodnocení edukační činnosti v organizaci) In: LINHARTOVÁ, Dana, DANIELOVÁ, Lenka a Pavel Máchal. Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2011. 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011, 334 s. ISBN 978-80-7375-535-5 (CD).
- SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. 2. akt. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2009, 328 s. ISBN 978-80-7357-494-9.

⁵²<http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDgQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F174_1_1%2F&ei=s6OZU7LiL_KS7Aao04CYBg&usq=AFQjCNGtsyLrIBKMI3cXGGu44Lwqk9iIVA&sig2=7sz6wvNilsr3cxEnBvFig&bvm=bv.68911936,d.bGE>.

- TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA. Význam kvalifikací a kompetencí v profesním vzdělávání dospělých. In: JANÍK, Tomáš, a kol. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. Výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s.62-67). Brno: Masarykova univerzita, 2011. Dostupné z: <<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/tureckiovaveteska.pdf>>.
- VYLEŤAL, Pavel. Současná výchova - vzdělávání (edukace) (ne)pedagogických pracovníků volnočasových aktivit v kontextu sociálních proměn. In: DANIELOVÁ, Lenka a kol. *Vybrané trendy celoživotního učení v České republice a dalších státech Evropské unie*. 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013, s. 212-218. ISBN 978-80-7375-883-7.
- VYLEŤAL, Pavel, ml. a Pavel VYLEŤAL, st. Vztah formálního a neformálního učení v rámci Strategie vzdělávání 2020 v kontextu (nejen) středního odborného školství. In: DANIELOVÁ, Lenka a kol. *Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol*. 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013, s. 110-120. ISBN 978-80-7375-918-6.

Potencionální energetické úspory v malých a středních podnicích v podmínkách ČR

Ing. Martin Zach, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení expertního inženýrství, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: martin.zach@mendelu.cz

Ing. et Ing. Martin Cupal, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení expertního inženýrství, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: martin.cupal@mendelu.cz

Abstrakt: Problematika optimalizace energetické náročnosti na úrovni malých a středních firem patří k vysoce aktuálním tématům poslední doby. Je řešena výzkumníky z celého světa a napříč různými obory činnosti firem i oblastmi jejich působení. Projekt CEEM představuje ucelenou koncepci vytváření konkrétní energetické optimalizace, dále zpětné vazby pro firmu a následné vyhodnocení a návrhy na zlepšení. Součástí tohoto příspěvku byla především analýza a evaluace nastavení sledovaných parametrů v rámci šetření na této úrovni.

Klíčová slova: energetické úspory, malé a střední podniky, průmyslová odvětví, optimalizace

Potential energy savings in small and medium sized companies in the Czech Republic

Abstract: The issue of optimizing energy performance at the level of small and medium-sized companies are among the highly actual topics currently. This is solved by researchers from around the world and across different activity fields of companies and their regions. CEEM project represents a complete concept of particular energy optimization creating, as well as feedback for the company and consequential evaluation and suggestions for improvement. Part of this paper was mainly an analysis and evaluation of setting parameters observed in the survey at this level.

Key words: energy savings, small and medium sized companies, industrial sectors, optimization

Hospodárnost a úspora energií patří mezi aktuální témata poslední doby, a to na všech úrovních; tedy státu, firem i jednotlivých spotřebitelů. Činnost malých a středních firem skýtá pro úsporu energií velký potenciál, jehož naplnění brání často ryze informační a empirické aspekty. Právě výzkum založený na šetření u jednotlivých firem a vytvoření jejich energetického obrazu včetně finanční stránky umožní, aby firmy rozpoznaly konkrétní vlastní možnosti úspor energií a přinutily se k optimalizaci vlastního využívání energií. Projekt zabývající se energetickými úsporami v podnicích CEEM tomuto problému věnuje patřičnou pozornost, byť jsou některé parametry značně obtížně uchopitelné a nelze je snadno měřit a vyhodnotit, což na druhou stranu ukazuje

cestu, jak lze alespoň částečně tento výzkum zlepšit a zachytit i různé další diference a přitom zachovat efektivitu výstupu.

Teoretická východiska

Výzkum v oblasti energetických úspor, nástroje a obory

Měřitelnost a transparentnost hospodaření s energií lze evidovat prostřednictvím energetického auditu, jehož výsledkem je studie vyhodnocující způsoby a využívání energie,

a to především v budovách a dalších energetických systémech. U budov spotřeba s nimi spojená zaujímá více jak třetinu celkové spotřeby primárních energetických zdrojů. Energetický audit dále posuzuje a navrhuje opatření pro dosažení energetických úspor. (Hudcová, 2009).

Důležitost a význam této oblasti se promítá i do oblasti vědy a výzkumu, kde je prostor pro nejrůznější přístupy v rámci optimalizace energetické náročnosti firem, budov a dalšího v rámci lidské činnosti. Nákladný výzkum probíhá samozřejmě nejvíce s vývojem energeticky úsporných technologií, jako jsou např. systémy tepelných čerpadel. Modelováním a jejich navrhováním v souvislosti s úsporou energie se zabývá Nam a Chae (Nam a Chae, 2014). Optimalizaci chování spotřebitelů elektrických energií v domácnostech, resp. jejich individuální teplotní režimy řeší ve svém článku Albert a Rajagopal (Albert a Rajagopal, 2014) na výzkumném vzorku skutečných spotřebitelů prostřednictvím jejich segmentací a správným zatříděním. Energetickou optimalizací v rámci nemocničních zařízení se zabývá Teke a Timur (Teke a Timur, 2014), kde se analyzuje systém HVAC (Heating, Ventilation and Air Conditioning), který představuje většinovou část spotřeby elektrické energie v nemocnicích. Dokazují zde výhody nové technologie VRF (Variant Refrigerant Flow), která umožňuje dosahování větší energetické úspory ve srovnání s HVAC. Výsledky výzkumu také ilustrují srovnání systémů pomocí doby návratnosti několika projektů. Širokospektrálním pojetím energetických úspor, v rámci provozu různých výrobních zařízení na základě důkladných monitorovacích systémů (The Siemens power monitoring systems), se zabývá Kurt (Kurt, 2014).

Trend vývoje a energetická politika

Regiony střední Evropy jsou charakteristické středně vysokými ekonomickými aktivitami, převážně v podání mikro, malých a středních podniků, které působí především v tradičních průmyslových odvětvích (tj. stavebnictví, nábytkářství, strojnictví, potravinářství, zpracovatelský a automobilový průmysl). Tyto společnosti mají významný vliv na životní prostředí střední Evropy, a proto je zavádění ekologicky šetrných technologií ve výrobním procesu a životním cyklu výroby klíčovým faktorem pro udržitelný hospodářský rozvoj tohoto regionu (Srovnávací zpráva, 2014).

Na potencionální energetické úspory v následujících letech bude kladen velký důraz a to ze strany vlastníků, ale i managementu firem, který je odpovědný za hospodaření dané firmy. Není to otázka jenom velkých podniků, a teď nehledme, zda činnost podniku

je pouze charakteru výrobního, ale i u společností ryze obchodní. Náklady za energetiku jsou vynakládány v obojím charakteru. Ale na druhé straně přichází ze strany managementu firem velký důraz na snižování nákladů za energetiku už i u malých a středních podniků. Jde o efektivní hospodaření a hledání potencionálních energetických úspor, které mohou v podnikatelském prostředí dosahovat v našich klimatických podmínkách v některých případech několik desítek procent z celkových nákladů za energie.

K této problematice přistupují jednotlivé země obdobně, avšak dle vlastního národního zájmu, v případě ČR formou koncepce: Energetické politiky České republiky. Závazným dokumentem je **Státní energetická koncepce (SEK)**, která se opírá o Energetickou politiku EU.

Obnovitelné zdroje energie a zvyšování jejich podílu na spotřebě energie nejen v podnikatelském prostředí jsou jednou z priorit koncepce SEK.

V rámci realizace projektu energetických úspor v podnicích „Central Environmental and Energy Management as a kit for survival“ **CEEM**, do kterého je i ČR zapojena, je řešena tato otázka i s ohledem na hledání potencionálních energetických úspor.

CEEM - Central Environmental and Energy Management as a kit for survival

Partnerské organizace z České republiky, Itálie, Maďarska, Rakouska a Slovinska zapojené do projektu CEEM vyvinuly systém pro hodnocení eko-energetické účinnosti malých

a středních podniků ICT nástroj založený na LCT pro sebehodnocení, poměřování a podporu malých a středních podniků.

Podnikatelské subjekty mohou konkrétně z projektu profitovat tím, že 3EMT nástroj bude otestován na vzorku 500 střeoevropských malých a středních podniků. Malé a střední podniky budou mít možnost na základě projektem vyvinutého nástroje na sebehodnocení svého vlivu na životní prostředí a energetickou náročnost svojí produkce. Navíc tento nástroj poskytne malým a středním podnikům praktické příklady, co by společnost mohla udělat pro zlepšení řízení své spotřeby energie a vyšší eko-efektivnost výroby. Tímto způsobem tak budou mít podniky nejen možnost snížit dopady svých aktivit na životní prostředí, ale současně tím také mohou dosáhnout snížení výrobních nákladů prostřednictvím energetických úspor při výrobě (Shrnutí dotazníku, 2014).

Cílem projektu CEEM je aktivní podpora malých a středních podniků na území střední Evropy při zvyšování jejich energetické účinnosti a poskytnutí užitečných rad v oblasti zavádění udržitelných postupů a technologií.

CEEM nabízí provozní metody, osvědčené postupy a zdarma přístup k IT nástroji pro hodnocení výkonu (online nástroj 3EMT), který zajistí současně společné environmentální potřeby a zlepšování obchodních výsledků.

Projekt a dosažené výsledky pro jednotlivé podniky jsou založeny právě na sebehodnocení konkrétní společnosti. Nejedná se tedy o náročnější proces – energetický audit dle legislativy ČR – Zákon č. 406/2000 Sb. o hospodaření energií v aktuálním znění.

CEEM & STRATEGIE EUROPE 2020

Strategie Evropa 2020 definuje významnou hospodářskou reformní agendu Evropské unie do roku 2020. Jedná se o strategický dokument, který má časový výhled na 10 let dopředu.

Vedle základních definovaných cílů má napomoci v části: **Změna klimatu a udržitelné zdroje energie:**

- snížení emisí skleníkových plynů o 20 % (nebo dokonce o 30 %, pokud k tomu budou vytvořeny podmínky) oproti dosaženým úrovním z roku 1990;
- zvýšení podílu energie z obnovitelných zdrojů v celkové spotřebě energie na 20 %;
- posun ke zvýšení energetické účinnosti o 20 % (EVROPA 2020, 2010).

Hlavní cíle byly rozšířeny o národní cíle ČR, kde v článku III. **Zvyšování energetické účinnosti:** Vláda ČR prozatím nepředloží EK národní cíl úspory spotřeby primárních energetických zdrojů (VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY, 2010).

V této oblasti přijetí příslušných legislativních opatření má ČR časové rezervy oproti ostatním členským státům EU.

Projekt CEEM napomáhá k dosažení dílčích cílů strategie EUROPE 2020:

- širokou podporou sociálních a environmentálních výhod ekologického hospodaření;
- zaváděním šetrnějších způsobů výroby a šetrných spotřebních vzorců;
- zapojením celé veřejnosti, soukromých vlastníků a tvůrců národních i nadnárodních politik do příslušné problematiky.

Metodologie a sledovaný cíl

Cílem odborného příspěvku je přiblížit současný výzkum a koncepci výzkumu u malých a středních firem s praktickým přesahem, respektive i trend vývoje potencionálních energetických úspor v podnikatelském prostředí na území ČR nejen odborné veřejnosti, ale i zástupcům podnikatelských subjektů podnikajících na území ČR. Dále snažit se představit projekt CEEM a interaktivní online nástroj 3EMT (ECO ENERGY EFFICIENCY MANAGEMENT TOOL), který mohou podnikatelské subjekty bezplatně využít pro sebehodnocení vlastního „zeleného“ výkonu a vygenerovaná zpráva vyhodnotí jejich náročnost energetické produkce podniku (posouzení, ale i navrhnout účinná opatření a vlastní strategii, která zajistí snížení spotřeby energií a tím snížení nákladů při jejich podnikatelských aktivitách).

Předmětem hodnocení pomocí online nástrojů 3EMT jsou definované kvantitativní ukazatele, které charakterizují energetické chování společnosti. Kvantitativní ukazatele vycházejí ze základních veličin, které jsou uvedeny na Obrázku 1.

Veličina	Popis	Jednotka
TO	Obrat	Kč/rok
NoE	Počet zaměstnanců	-
C_{tot}	Celkové náklady na energii	Kč/rok
C_{el}	Náklady na elektrickou energii	Kč/rok
E_{tot}	Celková spotřeba energie	kWh/rok
E_{el}	Spotřeba elektrické energie	kWh/rok
NV	Čistý objem	m^3
Hrs	Pracovní doba	hod/rok
P_{el}	Špičkový elektrický výkon	kW
E_{ren-th}	Produkce obnovitelné tepelné energie	kWh/rok
E_{ren-el}	Produkce obnovitelné elektrické energie	kWh/rok
ϵ_{ren-el}	Vlastní spotřeba obnovitelné elektrické energie	%

Obrázek 1. Základní veličiny pro výpočet kvantitativních ukazatelů

Zdroj: Srovnávací zpráva (2014, s. 15)

Výsledky jedné společnosti je možné porovnat s výsledky dalších společností (Obrázek 2), podle 4 základních definovaných kategorií, které jsou znázorněny v Tabulce 1. Pro každou kategorii je pak uveden průměrný výsledek PI (Obrázek 3).

Příkladem základního ukazatele je C_{tot}/TO , který udává, jakou zátěž tvoří náklady za energii ve vztahu k obratu společnosti.

Výsledky a diskuze

Pokud nebude jakýkoliv nápomocný nástroj k dispozici, který by mohly jednotlivé společnosti používat k zjištění reálného stavu eko-energetické účinnosti, tak s velkou obtíží zjistíme reálné výsledky v této problematice. Je to dáno i tím, že firmy nejsou prozatím „striktně tlačeny“ formou legislativních opatření do energetických úspor na ekonomické, ale i s ohledem na ekologické dopady. Je to dáno právě i tzv. administrativní zátěží, kterou v této činnosti některé společnosti spatřují.


Vlastní hodnocení lze chápat jako zpětnou vazbu o vynaložených nákladech za energii při vyvíjející se činnosti firmy. Na základě opodstatněně navržených opatření dochází k finančním úsporám za energie, zvýšení ekologické výkonnosti a manažerských dovedností, a to za pomoci zlepšení energetické účinnosti, nakládání s odpady, dodání zboží a dodávky aj.

Hlavní srovnávací kategorie podle CEEM

Hodnocení je děleno do 4 kategorií, které sledují firmu z komplexního hlediska zabývající se podnikatelskou činností viz Tabulka 1. U každé srovnávací kategorie je

definován význam a vysvětlení, co se v dané kategorii u společnosti posuzuje a hodnotí (Tabulka 1).

Tabulka 1. Hlavní srovnávací kategorie definované podle CEEM

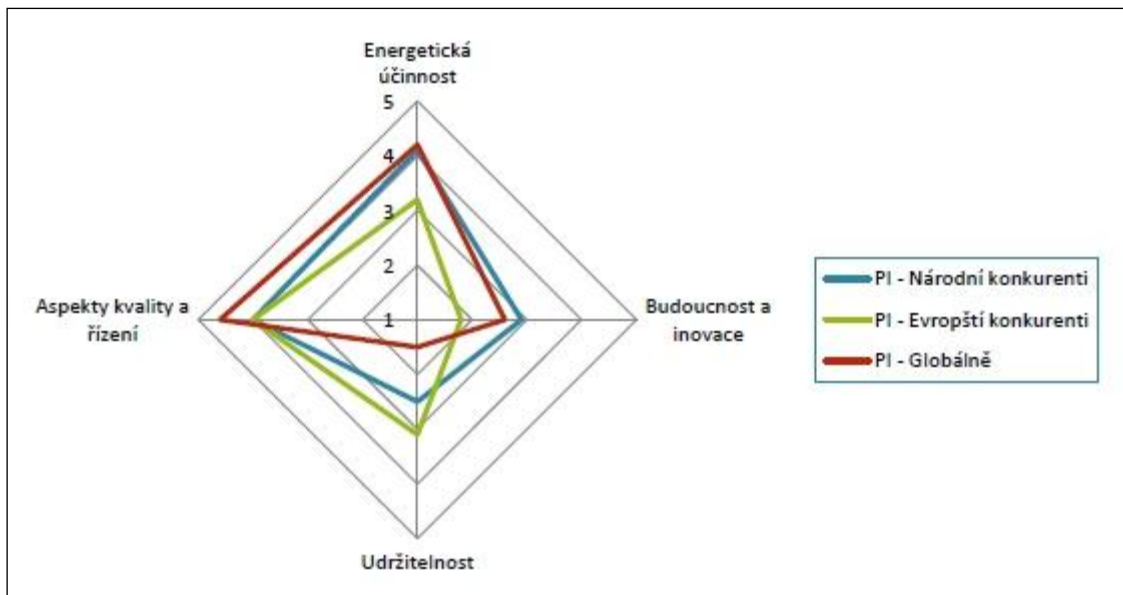
Hlavní srovnávací kategorie podle CEEM			
<i>Energetická účinnost (1)</i>	<i>Budoucnost a inovace (2)</i>	<i>Udržitelnost (3)</i>	<i>Kvalita a řízení (4)</i>
			
Posuzuje (5):			
<p>výkon společnosti z hlediska využitelnosti energie. Vedle PI jsou uváděny informace o spotřebě a produkci energeticky obnovitelných zdrojů společnosti.</p>	<p>hrubý odhad výkonu společnosti týkající se budoucích opatření a inovací. Hodnocení se týká způsobu, jakým společnost přistupuje k novým technologiím, novým nápadům a posuzuje budoucí orientaci společnosti z pohledu ekonomického a environmentálního rozvoje.</p>	<p>odhad výkonu společnosti týkající se otázek udržitelného rozvoje. Hodnotí aspekty, jako jsou zdroje a náklady na energii, využití obnovitelných zdrojů energie, řízení a péče o vnitřní prostředí, energetickou strategii a strategii řízení společnosti.</p>	<p>odhad výkonu společnosti z hlediska kvality a řízení. Hodnotí se struktura, integrace systémů řízení a plánování, organizace a energetický management.</p>

Zdroj: 1) Energetická účinnost (2012); 2) eBook Otevřená inovace (2013); 3) Trvalá udržitelnost a její hodnocení (I) (2008); 4) Kvalita rovná se spokojený zákazník (2013); 5) Srovnávací zpráva (2014, s. 3)

Celkové ukazatele výkonu (PI) společnosti – hodnocení podle CEEM

Celkové ukazatele výkonu (PI) příslušné společnosti jsou uvedeny na Obrázku 3. s ohledem na příslušnost k dané kategorii. Celkový PI pokrývá všechny 4 kategorie. PI 1 znamená, že společnost dosáhla nejhoršího výsledku pro dané období. PI 5 představuje, že společnost zaznamenala nejlepší výsledek mezi společnostmi patřícími do stejné kategorie (Srovnávací zpráva, 2014).

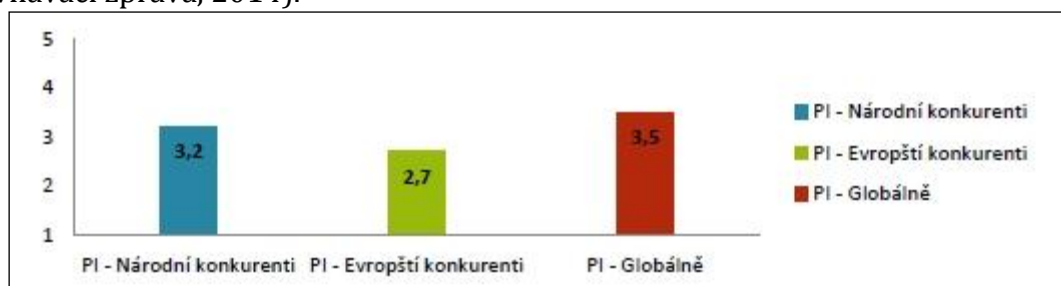
Jedná se o modelový příklad, který má pro management společností podstatu srovnávacího testu v globální rovině, v rámci Národních konkurentů, ale i Evropských konkurentů.



Obrázek 2. Celkové ukazatele výkonu (PI) – graf

Zdroj: Srovnávací zpráva (2014, s. 5)

Celkový výsledek PI se skládá z jednotlivých výsledků ve 4 kategoriích, které jsou graficky vyobrazeny na Obrázku 2. Stupnice hodnocení je od 1 (nejhorší) do 5 (nejlepší) (Srovnávací zpráva, 2014).



Obrázek 3. Celkové ukazatele výkonu (PI) – selektováno dle konkurence

Zdroj: Srovnávací zpráva (2014, s. 5)

Potencionální energetické úspory při podnikání – kde lze uspořit?

Při podnikání, respektive při vyvíjení podnikatelské činnosti, lze uspořit energii a s tím spojené finanční náklady, které snižují ekonomickou zátěž společnosti. Předmět podnikání; velikost a struktura podniku, míra „technologické vyspělosti“ firmy, cíle a strategie firmy aj. ovlivňují potencionálně možné energetické úspory ve společnosti.

Potencionální energetické úspory:

- realizace vnějšího zateplení budov;
- zvýšení spotřeby obnovitelných zdrojů energie;
- odpovědné řízení systémů dodávající energii mimo dobu činnosti společnosti;
- eliminace selhávání lidského faktoru při obsluze systémů, atd.;
- aj.

Hodnocení vstupních podkladů pro interaktivní online nástroj 3EMT

Nástroj **3EMT** v podobě online dotazníku se rozpadá na pět částí potřebných k sestavení celkového obrazu o energetické náročnosti firmy. První část sleduje **Všeobecné údaje**, druhá **Stav**, třetí **Hospodaření s energií**, čtvrtá **Vlastní hodnocení** a pátá **Výhled do budoucna**.

V první části šetření může obecně vznikat pro danou firmu nepříjemná a lze říct i demotivující situace v podobě uvedení přesné identifikace, která se pak přiřadí ke všem dalším (i neveřejným) informacím o firmě. Lze tedy v tomto ohledu uvažovat i o změně koncepce tak, aby firma nemusela mít apriorní dojem, že takto de facto odhaluje citlivé informace o sobě a svých interních datech. V rámci první části lze ještě analyzovat kategorizaci a hodnotit její dostatečnost. Zpravidla se bude jednat o příliš zjednodušenou charakteristiku, což se například u budov a prostor firem, ale i u výkonových ukazatelů může projevit zkreslením výsledků (umístění v rámci budovy, dále nerozlišené a nejednoznačně definované plochy a objemy firmy, počet dnů provozu lze s ohledem na činnost firmy rovněž chápat různě a v neposlední řadě stanovení společné jednotky za produkt).

Čtvrtá část se snaží zjistit, zda a jaký význam má energetická účinnost. Zde se v rámci úspory peněz firma ohodnotí ve vztahu míry investic firmy do energetické účinnosti k úspoře nákladů; zde by bylo vhodné zjistit mezní sklon jednotlivých firem, mnohem přesněji by bylo možno odhadnout jejich ochotu investovat při určitých úrovních úspor nákladů. Některé další body vedou na ordinální stupnici zjišťování při sebehodnocení firmy. Bylo by však možné tyto kategorie úspor a očekávaných užitků v některých případech hodnotit i kardinálně, a to v odhadovaných částkách (zde je však potřebné provést mezikrok v podobě dílčího zpracování předchozích vstupů).

Závěr

Tématika potencionálních energetických úspor a právě její optimalizace u malých a středních podniků je na pořadu dne. Do jisté míry je dána národní, ale i nadnárodní legislativou (EVROPA 2020, 2010), ale prozatím v zásadě firmám nenařizuje zavádění, vyjma v případě potřeby energetického auditu. Vhodným nástrojem pro sebehodnocení podniku je online nástroj 3EMT, který je produktem projektu CEEM. Nástroj 3EMT a jeho dosažené výsledky formou generované „Srovnávací zprávy“ umožní rozpoznat konkrétní vlastní potencionální energetické úspory a dát návod k optimalizaci využívání energií při podnikatelské činnosti firmy. Na základě získaných dat a vytvoření energetického obrazu pro jednotlivé firmy (včetně finanční stránky) budeme také moci sledovat rozdíly v základních kategoriích (Energetická účinnost, Budoucnost a inovace,

Udržitelnost, Kvalita a řízení) a porovnat je s ostatními konkurenty v regionu (národní, evropští, globálně).

Dosažení energetických úspor pak navodí „zelený“ výkon a „zdravý“ ekonomický stav v malých a středních podnicích. Trvalá udržitelnost má pak zásadní význam udržitelného rozvoje nehledě na činnost, ve které firma podniká. Nastavené parametry online nástroje 3EMT jsou v zásadě na dobré úrovni, nicméně v některých částech nastává zkreslení výsledků při použití jednodušších charakteristik. Odstraněním demotivace z nejistoty poskytovaných informací na začátku hodnocení ze strany hodnoceného podniku lze očekávat vysokou četnost dokončení dotazníků, respektive získání dostatečného statistického vzorku a validní data.

Použitá literatura

ALBERT, Adrian Midori a Ram S. RAJAGOPAL. Thermal profiling of residential energy use. IEEE Transactions on Power Systems, 2014, Publisher: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., Stanford (v tisku), ISSN 0885-8950.

eBook Otevřená inovace. In: Dcvision: Produkt [online]. Praha, 2013, [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://www.dcvision.cz/wp-content/uploads/2013/12/OI-1000x1000.png>

Energetická účinnost. In: Euractiv: Energetická účinnost [online]. Praha: EU-Media, s.r.o., 2012, 12. 10. 2012 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: http://www.euractiv.cz/uploads/tx_tmimage/25262j3hvxceign.jpg

EVROPA 2020 – Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění: Sdělení Evropské komise [online]. Brusel: Evropská komise, 2010, 3. 3. 2010 [cit. 2014-08-08]. Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/strategie-evropa-2020/Evropa_2020_cz_Sdeleni_EK.pdf

HUDCOVÁ, Lenka a kol. Energetická náročnost budov, Praha: EKOWATT, 2009, 44 s. ISBN 978-80-87333-03-7.

KURT, Halil Ibrahim. Energy efficiency through transparency. ZKG International, 2014, roč. 67, č. 6, s. 12-13, vydavatel: Bauverlag GmbH, Siemens AG, Germany, ISSN 0722-4400.

Kvalita rovná se spokojený zákazník: Quality Management Systém: Systém řízení kvality. In: BusinessInfo.cz - články[online]. Praha: Mladá fronta a. s. 2013, 24. 6. 2013, [cit. 2014-08-13]. Dostupné z: http://www.businessinfo.cz/app/content/images/Clanky/api_kvalita_obr1-20130624-154511.JPG

NAM, Yujin a Hobyung CHAE. Numerical simulation for the optimum design of ground source heat pump system using building foundation as horizontal heat exchanger. Energy, 2014, Publisher: Elsevier Limited, Busan (v tisku), ISSN 0360-5442.

Shrnutí dotazníku: Nástroj pro management eko-energetické účinnosti – 3EMT (dokument k projektu) [online]. CEEM, 2014, [cit. 2014-08-05]. Dostupné po registraci z: <https://3emt.ceemproject.eu/c/#LoginPage>

Srovnávací zpráva: Nástroj pro účinný energetický systém řízení: 3EMT [online]. CEEM, 2014, [cit. 2014-08-04]. Dostupné po registraci z: <https://3emt.ceemproject.eu/c/#LoginPage>

TEKE, Ahmet a Oguzhan TIMUR. Assessing the energy efficiency improvement potentials of HVAC systems considering economic and environmental aspects at the hospitals. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 2014, roč. 33, s. 224-235, ISSN 1364-0321.

Trvalá udržitelnost a její hodnocení (I). In: *Tzb-info: Stavba* [online]. Praha: Topinfo s.r.o., 2008, 30. 6. 2008, [cit. 2014-08-13]. Dostupné z: <http://www.tzb-info.cz/4935-trvala-udrzitelnost-a-jeji-hodnoceni-i>

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Strategie Evropa 2020 a ČR: Národní cíle ČR v rámci Strategie Evropa 2020. In: *Vláda: Evropské záležitosti* [online]. Praha: Vláda ČR, 2010, [cit. 2014-08-08]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/strategie-evropa-2020/cr/eu-2020-a-cr-78696/>

Zákon č. 406/2000 Sb. o hospodaření energií v aktuálním znění.

Přehledové studie

Theoretical study

1. Yuri Leonidovich Bondarev, prof. Kotlyarova Irina Olegovna

Poslání Institutu pro další vzdělávání národní výzkumné Jihouralské státní university v Čeljabinsku

The mission of the Institute for Further Education of South Ural State University in Chelyabinsk

2. JUDr. Mgr. Petr Jansa

Duální vzdělávání a profesní bakalář

Dual education and vocational bachelor

3. Mgr. Hana Pavelková, Ph.D.

Výuka obchodní korespondence

Teaching Business Correspondence

4. doc. Ing. Daniela Tesařová, Ph.D., Bc. Eliška Machová, Ing. Josef Hlavatý

Inovativní kvalifikační rámec pro rozvoj ECVET IQ pro ECVET

Innovative Qualifications Frame work for Development of ECVET IQ for ECVET

5. doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.

Senior jako tvůrce sebe sama

Father as creator himself

6. Assoc. prof. Irina Anatoljevna Voloshina, Assoc. prof. Marina Sergeevna Pavlovskaya

Organizace vzdělávání vedoucích a technických pracovníků na Jihouralské státní univerzitě

Organization of managerial and technical personnel training at the National University

Poslání Institutu pro další vzdělávání národní výzkumné Jihouralské státní university v Čeljabinsku

(ПРОГРАММЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ
И ТЕХНИЧЕСКИХ КАДРОВ В НАЦИОНАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ)

Yuri Leonidovich Bondarev, South Ural State University, Center for collective Use in Energy and Energy Conservation, Lenin Avenue 76, 454080 Chelyabinsk, Russia, e-mail: yu_bondarev@mail.ru

prof. Kotlyarova Irina Olegovna, South Ural State University, Scientific and Educational Center "Pedagogics of the Continuous Education", Life Safety Department, Lenin Avenue 76, 454080 Chelyabinsk, Russia, e-mail: kio_ppo@mail.ru

Rozšířený abstrakt příspěvku (volně přeložil a upravil Mgr. Pavel Vyleťal):

Příspěvek seznamuje čtenáře s posláním Institutu pro další vzdělávání (dále jen Institut) národní výzkumné Jihouralské státní univerzity (dále jen Univerzita) v Čeljabinsku. Popisuje jeho současný stav a předkládá výhled do blízké budoucnosti. Univerzita jako celek má široký potenciál, zaměřuje se na různé oblasti vědy, vzdělávání a ekonomiky.

V souladu s prioritami Univerzity se vlastní Institut zaměřuje zejména na dva hlavní cíle. Orientuje se na rekvalifikace administrativních a pedagogických pracovníků vzdělávacích institucí a na rekvalifikace manažerských a technických pracovníků „high-tech“ oborů pro organizace a podniky v Rusku a zahraniční firmy. Institut jako celek se skládá ze 40 center, která, mimo jiné aktivity, realizují uvedené záměry.

V rámci textu se autoři detailněji zabývají dvěma vědeckými a vzdělávacími centry (školicími středisky): Centrem pedagogického celoživotního vzdělávání a Centrem pro kolektivní užívání a úsporu energií. Rozepisují jejich cíle, obsah, vzdělávací (modulový) systém, výsledný kompetenční profil absolventů.

V návaznosti k uvedenému poukazují na realizovanou analýzu stávajících studijních programů na Univerzitě a na uskutečněnou studii zaměřenou na kompetence v různých oblastech vzdělávání a hospodářství. Na základě obou realizovaných výzkumů, odhalených výsledků a aktivní diskuse došlo k definování poslání a konkretizaci hlavních cílů vytknutých jmenovaných center, zaměřených na další vzdělávání pracovníků veřejného a soukromého sektoru.

Následným krokem byla vlastní tvorba nových vzdělávacích modulů, zaměřených na nové kompetence top managementu a zaměstnanců a jejich postupné zavádění do praxe ve formě manažerského vzdělávání a technických školení.

Se zvyšujícími se nároky na nové předpoklady dalšího odborného vzdělávání došlo k vytvoření rekvalifikačních modulů (mimo mnoha dalších) v anglickém jazyce pro samotné akademické a administrativní pracovníky univerzity. Předpokladem uvedeného modulu a dalších programů určených jmenovaným pracovníkům je zajistit jejich plnou připravenost k učení a vybavit je metodickými, administrativními, sociálními, jazykovými a specifickými manažerskými kompetencemi atd., pro oblast veřejného a soukromého sektoru, správy a vzdělávání. Získané poznatky umožňují absolventům řešit moderní pracovní úkoly, např. v kontextu přechodu na státní federální vzdělávací

standards pro novou generaci a současně umění řídit a vést školení (rekvalifikace) v oblastech „high-tech“ oborů. Obecně je jejich realizace důležitým prvkem, na jejímž základě dochází u všech účastníků se k rozvoji schopnosti inovovat ve svém oboru, k rozvoji schopnosti uplatňovat mezinárodní spolupráci ve vědě a vzdělávání a k rozvoji osobnostně-profesního kompetenčního profilu.

Autoři v textu příspěvku upozorňují, v kontextu výše uvedeného, na uskutečněný projekt založený na bázi technologické a vědecké spolupráce, na jedné straně v zastoupení velkým průmyslovým podnikem z regionu a na straně druhé Ministerstvem školství Ruské federace (potažmo Univerzitou ...v kooperaci s Institutem). Cíle, které sleduje, jsou orientovány do sféry kolektivního využívání vědeckých přístrojů v diagnostice, metrologii a na metodickou podporu projektů v oblasti energetické účinnosti. Jedním z důležitých předpokladů k naplnění záměru projektu je vytvoření druhého výše jmenovaného centra, zabývajícího se vzděláváním vrcholových a odborných zaměstnanců v oblasti zájmu sociálního partnera Univerzity, kde Institut má na starost odbornou přípravu a profesní rozvoj určených pracovníků. Realizace popisovaného projektu probíhá s podporou inovačního a technologického univerzitního centra „Jižní Ural“. Z pohledu organizace řízení se jedná o účinný mechanismus ve formátu „high-tech clusteru“, který vytváří silnou oporu pro experimentálně inovační systém a jeho infrastrukturu v Čeljabinském regionu. Nastíněný organizačně-edukační systém poskytuje příklad dobré univerzitní praxe vzdělávání technických a administrativních pracovníků pro odvětví náročná na znalostní ekonomiku.

Klíčová slova: Institut dalšího vzdělávání, vedoucí, techničtí pracovníci, organizace

The mission of the Institute for Further Education of South Ural State University in Chelyabinsk

Abstract (Extended annotation of paper):

Paper introduces the objectives of the Institute of Further Education (hereinafter „Institute“) of national research South Ural state University (hereinafter „University“) in Chelyabinsk. It describes its current status and it offers an overlook of near future. University as a whole is of large potential, it focuses on different fields of science, education and economics.

In accordance to the priorities of the University, Institute itself focuses primarily on two main objectives. It focuses on retraining of administration and pedagogical staff of educational institutions and on retraining of management and technical workers of „high-tech“ fields for organizations and companies in Russia and for international companies. Intitute consists of 40 centres which, among other activities, implement mentioned objectives.

In the text authors in-depth focus on two scientific and educational centres (training centres): Centre of Pedagogical lifelong learning and a Centre of industrial ecology. They describe their objectives, content, educational system and resulting profile of competences of the graduates.

Following formerly mentioned they refer to realized analysis of current study programmes at the University and to the analysis focused on competences in different

fields of education and industry. Following both realized analyses, their results and effective discussion the objectives were defined and main aims of the two centres and focused on further education of public and private sector workers.

This was followed by creation of new educational modules focused on new competences of TOP management and employees and their implementing into practice in form of management education and technical training.

With the requirements on new assumed professional training growing, new retraining modules were created (with many other) in English for academic and administration staff of the University. Objectives of this module and other programmes intended for the academic staff is to provide their full readiness to teach, provide them with methodical, administrative, social, language and specific management skills etc. for public and private sector, administration and education. Acquired knowledge enables the graduates to deal with modern work assignments e.g. in the context of transition to the federal state educational standards for new generation and also the skill of administering and conducting a training (retraining) in the field of high-tech fields. Generally their realization is an important element on basis of which all the participants can develop their skills to innovate in their field, skills to carry international cooperation in science and education and develop personal professional competency profile.

Authors of the text in the context of formerly mentioned point out a realized project based on technical and scientific cooperation, on one side represented by a big regional industrial company and on the second by Ministry of Education of Russian federation (directly of the University in cooperation with the Institute). Objectives observed are oriented on collective use of scientific devices in diagnostics, metrology and methodical support of projects in the field of energetic efficiency. One of the main assumptions for fulfilling the objectives of the project was creation of the second mentioned centre providing education to top and professional employees in the area of interest of the social partner of the University, where Institute provides professional training and professional development of selected workers. Realization of the described project is carried out with support of innovation and technology university centre „South Ural“. From the point of view of the administration of management it is an efficient mechanism in the format of „high-tech cluster“ which created strong support for experimental innovative system and its structure in Chelyabinsk region. Described administrative-educational system offers an example of good university practice in education of technical and administrative workers for field demanding on knowledge economy.

Key words: National Research University, the Mission, additional professional education, training, management and technical staff, faculty

Национальный исследовательский университет имеет миссию подготовки и переподготовки кадров для различных областей науки, образования, экономики. В этой связи в переподготовке кадров на базе Института дополнительного образования Южно-Уральского государственного университета (ИДО ЮУрГУ) можно выделить несколько ведущих направлений: переподготовка управленческих и педагогических кадров образовательных организаций, переподготовка управленческих и технических кадров для организаций и предприятий России и зарубежных компаний. В ИДО ЮУрГУ функционирует

более 40 центров, которые решают соответствующие задачи, однако функционально имеют при этом свою специфику, выявление которой является целью данной статьи.

База и методы исследования. Для характеристики указанных направлений переподготовки нами выбраны два центра, цели функционирования которых связаны, соответственно, с переподготовкой кадров для образовательных организаций и технических предприятий (в рамках тематики национального исследовательского университета). Это научно-образовательный центр «Педагогика непрерывного образования» (НОЦ ПНО) и Центр коллективного пользования (ЦКП) в энергетике и энергосбережении ЮУрГУ, обеспечивающие, соответственно, педагогическое и техническое направления переподготовки. Проведен анализ реализуемых программ (целей, содержательных модулей, контингента обучающихся), основанных на современных компетенциях, выполняемых профессионалами в разных сферах образования и науки.

Результаты. В процессе исследования выявлены: миссия, цели, задачи центров педагогического и технического направлений деятельности. Определены содержательные модули, позволяющие выполнять центрам их специфические функции.

Обсуждение результатов (дискуссия). Новые условия породили новые компетенции для сотрудников различных сфер образования и экономики, что повлекло за собой постановку новых целей и задач дополнительного профессионального образования (ДПО). Рассмотрим отдельно педагогическое и техническое направления переподготовки.

Педагогическое направление переподготовки (переподготовка педагогических и управленческих кадров университета)

Профессорско-преподавательский состав (ППС) университета исполняет многие компетенции, которые не были свойственны этой категории сотрудников 10-20 лет назад. Сегодня компетенции ППС: преподавательская, методическая, управленческая, социальная, лингвистическая, порой, – предпринимательская. Для гармоничного развития компетенций следует планировать комплексное повышение квалификации или переподготовку с учетом всех характерных для преподавателя компетенций и решаемых им индивидуально профессиональных задач.

Поэтому наряду с самоуправлением развитием педагогом своей квалификации должно быть внутривузовское управление развитием человеческих ресурсов университета в целом. Его задача – разработка соответствующей концепции. Одной из ее составляющих является концепция корпоративного дополнительного профессионального образования ППС университета. Одним из положений концепции является тезис о том, что программы переподготовки должны включать модули, охватывающие содержание образования по освоению каждой из перечисленных компетенций. Новизну современных программ составляет соответствие преподаваемым модулям инновационным для слушателей профессиональным задачам. Главнейшая задача – согласовать при этом в программе цели развития

университета, его подразделений и отдельных сотрудников. Эти требования обуславливают структуру корпоративной образовательной программы дополнительного образования ППС университета.

Модули «Учебно-самообразовательные и исследовательские компетенции студентов» и «Личность современного студента», включающие сведения из социологии, психологии, педагогики, предполагающие проведение исследования, предназначены для более глубокого освоения ППС особенностей главного партнера в образовательном процессе. Освоение этого модуля позволит снять проблемы взаимного непонимания между субъектами образовательного процесса, что в целом повышает качество учебно-педагогического взаимодействия.

Модули «Современные компетенции преподавателя высшей школы» и «Личность преподавателя высшей школы», также предполагающие участие слушателей в исследовании соответствующих предметов, призваны создать представление о значимости как исполнения педагогом компетенций, так и его личностных качеств, ценностных ориентаций. В последние годы погружение в изучение компетентностного подхода и изменение социокультурного пространства в стране привело к тому, что преподаватель высшей школы уже не воспринимается как носитель высшей культуры и ценностей человечества. Отклонение от данного идеала не только есть обычное явление в практике функционирования университетов, но и не декларируется как норма и как критерий подбора сотрудников университета. Изменение общественного сознания и сознания самих преподавателей в пользу возвращения прежнего идеала личности преподавателя высшей школы сложны задача, для решения которой, в частности, может быть использовано содержание модуля «Личность преподавателя высшей школы». Что касается второго из названного модулей, его задача – создать как можно более полную картину современных компетенций преподавателя высшей школы, способного подготовить конкурентоспособных выпускников университета.

Недостаточно развиты у современного преподавателя высшей школы компетенции управления образовательным процессом, реализации учебно-педагогического взаимодействия с позиций гуманной педагогики, оказания содействия студентам в их учебной, самообразовательной исследовательской деятельности. Развитию соответствующих компетенций может способствовать модуль «Учебно-педагогическое взаимодействие», «Методы вербального и невербального общения преподавателя высшей школы», «Технологии педагогического общения, риторики и дискуссии», которые также могут комбинироваться и предлагаться слушателям в разных вариантах.

Также возникают профессиональные задачи, связанные с ведением внебюджетной деятельности, с организацией разных аспектов реализации научно-образовательного процесса, инновационной и предпринимательской деятельности. С этой целью реализуются модули и целые программы: «Менеджмент в научно-образовательной сфере», «Управление образованием». Отдельные модули ведутся как краткосрочные курсы.

В настоящий период можно также назвать некоторые актуальные для данного периода модули для корпоративной программы дополнительного

профессионального образования ППС университетов, которые связаны с присоединением России к Болонской декларации, с вхождением в евроазиатские союзы, с переходом на двухуровневую, модульно-кредитную систему подготовки и с освоением стандартов третьего поколения. Это модули «Компетенции научно-методической работы преподавателя высшей школы», «Модульно-кредитная система образования в высшей школе», «Основная образовательная программа преподавателя высшей школы, ее проектирование и реализация», «Организация и осуществления педагогического партнерства в методической работе и в управлении образовательным процессом», которые могут интегрироваться либо реализовываться по отдельности.

В этой связи актуализуются задачи развития лингвистической компетенции преподавателей. Решается она путем реализации цикла многоуровневых программ «Лингва – ПНР».

Дальнейшее развитие это направление получило путем реализации программ ДПО на английском языке.

В рассматриваемом направлении можно назвать программы переподготовки: «Инновационные технологии в мировом образовании» (216 час., 6 з.е.) на английском языке для иностранных преподавателей.

«Управление международным сотрудничеством в научно-образовательной сфере» (504 час., 14 з.е.) для развития в комплексе актуальных профессиональных и лингвистических компетенций российских преподавателей. Программа планируется как совместная.

Значительное внимание уделяется переподготовке аспирантов как будущих (или уже работающих) преподавателей университета. Для развития всех компетенций ППС аспиранты массово изучали программу «Преподаватель высшей школы». С вступлением новых государственных требований к уровню подготовки аспирантов программа будет модернизироваться.

Техническое направление переподготовки

Подготовка и переподготовка кадров для отраслей народного хозяйства – ведущая цель университета. Для обеспечения возможностей достижения этой цели на высоком уровне создаются центры и лаборатории мирового класса, в числе которых – Центр коллективного пользования в энергетике и энергосбережении (ЦКП ЭиЭ).

ЦКП ЭиЭ Южно-Уральского государственного университета создан в 2006 году на базе специализированной лаборатории «Интеллектуальные информационно-измерительные системы». В 2009 году в рамках организации тесной технологической и научной кооперации между ЮУрГУ и крупнейшим приборостроительным предприятием региона – Федеральным государственным унитарным предприятием «Завод «Прибор» подписан двухлетний контракт с заказчиком – Министерством образования и науки РФ по «Развитию Центра коллективного пользования научным оборудованием для обеспечения диагностической, метрологической, информационной и методологической поддержки энергоэффективных проектов».

Реализация этого проекта при поддержке Южно-Уральского инновационно-технологического центра обеспечила апробацию эффективного механизма кооперации вузов и промышленных предприятий в формате высокотехнологичного кластера и обеспечила базовые условия для развития экспериментально-опытной инфраструктуры инновационной системы Челябинской области.

В соответствии с кластерным подходом организованы две площадки единого ЦКП. Первая создана на базе площадей ЮУрГУ и обеспечивает поддержку образовательного и поискового циклов инновационного процесса. Вторая площадка создана на базе технологических площадей ФГУП «Завод «Прибор». Она обеспечивает поддержку прикладных НИОКР и подготовку промышленного производства. Органы управления единого ЦКП ЮУрГУ структурно входят в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (рис. 1).

Создание ЦКП на базе двух площадок позволило решить следующие задачи:

- интегрирование научно-исследовательского потенциала вуза и потенциала коммерциализации крупного приборостроительного предприятия;
- обеспечение эффективной стыковки процессов научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) и освоения массового (серийного) производства при сохранении плановых показателей новых продуктов;
- сохранение промышленного потенциала крупнейшего приборостроительного предприятия региона за счёт освоения в производстве новых продуктов;
- обеспечение востребованности и возможности коммерциализации научно-технических разработок крупнейшего вуза региона за счёт тесной технологической кооперации с ФГУП «Завод «Прибор» и другими участниками регионального высокотехнологичного кластера в области энергетики и энергосбережения;
- обеспечение формирования заказа для вуза на целевую подготовку высококвалифицированных кадров, а также профессиональную переподготовку и повышение квалификации, со стороны организаций региона за счёт активизации бизнеса в области энергетики и энергосбережения через развитие регионального высокотехнологичного кластера в области энергетики и энергосбережения.

Выводы

Таким образом, система ДПО ЮУрГУ обеспечивает направления переподготовки технических и управленческих кадров для наукоемких областей экономики. Назначение педагогического направления – переподготовка ППС, позволяющая слушателям решать современные профессиональные задачи (переход на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, подготовка и переподготовка кадров для наукоемких отраслей производства, создание соответствующего методического обеспечения образовательного процесса, осуществление международного сотрудничества в научно-

образовательной сфере). Назначение технического направления – переподготовка кадров секторов экономики для решения профессиональных задач на высоком, мировом уровне, способных осуществлять инновационную деятельность в своей сфере.



Рис. 1. Схема управления ЦКП

Duální vzdělávání a profesní bakalář. Módní trendy či klíč k ozdravení českého školství?

JUDr. Mgr. Petr Jansa, Národní ústav pro vzdělávání, Projekt - Podpora spolupráce škol a firem, Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10, e-mail: petr.jansa@nuv.cz

Abstrakt: V úvodu článku jsou stručně představeny atributy duálního systému odborného vzdělávání, který se pod různými označeními (kooperativní vzdělávání, work-based learning, atp.) objevuje všude na světě. Následují příklady duálně organizovaných vzdělávacích programů a postřehy k tomu, co je předpokladem jejich fungování. Zbytek článku je věnován situaci v českém odborném školství a úvaze o tom, proč ve světě běžné a v českém prostředí stále chybějící profesně orientované bakalářské studijní programy představují klíč k pozvednutí úrovně odborného školství i na středoškolské úrovni, která, zejména v technických oborech, zažívá úpadek.

Dual education and vocational bachelor. A fashion or a key to healthier Czech school system?

Abstract: This article provides a short overview of key attributes of so called dual vocational education and training (VET) which appears in the entire world under different names (cooperative education or work-based learning). It presents several examples of dual study programs and draws attention to the common prerequisites of their functioning. The rest of the article comments the current situation in Czech vocational school system and presents the idea that vocational bachelor study programs, common in other countries and missing in the Czech system, might be the key to improve the quality of VET not only on tertiary but also on secondary level, where especially in technical fields we observe decline.

Atributy duálního systému

V Německu se netají tím, že označení „Dual“ je především dobře zavedená marketingová značka, která přitahuje motivované žáky a studenty. Jako „duální“ se proto v německém prostředí prezentují i vzdělávací programy, které splňují jen některé z níže uvedených atributů duálního vzdělávání a podobná je situace i v dalších zemích, kde se prvky duálního systému objevují pod jiným označením. Podívejme se podrobněji, co konkrétně je nebo alespoň bývá v duálních studijních programech „duální“, tedy dvojité:

- **Dvě místa vzdělávání** – základním rysem duálního systému je, že vzdělání se kromě školy odehrává také v podnikovém prostředí, kde žák či student⁵³ získává

⁵³ V dalším textu budu označení „student“ používat souhrnně i pro žáky středních škol.

nebo prohlubuje praktické dovednosti. V praxi se vyskytuje pestrá škála prostředí, v nichž se student pohybuje, od ryze školního prostředí, kde probíhá teoretická výuka, přes modelové pracovní prostředí při škole, modelové pracovní prostředí v rámci podniku či specializované školicí středisko, až po běžný („ostrý“) provoz v podniku. Pro duální systém je ovšem charakteristické, že alespoň část odborné výuky či praxe zajišťuje podnik a že tato mimoškolní složka je součástí vzdělávacího programu.

- **Dva smluvní vztahy** – student má jednu smlouvu s podnikem, kde je zaměstnancem a který zajišťuje prakticky orientovanou část vzdělávání a druhou „smlouvu“ se školou, jejímž je studentem. Váha obou smluv se může v různých modelech duálního vzdělávání lišit. Pro německé prostředí je např. typické, že smlouva s podnikem je primární, což se projevuje mj. tím, že výběr studentů probíhá zpravidla na půdě podniku. Součástí smlouvy s podnikem je, jaký vzdělávací program bude student absolvovat a škola do takto koncipovaných duálních studijních programů přijímá zpravidla pouze studenty, kteří mají smlouvu s některou ze spolupracujících firem. Jinde (např. v anglosaských zemích) bývá primární vztah se školou, která praktickou část vzdělávacího programu v podniku organizačně zajišťuje. V obou případech je předpokladem zdárného fungování úzká spolupráce školy a podniků.
- **Dvojí osvědčení na výstupu** – v některých duálních studijních programech získává absolvent dvojí osvědčení. Na jedné straně dosahuje určitého stupně vzdělání ve formálním vzdělávacím systému (výuční list, maturita, bakalářský titul). Na druhé straně získává již v rámci studia profesní kvalifikaci požadovanou pro daný obor zaměstnavateli, nebo k ní má po absolvování alespoň blíže, než studenti ostatních studijních programů. Tato dualita nevzniká v zemích, kde má na řízení odborného vzdělávání dominantní podíl trh, jako jsou Velká Británie či Spojené státy americké⁵⁴⁵⁵ a kde se možnost profesního uplatnění absolventa spíše než od dosažení jasně definovaného standardu odvíjí spíše od prestiže vzdělávacího zařízení či programu, který absolvoval. Roli druhého „osvědčení“ zde přebírají zkušenosti a reference z konkrétních podniků získané během praxe (viz příklad Waterloo níže).
- **Financování** – vícezdrojové financování je společné prakticky všem systémům odborného vzdělávání a jednou ze složek jsou vždy finance plynoucí přímo nebo nepřímo od zaměstnavatelů.⁵⁶ V duálních systémech ovšem existuje přímější vazba podniku na konkrétní vzdělávací program nebo konkrétní studenty (viz dvojí smlouva výše). Ochota podniku studium spolufinancovat jde ruku v ruce s možností vychovat si potenciálního zaměstnance dle svých představ a také

⁵⁴ Viz Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě, zpracovaná v rámci projektu Pospolu, str. 6, dostupná on-line <http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie_dualni_systemy_FIN.pdf>.

⁵⁵ Viz Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě, str. 6, dostupná on-line <>.

⁵⁶ Viz Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě, zpracovaná v rámci projektu Pospolu kapitola 1.5.1., dostupná on-line <http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie_dualni_systemy_FIN.pdf>.

využít jeho aktivity během studia k produktivní činnosti. Velké rozdíly existují v tom, jak jsou finanční toky konkrétně nastaveny – viz níže uvedené příklady.

Čtyři příklady vzdělávacích programů s duálními prvky

Gerresheimer Horšovský Týn⁵⁷ – Nadnárodní společnost Gerresheimer spolupracuje s místním učilištěm v Domažlicích na výuce v oboru strojní mechanik - obsluha lisů pro vstřikování plastů od roku 2009, program reálně běží od školního roku 2012/13, kdy došlo k přijetí prvních 13 studentů.⁵⁸ V prvním ročníku dochází studenti do podniku pátky liché týdny, v druhém ročníku již probíhá odborná příprava kompletně na půdě podniku, ve školicím středisku s drobným podílem na výrobních aktivitách (nástrojárna, údržba), ve třetím ročníku má praktická výuka charakter samostatné práce na výrobních projektech pod dohledem lektora. Studenti pobírají stipendium ve výši 1000 Kč v prvním ročníku, 2000 Kč ve druhém ročníku a 3000 Kč ve třetím ročníku.

SPV Kladno⁵⁹ – Středisko praktického vyučování Kladno je společnost s ručením omezeným, která provozuje pekárnu a cukrářskou výrobu a má zajištěn odbyt zboží ve vlastních prodejnách. SPV zajišťuje kompletní odborný výcvik všech cca. 100 učňů v oborech pekař a cukrář od 1. do 3. ročníku studia. Jedná se o žáky kladenského učiliště, které zajišťuje teoretickou výuku, ale nemá vlastní provoz pro odbornou přípravu. Učni se v provozu střídají v dvoutýdenních cyklech, polovina je vždy ve škole a druhá v SPV. Odborný výcvik probíhá přes den pod vedením učitelů odborného výcviku. Většinu výroby SPV ovšem zajišťují běžní zaměstnanci a probíhá během noční směny. Učni pobírají symbolický plat ve výši 200-400 Kč měsíčně⁶⁰, vybraní učni si mohou přivydělat o prázdninách, kdy podnik potřebuje cca 10 učňů, aby si udržel kapacitu provozu. SPV je registrováno jako školské zařízení a na zajištění odborného výcviku pobírá dotaci od kraje a s výjimkou letních brigád nemá se studenty přímý smluvní vztah, spolupráce funguje na základě smlouvy se školou.

Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin⁶¹ – 2200 studentů v duálních studijních programech z oblasti ekonomie, administrativy a technologií, většinou bakalářských. 650 spolupracujících podniků, které po celou dobu studia zaměstnávají konkrétního studenta. Podnik si studenty vybírá (poptávka převyšuje nabídku), student pobírá

⁵⁷ Prezentace Mgr. Václavy Váchalové ze společnosti Gerresheimer na konferenci „Kvalifikovaná pracovní síla v Plzeňském kraji“ konané dne 12. června 2013.

⁵⁸ Po schválení společného učebního plánu v r. 2009 následovaly 2 roky, kdy se nepřihlásil dostatečný počet uchazečů, rok 2012 věnoval podnik osvětě na půdě ZŠ a začal nabízet stipendia.

⁵⁹ Případová studie k oboru 29-54-H/01 Cukrář, dostupná on-line <>. Rozhovor autora s vlastníkem a ředitelem SPV Kladno p. Kohoutkem vedený v rámci projektu Pospolu 11. června 2014.

⁶⁰ Jedná se o tzv. „odměnu za produktivní činnost“, na kterou má učeň nárok ze zákona, její výše odpovídá v daném případě spíš motivačnímu stipendiu, což ředitel SPV vysvětluje nízkou produktivitou učňovského provozu a tím, že kdyby nabízel učňům vyšší odměnu, byl by nucen vybírat školné.

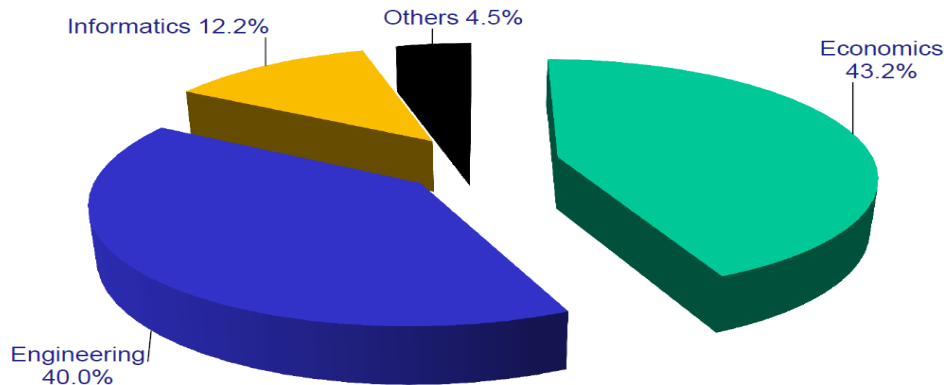
⁶¹ Prezentace Prof. Dr. Elmara Erkense na konferenci v Norimberku „Dual study programmes - A strategy to expand opportunities for ASEM youth“ konané 31. března – 1. dubna 2014, dostupná on-line < https://eu.daad.de/medien/eu/veranstaltungen/ASEM/pr%C3%A4sentation_elmar_erkens.pdf>.

měsíční plat minimálně 500 Euro, výuka ve škole a práce v podniku se střídá v tříměsíčních cyklech, jeden „pracovní“ a jeden „studijní“ semestr lze strávit v zahraničí.

Univerzita Waterloo (Kanada) – V roce 2013 měla přes 18 000 studentů v tzv. kooperativních studijních programech (bakalář i magistr) a přes 5 200 spolupracujících podniků ve více než 60 zemích světa. Studijní program je postaven na 4měsíčních trimestrech, přičemž během pětiletého magisterského studia absolvuje student 4-6 placených 4měsíčních pracovních stáží v podniku, průměrný roční výdělek studenta okolo 9 000 USD. O pracovní místa se studenti v rámci nabídky spolupracujících podniků uchází obdobným způsobem jako na pracovním trhu (životopis, motivační dopis, přijímací pohovor), zaměstnavatelé mají navíc k dispozici hodnocení z minulých pracovišť. Sdílení zkušeností z praxe je součástí studia. Studentské pozice hojně využívají začínající podniky nebo zavedené podniky při rozjezdu nových projektů.

Profesní bakalář – celoněmecké statistiky⁶²

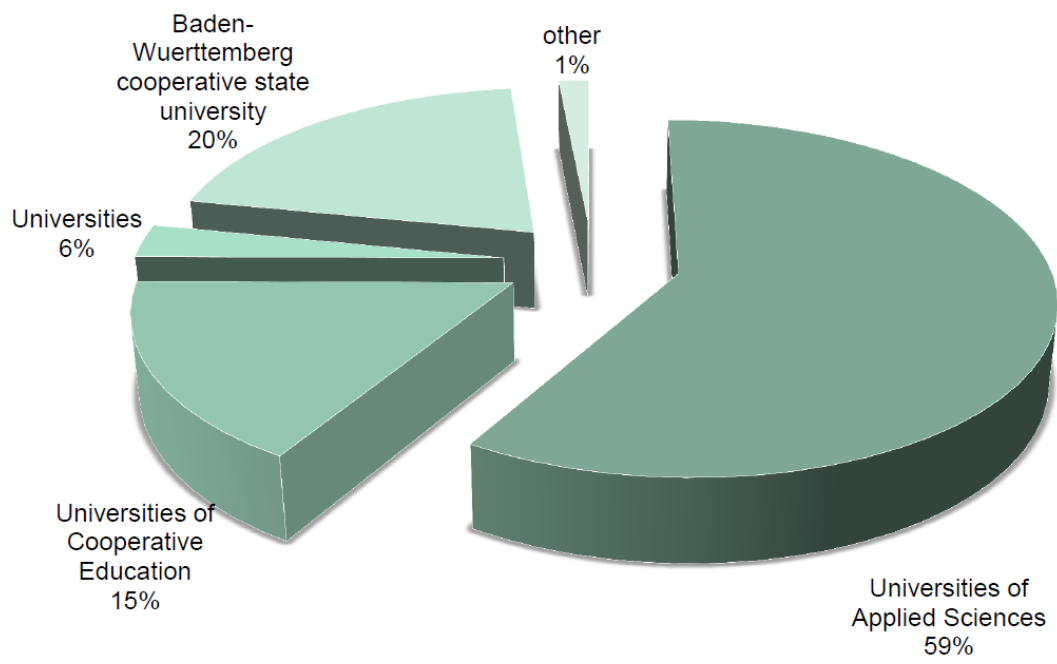
Dle údajů německého registru duálních studijních programů „AusbildungPlus“ dosáhla nabídka duálních bakalářských studijních programů v Německu v roce 2013 počtu 1000, z toho 44 % zahrnuje praktické vyučování na půdě podniku, 50 % praxi v podnikovém prostředí a zbývajících 6 % nabízí smíšenou formu. Z celkového počtu více než 60 000 studentů se většina hlásí do technických a ekonomických oborů, třetí nejrozšířenější jsou obory z oblasti informatiky (viz graf 1).



Graf 1 Oborová struktura duálních bakalářských studijních programů v Německu.

Relativní novinkou v Německu je, že profesní bakaláře začínají nabízet i tradiční univerzity, ne jenom profesně či technicky zaměřené vysoké školy (Fachhochschule) – viz graf 2.

⁶² Prezentace Klause Webera na konferenci v Norimberku „Dual study programmes - A strategy to expand opportunities for ASEM youth“ konané 31. března – 1. dubna 2014, dostupná on-line <https://eu.daad.de/medien/eu/veranstaltungen/ASEM/pr%C3%A4sentation_klaus_weber.pdf>.



Graf 2 Počet profesních bakalářů na různých vysokých školách v Německu.

Předpoklady fungující spolupráce školy a podniku

- Dlouhodobost a kontinuita** – zkušenosti z rozhovorů s lidmi z podnikové sféry i výše uvedené příklady fungující spolupráce ukazují, že podniky nemají zájem o krátkodobé stáže nebo o stáže většího počtu studentů naráz. Ty mají spíš charakter exkurze a jsou většinou kontraproduktivní, jak z ekonomického hlediska, tak co se týče získávání pracovních návyků. Vytvoření smysluplné praktikantské pozice v podnikovém provozu vyžaduje pravidelnost a dlouhodobost. Z uvedených příkladů vyplývá, že toho lze docílit v podstatě dvojným způsobem – buď je spolupráce postavena na tom, že studenti jsou zaměstnavatelům k dispozici prakticky nepřetržitě (SPV Kladno, Waterloo) nebo vzniká úzká vazba mezi konkrétním podnikem a studentem, který ve velké většině případů pokračuje nabídkou zaměstnání po ukončení studia, nebo se student ve smlouvě s podnikem dokonce zavazuje pro podnik po určitou dobu pracovat (Horšovský Týn, Berlin).⁶³ V uvedených dvou případech je přítomnost studentů pro podnik přínosná a jsou ochotni přímo či nepřímo financovat jejich vzdělání, nebo je vůbec v požadovaném množství absorbovat a praktickou pracovní zkušenost jim poskytnout.
- Motivovaní studenti** – podniky stojí pouze o motivované studenty, ať už jako o stážisty či praktikanty, nebo jako o budoucí zaměstnance. Od učících se nelze požadovat stejné kompetence, jako mají stálí zaměstnanci, nutným předpokladem učení v podnikovém prostředí je ale snaha a ochota tyto

⁶³ V případě nezletilých žáků středních škol je tento závazek z právního hlediska sporný.

kompetence pobytem v podniku získat. Zájemci o kvalitní praxi v podniku musí počítat s tím, že nemotivovaní studenti nemají šanci dostat jinou než nekvalifikovanou práci. Škola, která se zaváže praxi v rámci studia poskytnout, musí počítat s tím, že bude-li na pracoviště vysílat ve větším množství méně motivované studenty, ztratí podnik o spolupráci zájem nebo bude za poskytnutí praxe požadovat finanční příspěvek, popřípadě sklouzne spolupráce k tomu, že začne studenty systematicky využívat jen jako levnou pracovní sílu.

Úvahy k možnostem a slabinám českého systému odborného vzdělávání

Střední odborné školství čelí v učňovských a maturitních oborech vážnému strukturnímu problému. Nedaří se současně uspokojit požadavek na dostatečnou praktickou složku vzdělávacího programu, který oprávněně vznáší potenciální zaměstnavatelé a požadavek rodičů a žáků na získání maturitní zkoušky, která umožňuje další studium. Dostatečné množství praktické přípravy mají v českém systému pouze učňovské obory, maturitní obory jen výjimečně. Zároveň platí, učňovské obory mají tak nízkou prestiž, že v nich převládají studenti s velmi nízkou motivací, což vede k dalšímu propadu kvality a rozvírání nůžek mezi prakticky orientovaným učňovským školstvím a teoreticky zaměřenými maturitními obory.

Jak tento rozpor vyřešit? Příkladem posunu správným směrem může být pokusné ověřování probíhající v COP Sezimovo Ústí a na dalších čtyřech školách v republice, jehož smyslem je organizovat výuku ve vybraných oborech tak, aby žáci během řádného čtyřletého maturitního studia ukončeného státní maturitní zkouškou mohli získat také výuční list učebního oboru podobného zaměření.⁶⁴ Další, zatím otevřenou možností, je posílení prestiže odborného vzdělávání zavedením mistrovské zkoušky, což je opatření, o kterém uvažuje současný ministr školství.⁶⁵

V terciárním vzdělávání je situace obdobná. V Čechách mají k výše uvedeným příkladům profesně orientovaných bakalářských studijních programů nejbližší vyšší odborné školy (VOŠ), jejichž studenti si ovšem často doplňují bakalářský titul paralelním nebo následným zkráceným studiem na vysoké škole, která s VOŠ spolupracuje a za určitých podmínek uznává tam absolvované předměty.⁶⁶ Opět tedy platí, že prakticky zaměřené studium má nižší status.

Otázka zní, jestli nenazrál čas toto paradigma českého školství změnit. A pokud ano, kde začít. Řešením na středoškolské ani vysokoškolské úrovni pochopitelně není rezignovat na standard příslušného stupně vzdělání, nýbrž teoretickou a praktickou

⁶⁴ Viz <http://www.copsu.cz/cs/nabidka-oboru/studijni-obory-s-maturitou/informace-k-ziskani-vyucniho-listu-behem-maturitniho-studia.html>

⁶⁵ Viz např. <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/258293-zadne-skolne-a-mistrovska-zkouska-pro-ucne-radi-chladek/>

⁶⁶ Viz např. smlouvu o spolupráci mezi VOŠ Sezimovo Ústí a Jihočeskou univerzitou http://www.copsu.cz/download/74_127_cs_smlouvajcuprf.pdf

složku vzdělání lépe provázat a zorganizovat výuku tak, aby praktická složka dostala dostatečný prostor. V českém prostředí je to právě chybějící nabídka profesně orientovaných bakalářských studijních programů, která by mohla změnu odstartovat. Zahraniční příklady ukazují, že o profesně orientované vysokoškolské studium je velký zájem a přitahuje studenty, kteří dosahují i v akademické části studia lepších výsledků.⁶⁷ Střední odborné školy by v maturitních oborech tento trend následovaly jistě raději než současnou (marnou) snahu posílit teoretickou složku vzdělání, aby jejich absolventi měli stejné šance pokračovat v terciárním vzdělání, jakou mají absolventi všeobecně zaměřených škol.

⁶⁷ Prezentace zkušeností s duálními vzdělávacími programy Friedrich-Alexander-Universität Erlangen/Nürnberg, prezentované na konferenci v Norimberku „Dual study programmes - A strategy to expand opportunities for ASEM youth“ konané 31. března – 1. dubna 2014.

Výuka obchodní korespondence

Mgr. Hana Pavelková, Ph.D. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Katedra jazykové výuky, Kolejní 2a, 160 00 Praha 6, e-mail: hana.pavelkova@muvs.cvut.cz

Abstrakt: Příspěvek vychází z pilotního projektu jazykové katedry MUVS CVUT “Profilace jazykových předmětů magisterského studia (AJ)” a zabývá se způsoby, jakými lze efektivně vyučovat obchodní korespondenci v angličtině studenty managementu, kteří jsou na jazykové úrovni B1-B2. V učebnicích obchodní angličtiny je psaní věnováno méně prostoru než v středoškolských učebnicích obecné angličtiny, proto je třeba obchodní korespondenci uvážene doplnit do stávajících výukových materiálů. Přejít k vyššímu stupni jazykových znalostí je velmi obtížný a autorka se v článku zabývá důvody, proč je psaní problematické nejen pro studenty, ale i mnohé pedagogy. Na základě výsledků pilotního projektu lze usuzovat, že nejčastějším problémem pro studenty není ani tak struktura obchodní korespondence, ale správné používání gramatických struktur v kontextu, slovosled, a výběr slov, zejména tzv. Czenglish. Pro vyučující je pak největší překážkou časová náročnost, zejména při opravování domácích prací. Autorka dospívá k závěru, že je třeba nejen studentům poskytnout databáze s odbornými výrazy a zařadit vzorové příklady jednotlivých žánrů, ale vytvořit cvičení, ve kterých si studenti mohou nové odborné výrazy a fráze procvičovat v kontextu, tj. v celých větách. Jelikož chyby ve formálním psaném projevu jsou závažnější než u projevu mluveného, studenty je nutno vést k samostatnosti při opravách textů, ale i k poskytování efektivní zpětné vazby sobě navzájem. Takto poskytnutá zpětná vazba přináší nejen časovou úsporu při výuce, ale podporuje vztahy a spolupráci mezi studenty. Stejně tak nezbytné pro přípravu studentů na budoucí povolání v oblasti managementu je využití autentických materiálů i následná motivační možnost stáže, kde získané dovednosti psaní obchodní korespondence v angličtině studenti budou moci prověřit v praxi.

Klíčová slova: obchodní korespondence, management, psaní, zpětná vazba, magisterské studium, obchodní angličtina

Teaching Business Correspondence

Abstract: Using the pilot project of the language department of MUVS CVUT “Customization of Language Learning in M.A. Programmes” as its basis, this paper focuses on the ways business correspondence in English can be taught effectively to B1-B2 level students of Management. As the textbooks of Business English do not include enough writing tasks, it is important to enrich the current study materials by including business correspondence. At first, the paper examines the reasons why both students and teachers find writing problematic. It can be concluded from the pilot project that the students do not have problems so much with the structure of business correspondence, but with the correct use of grammar structures in context, word order and word choice

(esp. “Czenglish.”); the teachers are mainly deterred from teaching writing by the time needed for homework and test correction. It can be argued that it is necessary not only to provide the students with databases of useful formal language and samples of the individual types of business correspondence, but to create exercises in which they can practise the new terms and phrases in context, in complete sentences. Since the accuracy of written formal correspondence is even more important than in oral communication, it is crucial that the students know how to proofread their own work independently and to provide effective feedback to each other. Peer-check not only saves a lot of time in the lessons, but improves cooperation and relationships among students. Last but not least, in order to prepare the students for their future careers in management it is very beneficial to use authentic materials and motivate them by offering a possibility of an internship, where they can test their knowledge and skills in writing business correspondence in English.

Key words: business correspondence, management, writing, feedback, M.A. programme, business English

In the school year 2013/2014 the students taking their school-leaving exam in English were given the following assignments with instructions in Czech: In Part 1 they had to write a short story/narration (vypravování) “The Day I Will Never Forget.” They were supposed to write 120–150 words and describe when and where the story took place, describe the events and explain why the day was so memorable (Státní maturita-angličtina, 2014). In Part 2 their task was to write an informal email to their friend Nick and ask for help. The second part was shorter, only 60–70 words, and the students had to explain the purpose of their writing, tell their friend why they were not at school, ask for at least two pieces of information about the missed lessons, and suggest a way this information could be conveyed (Státní maturita-angličtina, 2014). In their future jobs in management, however, their tasks will be different; they will be responsible for projects, communication with clients, international partners etc. The challenge for us as university teachers of English at MUVS CVUT is to help the students, whose English is on a lower intermediate level (B1-B2), to manage to communicate on an upper-intermediate level, master key business terminology and write more complex pieces of writing, such as resumes, business emails, reports or even project proposals. How can one do that when your students have problems with general English, both with grammar and vocabulary, and you meet them only once a week for 90 minutes? How can one motivate them when most of them still do not have work experience in the area and are not able to assess the usefulness of the required writing tasks? In our pilot project “Customization of Language Learning in M.A. Programmes” we are trying to customize the study materials and teaching methods for these specific conditions and despite being merely in the early stages of our project, we are already able to point out the most common problems students and teachers have with writing and suggest possible solutions.

Why is writing so difficult for the students?

In the most often used grammar school textbooks such as *Maturita Solutions* or textbooks preparing for the Cambridge Exams, writing tasks that are tested in the school-leaving exam are included and the students are given plenty of examples and there are exercises for further practice. The process of learning how to write these specific tasks in English is gradual, attention is paid not only to clear instructions, but the books also include samples of the required writing tasks with comments about the criteria for evaluation. Nevertheless, despite these very good textbooks, clear instructions and samples, the students find writing difficult. As a productive skill, writing really tests their active knowledge of the language and they very often do not know how to express themselves clearly. They realize that independent writing is something different than practicing grammar or vocabulary separately. Many of our M.A. students, who previously did not have problems passing the tests, suddenly fail because writing is not a multiple choice, gap-fill, or matching type of exercise. Learning the samples by heart might be helpful, but is definitely not sufficient, when they have to react quickly to a given situation. From the samples of homework we have collected from our students and their results in the summer semester test, it can be concluded that the most problematic aspect is not so much the structure of the writing tasks, but the correct use of grammar structures, word order and word choice, "Czenglish" in particular. Very often, they also have problems with spelling and punctuation. In other words, they have problems using the key vocabulary in context, in complete sentences. Despite being provided with explanation, sample answers and database of useful phrases for the individual tasks, they were not able to use the appropriate language correctly and fulfil the assigned task.

Why is writing difficult to teach?

Just as writing is not among the most popular activities with the students, it is unpopular with many teachers as well. First and foremost, it is very time-consuming. It is not practiced sufficiently in the lessons because there is not enough time and the groups are too big (15 – 23 students). Although the English lesson at universities lasts 90 minutes, there are other skills that have to be taught as well, so there is approximately only 30 minutes for writing. At grammar schools the students have at least three 45 minute lessons a week, but the teachers are struggling with a lack of time as well, and therefore they often skip writing and assign it only as homework. Consequently, for many students learning how to write well in English becomes actually a self-study. What is even more deterring for many teachers of English is the fact that correcting their students' homework is hard work and very often, being non-native speakers, help of a good dictionary and Internet is necessary to check whether what their students write is acceptable or not. Ideally, they ask a native speaker if they have them among their colleagues. In addition, if they want their feedback to be effective, they should insist their students give them a second version of their homework in which their teachers' corrections and comments are incorporated. And this must be checked as well. Since the teachers always have more than one group, they have to spend hours and hours correcting their students' homework. Furthermore, when writing is included in the tests,

it again takes more time to correct it and evaluating their students' results is more difficult than correcting other types of tests, especially when the teacher has a large number of students.

What can be done?

Given the importance of written communication, it is important to enrich the textbooks of Business English with more writing tasks. We decided that the writing formats that we want to include must be connected closely with the area of management. In the first semester of their M.A. programme, the students first learn to distinguish between formal and informal register, write their CVs, including a personal summary, and practice writing motivational letters. In the second semester, they focus on transactional letters – letter of enquiry, invitation and complaint. What is important to stress is the fact that these tasks are interactive – the students not only learn how these business letters should be structured, but how to react to them as well. In other words, they learn how to respond appropriately in different situations – for example, how to accept or refuse politely a formal invitation to a conference or business dinner, how to write a complaint and suggest a possible solution etc. In their last semester, they learn how to write a project proposal, including project rationale, project objective, aims etc. In the fourth semester, as an elective subject, they learn how to present their projects in an oral presentation.

After piloting the new study materials for writing for one semester and seeing what the most problematic issues were, we have therefore customized the materials and our teaching methods in the following ways. First and foremost, we realized that we had been over ambitious when preparing the supplementary materials for writing – the golden rule that “less is more” is valid here as well. Secondly, clear structure and instructions are absolutely essential. Thirdly, despite being higher level students, we realized that they still need careful guidance and more exercises for practice. Finally, they must learn how to proofread and what to check in their writing assignments.

As far as the selection of the writing tasks is concerned, we have decided to limit their number to just three different types per semester and use the time we have thus saved for more practice and revision. Given their problems with using the key words and phrases in complete sentences, we have added more exercises in which they can practice the new phraseology in context. Giving the students merely a database of useful language from which they can choose is a good idea, but not when your students are on pre-intermediate or intermediate level. They learn the new formal phrase, such as “We would be grateful if...” or “I would appreciate it if...”, but do not know how to finish the sentence because they have problems with using the conditionals correctly. Therefore, it is important to tell the students that the most important thing is to express themselves clearly. Often the students write very long, complicated sentences and try to incorporate formal language, but they make many mistakes and their writing becomes unclear. For example, the students were given the task to write a reply to a letter of enquiry of a conference delegate. In the opening of their letter the students tried to use the formal phrases from the database, but the result was not satisfactory: “First we would like to express our pleasure from your acceptance of our invitation,” or “I am delighted that you will take part on our conference,” or “We are pleased you will be participating on our conference.” We thus emphasize to our students that in cases they are not sure how

to use certain formal phrases, it is better to use simpler language, such as “Thank you for accepting our invitation,” instead of using more complex phrases incorrectly since the need for accuracy in written communication, especially in formal business letters, is higher than in oral communication. In Horea Ioana’s words, “Accuracy is more relevant in writing than in oral communication, where the mistakes can be even charming. Formal letters are even less the place to be negligent or shallow.” (Ioana, 2007)

Nevertheless, since we want them to improve and be familiar with the formal language used in business correspondence, we still give them the database of useful language, but with examples in which the phrases are used in complete sentences. In addition, we created exercises for further practice, where the new phrases from the database appear again. Given their frequent problems with word order, (“The place, where is your hotel located and situated you can find in the map in the attachment.”) we used the example sentences with new phrases, but swapped the word order and their task is to put the words back in the correct order. To provide them with more practice with word choice and collocations, we added exercises where they get more examples of the required writing tasks, but we deleted some of the words and their task is to fill in the gaps. For example, one of the most common mistakes in the opening of their emails or letters is a combination of a spelling mistake with “Czenglish”: “I am writting to you because...”, or alternatively, “I write you” or “I am replying you”. We therefore focus on the phrase “I am writing to enquire/complain” and ask the students to complete it in different variations: “I am ___ to enquire”, “I am writing ___ complain.” Moreover, we included exercises that focus on mistake correction because if they want to improve their writing skills, it is essential that they learn to proofread their work carefully.

How should effective feedback be given?

There are ways lives of both students and teachers of English could be made easier. Once the students understand what the criteria of evaluation are, i.e. what is important to check in their writing assignments, they can provide peer-check to each other. As Ioana summarized, business letters should be “(c)oncise but complete, clear, concrete and correct, curt but still courteous (...)” (Ioanna, 2007). By reading and correcting each other’s homework the students are assigned a different role: they become more independent and have more responsibility. It is important to emphasize that they are not expected to correct everything, but they can help each other to avoid mistakes that cause misunderstanding. In other words, even at lower levels the students are able to tell their classmates whether the meaning of what they read is clear to them. At higher levels, they can also correct not only the content and the structure, but also grammar, spelling, use of vocabulary and style. Most students, however, are not confident about their knowledge and often are not sure how to correct the mistakes they find. Therefore, providing them with a sample answer is also very helpful. The students feel more confident about their corrections. Moreover, when you explain that what they have as a key is only a suggested answer and that in writing there is never only one correct answer, peer-check encourages them to consider also other possibilities and makes them think more actively about the language they use. Peer-check also improves cooperation and relationship among the students as they are responsible for each other. It is a good idea to ask the students to sign not only their homework, but also the corrections and comments they gave to each other. The teachers thus get from the

students a peer-checked writing assignment with two names and can deal with two students at once. With such pre-prepared homework a lot of time could be saved and the teachers also see not only what their students can write, but what mistakes they can spot. Moreover, even more time and energy can be saved when the teacher asks the students to send each other the homework by email in advance, to read it and correct it and send it back to each other with commentary and suggestions for improvement. The students then write a second version of their homework and bring the printed version to the lesson and discuss together the corrections before submitting it to the teacher. This method is very practical since the teachers are not submitted merely the first draft of the writing assignment with many mistakes, but an improved version. Their responsibility, however, is still to check the homework carefully and suggest corrections of the mistakes the students were not able to spot.

Conclusion

To sum up, despite the many challenges writing in English presents for both the students and the teachers, it is not necessary to be afraid of it. It is crucial to explain to your students the importance of written communication in English in their future careers in management and tell them that it will help them to become more independent as English learners and better prepared for the tasks they will have to deal with in their jobs. In contrast to the writing tasks they had to study for the school-leaving exam, business correspondence, including CVs and motivational letters or project proposals, prepares them for real life situations in the area of their studies. Since it is very likely that your students still will not believe you and will continue to find writing difficult and boring, show them not only the textbook examples, but samples of real ones. We decided to offer our students the opportunity of an internship at a non-profit organization (APLA – Association helping people with autism), where they will be responsible for preparing a project proposal in English for the new EU Erasmus Plus programme. Their partner will be an American non-profit organization and they will have to co-operate very closely. Email and Skype will be their only means of communication. Although they will be supervised by a Czech project manager, most of the communication will be conducted in English. We hope that thanks to our pilot project, they will be prepared. In addition, when they finish, they will give us feedback and we will see how effective the customization of the study materials was and what we might consider improving in the future.

References

- IOANA, Horea. "The Usefulness of Teaching Business Correspondence." *Annals of the University of Oradea*. Vol. 1, 2007, <http://steconomice.uoradea.ro/anale/volume/2007/v2-the-impact-of-foreign-languages-on-the-development-of-the-business-environment/6.pdf>.
- Maturita z angličtiny 2014* [online]. 2 May 2014. [20 July 2014]. <http://www.statnimaturita-anglictina.cz/vysledky-maturitni-pisemky-2014>.

Inovativní kvalifikační rámec pro rozvoj ECVET IQ pro ECVET

doc. Ing. Daniela Tesařová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Lesnická a dřevařská fakulta, Ústav nábytku, designu a bydlení, Zemědělská 3, 613 00 Brno, e-mail: daniela.tesarova@mendelu.cz

Bc. Eliška Machová, Mendelova univerzita v Brně, Agronomická fakulta, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: xmachov2@node.mendelu.cz

Ing. Josef Hlavatý, Mendelova univerzita v Brně, Lesnická a dřevařská fakulta, Ústav nábytku, designu a bydlení, Zemědělská 3, 613 00 Brno, e-mail: josef.hlavaty@mendelu.cz

Abstrakt: Cílem příspěvku je seznámit s možnostmi ECVET v rámci dalšího vzdělávání. ECVET - European Credit system for Vocational Education and Training je jeden z nástrojů na podporu celoživotního učení, mobility žáků a dalších učících se (tedy i učitelů) v rámci Evropy a flexibility vzdělávacích cest k získání kvalifikace. Přispívá k transparentnosti získaných kvalifikací a jejich vzájemné uznatelnosti. Je založen na výsledcích učení, v nich se uvádějí znalosti, dovednosti a kompetence, jež mohou být dosaženy v různém učebním kontextu a jsou uspořádány do tzv. matic znalostí dovedností a kompetencí. Úkolem projektu bude vytvoření matice kompetencí, dovedností a znalostí pro profese nábytkářského a dřevozpracujícího průmyslu a vytvořit e-learningový portál s grafickými moduly matrice formou grafické ilustrace – „virtuální domeček“.

Klíčová slova: ECVET, inovativní kvalifikační rámec, EQF Evropský rámec kvalifikací, NSK Národní registr odborných kvalifikací, jednotka, NQF národní kvalifikační rámec

Innovative Qualifications Frame work for Development of ECVET IQ for ECVET

Abstract: The aim of the project is to introduce possibilities of ECVET in the framework vocational education. ECVET - European Credit system for Vocational Education and Training is one of the tools to support longlife education and mobility of pupils and others (even teachers) in the European area and flexibility of educational ways to skills acquisition. It contributes to the transparency of qualifications obtained and their mutual eligibility. It is based on the education results in which there are indicated knowledge, skills, and competences. To produce a matrix of competences, skills and knowledge for the professions from the furniture branch, wood treatment branch is the first task of the project and to produce a learning portal with the graphic modules of the matrix by the form of graphic illustration - virtual house.

Key words: ECVET, Innovative Qualifications Frame work, EQF European Qualification Frame work, (NSK) National Register vocational Qualification, NQF National qualification frame work

Evropský systém ECVET (European Credit System in Vocational Education and Training) Evropský kreditní systém v odborném vzdělávání a odborné praxi patří k nástrojům, které podporují rozvoj a zvyšování kvality odborného vzdělávání v zemích Evropské unie. Je zaměřen na zlepšování mobility v odborném vzdělávání mladých i dospělých, která již leta prokazuje přínosy jak pro vzdělávání jednotlivců, tak i pro systémy odborného vzdělávání v jednotlivých zemích EU. ECVET přesně stanovuje znalosti, dovednosti a kompetence, který si musí každý účastník osvojit.

Tedy v prvním stupni se musí stanovit požadované výsledky učení vyjádřené pomocí jednotek výsledků učení, jejichž přínosem je zvýšení kvality výuky. U stanovených požadovaných výsledků učení se v systému ECVET uvádí, ke kterému stupni Evropského rámce kvalifikací (EQF) patří.

Dalším přínosem ECVET je potvrzení výsledků odborného vzdělávání. Účastníkem získané kredity v závěrečné fázi mobility zjišťují a potvrzují, že si stanovené znalosti, dovednosti a kompetence osvojil a vysílající a přijímací organizace si již nemusí ověřovat.

K popisu osvojených znalostí, dovedností a kompetencí přenášených z jedné organizace či země do druhé, se v systému ECVET používají také body, jejichž kvalifikaci popisují příslušné informační materiály o ECVET.

Cíl

Jednou z podpor úspěšného zavedení ECVET European Credit system for Vocational Education and Training je řešený projekt Inovativní kvalifikační rámec pro rozvoj ECVET IQ pro ECVET CZ/13/LLP-LdV /TOI/134010 v rámci programu LEONARDO DA VINCI.

Cílem projektu je pochopit a aplikovat ECVET v rámci dalšího vzdělávání.

ECVET je jeden z nástrojů na podporu celoživotního učení, mobility žáků a dalších učících se (tedy i učitelů) v rámci Evropy a flexibility vzdělávacích cest k získání odborné kvalifikace. Přispívá k transparentnosti získaných kvalifikací a současně i jejich vzájemné uznatelnosti.

Je založen na výsledcích učení, v nich se uvádějí znalosti, dovednosti a kompetence, jež mohou být dosaženy v různém učebním kontextu. V našem řešeném projektu jsou uspořádány do tzv. matic znalostí dovedností a kompetencí. Cílovou skupinou projektu je odborná veřejnost, učitelé a studenti středních a vysokých odborných škol. Úkolem projektu bude vytvoření matice kompetencí, dovedností a znalostí pro profese nábytkářského, dřevozpracujícího a textilního průmyslu a vytvořit e-learningový portál s grafickými moduly matice formou grafické ilustrace „virtuální domeček“.

Řešení

V rámci řešení projektu byly vytvořeny řešitelským týmem matice jednotlivých v projektu řešených povolání, **a to truhlář, čalouník a podlahář, výrobce textilií a krejčí**. Protože jedná o mezinárodní projekt skládá se řešitelský tým ze řešitelů z pěti zemí (Irské republiky, České republika, Německa, Polska a Rumunska).

Výstupem tohoto projektu je portál s odbornými kvalifikacemi jednotlivých profesí, a to v pěti evropských jazykových mutacích. Portál vychází z **matice znalostí, dovedností a kompetencí sestavené v pěti jazykových mutacích** pro jednotlivé profese dle země řešitelů, tedy v rumunštině, polštině, češtině, němčině a angličtině. Portálů vedle matice požadovaných znalostí, dovedností bude obsahovat i e-learning aplikace pro názorné představení a využití principů ECVET a také pro ověření kvality nabytých kompetencí.

Také celý portál www.iqforecvet.info se připravuje v pěti jazykových mutacích dle země řešitelů v rumunštině, polštině, češtině, němčině a angličtině.

Při přípravě maticí dovedností jednotlivých profesí bylo nutné:

- aby se jednotlivé země domluvily;
- měly stejný výklad jednotlivých profesí;
- měly stejné úrovně kvalifikací jednotlivých profesí dle úrovně kvalifikace podle EQF, Evropského rámce kvalifikací;
- sjednotily se v odborném jazyku vyjadřování pro řešený projekt.

V současné době je projekt řešen řešitelským týmem, který je koordinován Textilním zkušebním ústavem, Brno, dále jsou v řešitelském týmu:

- Mendelova univerzita v Brně, Ústav Nábytku, designu a bydlení;
- Textiles & Flooring Institute Aachen, Německá republika;
- Galway Mayo Institute of Technology, Irská republika;
- Chamber of Commerce and Industry of Romaniaented Asociația Producătorilor de Mobilă din România, Deutsches;
- Polish Chamber of Commerce of Furniture Manufacturers.

První fáze řešení spočívala v porovnání národních kvalifikačních rámců (NQF) jednotlivých partnerských zemí s Evropským kvalifikačním rámcem (EQF), který má osm úrovní kvalifikací. Zatímco některé partnerské země mají zavedené stejné úrovně NQF kvalifikací zavedené a sesouladěné s EQF, rumunský partner v současné době vyvíjí NQF. Nově vyvíjené rumunské NQF je kompatibilní s EQF. NQF v Irské republice má 10 úrovní a u některých profesí nemá odpovídající úrovně střednímu odbornému vzdělávání. U těchto profesí (např. krejčí, výrobce textilí) má pouze vyšší úrovně odpovídající univerzitnímu vzdělávání. Po stanovení závazného počtu jednotlivých úrovní kvalifikačního rámce pro všechny řešitele 8, byly také stanoveny hladiny úrovně vzdělávání v jednotlivých úrovních. Pro matici jednotlivých profesí odborného vzdělávání byla zvolena hladina odpovídající střednímu odbornému vzdělávání tedy hladina 3.

Byl vypracován návrh matice (viz tab 1), kterou museli jednotliví partneři vyplnit pro jednotlivé profese, a to ve dvou jazykových mutacích v rodném jazyce a angličtině. Následně byly vybírané dovednosti a znalosti a kompetence společné pro všechny partnery. Na portále budou vedle společných kompetencí, znalostí i dovedností uvedené

i odlišné kompetence, znalosti a dovednosti specifické pro jednotlivé země a jednotlivé profese.

Tabulka 1 Příklad matice pro jednotlivé profese

Occupation/Full vocational qualification	<i>Name of the qualification according to the national qualification framework</i>	
Vocational qualifications	<i>Name of the qualification according to the national qualification framework</i>	
Economic sector	<i>e.g. Textile and Clothing industry, Woodworking industry</i>	
EQF/NQF level	1-8	
National Qualification Framework/level	<i>The name of the NQF and corresponding qualification level</i>	
Learning outcomes	<i>Learning outcomes reflect what one has to know, to understand and what one is able to do</i>	
KNOWLEDGE	SKILLS	COMPEPTENCE

Následně do matice byly jednotlivými partnery doplňované znalosti, dovednosti a kompetence pro každou profesi zvlášť, tedy pro profese truhlář, čalouník, podlahář, výrobce textilií a krejčí.

Příklad doplněné matice dovedností a znalostí je uveden v tabulce 2 v anglickém jazyce, spojovacím jazyce projektu.

Všechny společné znalosti, dovednosti, kompetence jsou uvedené ve všech jazycích partnerů. Specifické znalosti, dovednosti, kompetence v jednotlivých zemích jsou uvedené jazyku země, kde jsou vyžadované a v angličtině.

Tabulka 2 Příklad vyplněné matice znalostí a dovedností pro profesi podlahář



Matrix No 3 - Floor Layer/ Czech Republic

Occupation	Floor layer
Vocational qualifications	Wooden floors layer, Concrete floors layer, Floating floors layer, Coated floors layer, Jointless floors layer
Economic sector	Construction
EQF level	3
National Qualification Framework	National Qualifications Framework (Národní soustava kvalifikací, narodni-kvalifikace.cz), National System of Occupations (Národní soustava povolání, nsp.cz)

Learning outcomes

KNOWLEDGE	SKILLS
Orientation in construction drawings, documentation and reading of floors implementing drawings	Distinguish the types of construction drawings and documentation by type
	Read implementing construction drawings related to floor laying work
	Make a simple technical sketch
Orientation in standards and technical documents for the implementation of floors	Distinguish the types of standards, explain their importance for the implementation of wooden floors
	Apply standards and technical documentation for the solution of a given task
	Work with the documentation of wooden floors - technical data sheets, corporate information materials
Orientation in technological procedures for implementing the floors prescribed by standards, building materials manufacturers or designers	Select a technological process suitable for the assigned work task
	Explain the technological process and justify the selection
Proposal of work processes and materials for the implementation of floors	Propose a suitable work process for the assigned work task
	Explain and justify the work process
	Propose a suitable material for the assigned work task
Inspection, modification and acceptance of the workplace	Describe the inspected parameters
	Inspect the underlay
	Select a suitable type of a measuring device
	Select and implement necessary tests of the underlay (flatness, moisture,

Tabulka 3 : Příklad vyplněné matice kompetence čalouník

Occupation/Full vocational qualification	Upholsterer
Vocational qualifications	Upholsterer entire qualification Production of the upholstered seats and backrest Production of mattresses covers Production of the semi-products for mattress covers Decorator Producing of knobs Production of semi-products and prefabricated parts made from foam materials–Production of one or three parts mattress from nature materials. Production of mattress made from mattresses prefabricated parts–Producer and repairman of the upholstered furniture made by classical technology
Economic sector	Furniture production
EQF/NQF level	3
National Qualification Framework	National Qualifications Framework Nationa, System of Occupations (nsp.cz)

Learning outcomes Upholsterer Production of the upholstered seats and backrest		COMPEPTENCE	
KNOWLEDGE	SKILLS	SOFT	HARD
Keeping the principles of safety work, using of working aids in furniture industry	<p>Comply with current legislation relating to occupational health safety and preservation, hygiene and fire protection</p> <ul style="list-style-type: none"> • Use the prescribed protective equipment • Introduce health risks in the use of materials, machinery, equipment - respiratory, touch, hearing, way of protection and disposal of any accidents • Provide fire risk (including the risk of fire in the result of static electricity creation) during handling, storage and processing of soft and rigid plastics, adhesives, covering materials, packaging PE foils, natural fibers materials, feathers, wool, fur , other upholstery materials, semi-finished products, products • Orientation in technical documents determinate for the production joinery products • Work with the supplied design and technological documentation in graphic and in electronic form • Work out the design and technological documentation for the construction of a simple product made from wood 	<p>Effective Communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> • To be able to formulate clearly and comprehensibly his/her ideas in both spoken and written form in normal situations • listens to others without greater difficulties • share information • responds appropriately to the resulting situations • He/she communication is not always convincing <p>Cooperation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • is active rather than passive • is part of a group, adapts to the desired behavior • to respect goals of group • share information , but he doesn't offer its actively • documentation 	<p>Expertize:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ergonomic • leather and leather types, properties, defects, methods of analysis and tests • technical drawing in wood treatment and furniture industry • furniture, types, shapes, methods of construction, materials <p>Professional skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comply with current legislation relating to occupational health safety using of working tools in furniture industry • Selection of supporting, shaping, baking, covering, auxiliary materials from the view of type

Připravené matice jednotlivých profesí se v současné době vkládají do portálu www.iqforecvet.info, které vychází z portálu www.e-furniture.info. Portál www.e-furniture.info, umístěný na serveru Mendelové univerzity v Brně, byl vyvinut při řešení projektu Virtual Educational Programme for Furniture Branch, z jehož řešení projekt IQ for ECVEvychází.

Závěr

Význam řešení tohoto projektu spočívá v možnosti propojení a přenášení osvojených znalostí, dovedností, kompetencí z jedné organizace či země do druhé.

Dalším přínosem bude sjednocení požadavků na jednotlivé kvalifikace stejné úrovně v rozdílných zemích Evropy s možností vzájemného uznávání odborných kvalifikací odborného vzdělávání bez jazykové zábrany. Odstranění jazykové zábrany v odborném

vzdělávání lze zařadit mezi velmi důležitý výstup projektu pro třetí stupeň národního vzdělávání v rámci EQF Evropský rámec kvalifikací a NQF národní kvalifikační rámec

Použitá literatura

ECVET Evropský systém pro zvýšení mobility v odborném vzdělávání. Otázky a odpovědi 1. vyd. Dům národních služeb, Národní agentura pro evropské vzdělávací programy, 2013, s. 23. ISBN 978-80-87335-52-9

CROUCHLEY, Lenka a Michalea ČIČVAKOVÁ. Report on the relationship of ECVET and NSK, Tool for better quality of VET mobility. 1. Vyd. Center for International Cooperation in Education, 2014, s. 31. ISBN 978-80-87335-59-8

Tento projekt byl realizován za finanční podpory Evropské unie. Za obsah publikace odpovídá výlučně autor. Publikace (sdělení) nereprezentují názory Evropské komise a Evropská komise neodpovídá za použití informací, jež jsou jejich obsahem.



This project has been funded with support from European Commission

Senior jako tvůrce sebe sama

doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: mojmir.vazansky@mendelu.cz

Abstrakt: Starší člověk hledá svou pozici uprostřed novinek současného světa, snaží se přiměřeně reagovat, zařadit se mezi vrstevníky i zástupce mladších generací, bojuje sám se sebou i osobními sociálními a zdravotními problémy. Vysněný cíl životní pouti se snaží aspoň částečně realizovat, nabídnout k případnému použití, zkušenosti a podněty filtruje ostatním zájemcům o optimální sociální přijetí.

Klíčová slova: stárnutí a stáří, adaptace a potřeby seniorů, sebepoznání a sebedůvěra, obraz života, rekapitulace a naděje, význam prostředí

Father as creator himself

Abstract: Senior searches his position in the middle of novelties contemporary world, endeavour reasonably respond, line up among coeval and representative younger generation, fights on its own with you and personal, social and health problems. Dreamt of aim life pilgrimage with strive though partial implement offer, to pertinent using, experience and stimuli filters other, interested person about optimum social receiving.

Key words: aging and age, adaptation and needs fathers, self-knowledge and confidence, picture of life, recapitulation and expectation, meaning neighbourhood

Demografické prognózy upozorňují, že v roce 2050 ve střední Evropě bude mít každý třetí občan více než šedesát let (www.un.org). Zmíněný fenomén stárnoucí společnosti se však již aktuálně může označit za novinku v dějinách lidstva. Stoupající naděje plnohodnotného života znamená výsledek pokroku vědy a medicíny, zvyšujícího se životního standardu a zlepšené kvality potravin. Revize poměru ke stáří představuje nové životní období, které lze sebevědomě, aktivně a vitálně prožít.

Úspěšné a především zdravé stáří nezačíná teprve vstupem do penze. Čím dříve se podpoří subjektivně přiměřená opatření k zachování tělesného a duševního zdraví jedince, tím vyšší zůstane šance být každý den zdravý, pohyblivý a nezávislý. Nikdy totiž není pozdě ověřovat si vlastní životní styl vzhledem k individuálním věkovým dispozicím, eventuálně provést drobné až radikální změny. Prioritní otázku životního stylu vždy tvoří zachování takového způsobu života, který odpovídá věkovému období. Zejména se jedná o důsledné uspokojování nároků, které s sebou přinášejí seniorské roky života.

Senior na křižovatce

I staršímu člověku se doporučuje, aby se někdy zastavil a zamyslel se nad privátními vlastnostmi, přednostmi a nedostatky. Měl by si uvědomit životní pravdu, že kdo nedokáže plně žít, kdo se ničeho neodvážá, kdo s ničím nezápasí a neroste překonáváním překážek, kdo se nedovede čelem postavit silám, lidem a okolnostem kolem sebe, vůbec nemůže pochopit sám sebe. Mlčky až rezignovaně přijímá skutečnost, že bez předchozího zážitku sotva existuje sebepoznání a že k opravdovému poznání sebe sama samozřejmě patří získání přiměřeného odstupu, včetně precizace umění poctivosti k sobě samotnému a snaha o nejlepší výkon. S přibývajícými lety dává za pravdu tvrzením, že ješitnost ohlupuje, že dobrotou a humorem je možno mnohé snáze překonat, úspěšně zvládnout, že je třeba být silný, více dávat než přijímat, vytrvale směřovat k dobrému cíli. Současně přijímá myšlenku, že síla osobnosti představuje vnitřní moc, která se propojuje s moudrostí, pevností a zralostí. Ustavičně bojuje se sebekázní, osobními náladami, permanentně odhaluje nebo maskuje své myšlenky a city. Také zůstává přesvědčený, že jeho svoboda znamená stálý tvůrčí pramen lidského života a že výhradně na vlastním morálním rozhodnutí, na duševním rozmachu či mohutném interním povelu záleží, jak prožije přítomnost i zítřek, zda se k nárokům života aktivně postaví čelem, nebo zvolí model ústupu, odmítavého vyčkávání až rezignace na dění kolem sebe. Denně se totiž střetává s atributy osobní nedokonalosti, koriguje cestu životem, mnohdy zažitou rigidní povinností nahrazuje tvořivým jednáním.

Pokud zdravotní poměry dovolí, všímá si dříve narozená osoba charakteristických znaků držení těla a pohybu, které vždy detailně prozrazují seniorovu spolehlivost, pevnost, věrnost, povahu i aktuální duševní stavy. Přemýšlivý jedinec vyššího věku stále potvrzuje jednotu představy a skutečnosti a snaží se dodržovat privátní výzvu „Hlavu vzhůru, zachovej si zdraví a vykračuj odhodlaně, pak vyhraješ“ (Foerster, 1943, s. 42). Také si uvědomuje význam duševní, morální i tělesné odvahy jako tvůrčího zdroje lidské existence, doplněné sebevědomím a silným přesvědčením o životě jako každodenním boji. S ohledem na dřívější zážitky spoléhá na vnitřně dodržovanou nutnost stálého progresu i na harmonii jako dominantní znaky opravdu činorodého napětí, včetně sebeovládání, spravedlnosti, rozvahy, ušlechtilosti, duševního klidu a míru. Jako zralá osoba klade důraz na spořádané životní poměry, podmínku rozvoje osobnosti. Zdánlivě čeká na křižovatce, hodnotí konkrétní důkazy o subjektivním smyslu života, dosažené hladině poznání, stupni celistvosti v myšlení a cítění. Bytostně vnímá a dešifruje problémy lidské sounáležitosti.

Poučený senior se právem obává dopadů občasného ohlédnutí do minulosti s jistotou, že míra „vnitřní svobody vůči vzpomínkám rozhoduje o tom, jak dalece je život člověka plodný a tvůrčí“ (Foerster, 1943, s. 84). Dřívější události zkoumá s vědomím, že zpracované zkušenosti se přetvářejí v nový výkon, jiný přístup, nový smysl, odlišný pohled. Také se při zastávkách na pouti životem zamýšlí nad ohromnou silou a průbojností energického slova, pomyslného mostu k setkávání lidí, záměrně uvažuje o zrodu živého slova v srdci a jeho výsledku, dokonalém spojení myšlenky a citu. Někdy se probírá i uplynulými stránkami života a opakovaně si potvrzuje osobní krédo „bez odvahy k riziku nelze dojít daleko“, zdůrazňuje své právo na silnou existenci, bez zbytečné skromnosti vyzdvihuje význam množiny úspěchů s konečným efektem.

Otevřeně rozebírá aktuální vztahy k ostatním lidem, známým a přátelům (rozdílná míra účasti na osudu jiné osoby), na působení či přenos tvůrčí jiskry. Základ pravého přátelství, živoucí plodné síly, nejen upozorňuje na bezpodmínečnou věrnost a pevnou víru v nejlepší stránky druhého člověka, nýbrž též doplňuje praktickou pohotovost k pomoci, starostlivý takt a jemný stud. Vztah mezi lidmi, krátkodobý poměr nebo dlouholetá známost, přátelská vzájemná přízeň i jen duchovní společenství, apeluje na vnitřní proporcionalitu „aktérů“ i na jejich způsob myšlení, který přibližuje formu života účastníků. Třeba si vzpomene poučený senior na burcující výzvy: „Měj srdce doširoka otevřené a jasnou, střízlivou mysl! Nebud' omezený a úzkostlivý!“ (Foerster, 1943, s. 134) a „Dívej se na věci prostě a zpřímá!“ (tamtéž). Při letném zastavení se možná objeví i myšlenkový záblesk na skutečnost či posilující povzbudivou vzpomínku, zda dříve nejbližší okolí prozářil činorodým kladem a jestli se mu podařilo vytvořit blahodárné ovzduší, zda nabídl „tvůrčí prvek, žhavé úsilí o hodnotné, silný výkon“ (Foerster, 1943, s. 140), povinnost, spojenou s vlastní odpovědností.

Při parciálním hodnocení se poutníkovi na životní cestě jako bumerang vracejí otázky, týkající se jeho odvahy k životu. Současně vyzdvihují subjektivní umění čekat, předcházející každému úspěchu, životnímu vítězství, a skrývající trojici předpokladů (porozumění, kázeň, víra) s důrazem na trvale korigovanou vnitřní odolnost člověka. Na povrch vystupují zásadní předpoklady prosperujícího života v podobě radosti jako tvůrčí, hybné životní páky, dále upozornění na požadavek skutečného života, spojeného s vystupňovaným nasazením duchovních, duševních a tělesných sil, na potřebu radosti, na eventuální přítomnost často zarmouceného srdce jako špatného společníka na životní dráze.

Tajemství hodnotného lidského života především spočívá v ustavičném nacházení sebe sama při cestě vpřed. Každý kultivovaný člověk si musí při korekci osobního přístupu k ostatním lidem v okolí občas pokládat otázky: *Co jsem? Co chci? Co mohu?* Konkrétní odpovědi však vyžadují jasnost uvažování i prezentace myšlenek, schopnost adekvátního posouzení situace, zarputilou vytrvalost a odvalu k otevřené zpovědi. Člověk v jakékoli etapě života roste „se svými velkými cíli“ (Foerster, 1943, s. 209). Stanovené cíle i konkrétní předsevzetí plodí sílu a úkoly vyvolávají vlastnosti potřebné k jejich splnění.

Na celoživotní úkol osoby rozmanitého věku a poučeného seniora zvláště, jak správně žít, poukazují následující povinnosti: naplňovat přítomnost permanentní činorodostí a dobrou vůlí vhodně řešit veškeré životní otázky, učit se z vlastních chyb a poznat smysl okolního dění. Pravidlo denního kontaktu s ostatními, blízkými i neznámými, doplňuje trojice úkolů: tvořivý postoj k lidem a věcem, úsilí o harmonii, vědomí krásna, pravdy a dobra.

Pro doplnění postoje k sobě samému je však třeba naléhavě upozornit na význam vnitřního stavu, který působí jako magnet. Každého člověka totiž zvedá k výšinám i stahuje do hlubin, někdy ho ovlivňuje „vědomí pouliční kočky“ (Marden, 1937, s. 49), úmyslné, záměrné myšlenkové znehodnocování lidí v podřízeném stavu jako převládající šablony životního postoje (četný u osob na okraji společnosti, životních i asociálních ztroskotanců, na změny nepřipravených seniorů aj.). Subjektivně pocítované uvědomění sebe sama, privátní ocenění duchovním zrakem představuje

obraz svého já, přehlednou vizitku představ o sobě, soukromých plánech, zdraví, činech, úspěších, štěstí. Svěže posilovaný a pevně ukotvený dojem o vlastních schopnostech k vykonání činů, dosahování úspěchů a pomyslného štěstí přispěje k naplnění, stane se skutečností. Obecně se doporučuje posilování sebeúcty, spravedlnosti, poctivosti, pravdy a čestnosti jako nejmocnějších spojenců, opravdového bohatství života. Současně se apeluje na hrozbu slabosti nesouhlasu (na rozdíl od síly souhlasu), existenci svědomí s výčitkami celoživotního vnitřního zpravodaje o správnosti zvolené cesty nebo o volbě falešného směru. Nedostatek až absence sebeúcty, zřejmě představující úhelný kámen charakteru a lidství, znamená ztrátu nejlepšího druhu, osudnou pro dosažení opravdového úspěchu a slast pravého štěstí.

Každý člověk (samozřejmě platí i pro, lépe především pro dříve narožené osoby) si musí ustavičně uvědomovat, že je nutné stále *kráčet životu vstříc jako vítěz!* Osobní naděje, očekávání, odvaha a sebedůvěra garantují ohromný rezervoár sil, potřebných pro uskutečnění soukromých snah. Zvolený směr i vzdálený cíl jako vrchol životní dráhy, podporované moudrostí a rázností, očekáváním štěstí, úspěchu a dobrého zdraví, lze zajistit pouze vrcholným přesvědčením, vírou, důvěrou v realizaci. Opak vždy znamená úpadek, duševní kapitulaci. Vždy platí idea, že „Kdo je pánem sebe samého, je také pánem svého osudu; jeho ruka svírá pevně kormidlo“ (Marden, 1937, s. 103). Na všechno připravený, zocelený, resiliencí obdařený jedinec přijímá život takový, jaký je. Obrací vše z lepší stránky, ukazuje světu veselou tvář, představuje životní pozitivní devízu, která plně uspokojuje a zaručuje úspěch. Pokud si dokonale osvojí umění sebeovládání, dovede z boje, shonu a šarvátek denního života oddat se sobě samému a falešné akordy života k němu doléhají pouze jako vzdálené echo, neruší a nemučí ho. Klid duše se stal součástí jeho samotného, prozařuje celou jeho bytostí, stojící na pevné půdě. Málokdo ze současných uspěchaných lidí v hektické době však umí při každé ztrátě a protivenství naučit se vnímat ještě něco krásného.

O potřebách starších osob

Ve vyšším věku se mohou projevit důsledky náhlých životních zvrátů v minulosti. Jelikož každá životní zátěž ovlivňuje uspokojení lidských potřeb, spouští organismus člověka obranný mechanismus, kde významnou roli hraje citové prožívání. V souvislosti se zátěžovou situací Burelová (2009, s. 16-17), s odkazem na Klevetovou a Dlabalovou (2008, s. 71-73), včetně Boyden-Pesso, Pesso a Vrtbovské (2009) připomíná celistvý model vývojových životních potřeb: a/ potřeba místa zahrnuje potřebu jedince zaujmout své místo v životě. Starší člověk má za každých podmínek (s přibývajícím věkem a ztrátou blízkých) přirozený požadavek vytvoření a naplnění iluze domova. Uvedené nutkání úzce souvisí s rituálem pozdravení a bezvýhradným přijetím daného jedince v rámci lidského společenství. Motivuje ho ke zvýšenému úsilí o odpovídající zařazení mezi ostatní věkově blízké i ostatní; b/ potřeba bezpečí a ochrany, která mimo jiné seniorovi umožňuje být sám sebou, svéprávnou osobností a doufat, že mu v případě potřeby někdo nabídne odpovídající pomoc; c/ potřeba podpory, která člověka nejen povzbuzuje, ale současně mu dovoluje odhalit a vyslovit i latentní přání. Ve stáří se především jedná o podporu tělesnou, citovou, finanční i společenskou; d/ potřeba výživy

a péče znamená kromě přijímání potravy zajištění dostatku stimulů pro život, zejména adekvátní péči, přiměřenou něhu a žádoucí informace, kterým starý člověk bude v závislosti na sociálním, racionálním, zdravotním stavu rozumět; e/ potřeba hranic koreluje s instinktivní touhou člověka být „limitovaný“. Ve vyšším věku senior stále potřebuje opakovaně poznávat a objevovat meze subjektivních možností – co umí a smí, co vůbec dokáže, co ještě vydrží, co je schopný změnit. Opakování nových postupů mu pak přinese reference o hladině důvěry ve vlastní schopnosti, korekci pocitu vyrovnanosti a spokojenosti. Pro některé speciální činnosti pak potřebuje ponechat větší časový limit na jejich plné uspokojení.

Úspěch v životě není výhradně otázkou zralosti, dosažení vyššího věku, nýbrž poukazuje na stupeň sebedůvěry. Kdo chce skutečně dosáhnout vytyčené mety, bezpodmínečně musí věřit ve své síly a pevné přesvědčení, že zdárně splní úkol. Za největší překážku pro jedince středního nebo pokročilejšího věku se nepovažuje jeho reálné stáří, ale hlavně stísněný, bezmocný duševní stav. Vnitřně akceptovanou skleslost a markantní nedostatek sebedůvěry má téměř napsané na čele a jeho přístup, eventuální slovní povzbuzování i nonverbální projevy sotva svědčí o přiměřené výkonnosti. Starší člověk se musí oprostit od běžně zkreslené praxe uvádění reálného věku podle let, která prožil. Proč se musí oblékat jako stará, životními peripetemi navždy zkroušená osoba, trvale přicházet s ohnutými zády, nejistými kolísavými kroky a beznadějným výrazem v obličeji? Jestliže pohasne, skomírá plamínek naděje k životu a vytratí se dřívější snaha ustavičně a úspěšně bojovat s překážkami, bolestmi a obtížemi, pak „se vypařila životní síla, začalo stáří“ (Marden, 1937, s. 117). Při stálém ohlížení se i do blízké minulosti si senior málokdy uvědomuje, že každý den přináší nový pořádek, změnu, impuls, výzvu a že nelze zaostávat ve styku s duchem pokroku, pokud nechce uvíznout v řadě odbytých, přehlížených až zbytečných jedinců na okraji zájmu moderní společnosti. Moudrý starší člověk si totiž denně potvrzuje, že mohutná, stále přibývající moc a síla leží zejména v jeho myšlenkách a míněních, že se stále pohybuje ve směru svých přesvědčení, že tělesný stav vždy následuje vnitřní názory člověka. Trvalý proces stárnutí však nemá většího nepřítele než v radosti, naději, čilosti, veselosti, sebedůvěře a u věřících i v důvěře v Boha.

I starší člověk se nemůže spokojit s nízkými cíli, nemůže si dovolit „ztratit své hvězdy z očí.“ Jestliže vstoupil na kolbiště života s úmyslem zvítězit, má trvale před sebou pevné předsevzetí, vysoký nezměnitelný cíl. Charakterizuje ho odvaha a odhodlání, trvalé úsilí násobené perspektivou splnění životního úkolu, silný dojem snaživé ctižádostivé bytosti. Doporučuje se využití zářného příkladu, vzoru osoby s jasným životním posláním (případně poselstvím k lidstvu), která si vykračuje jako vítěz. „Ušlechtilý životní cíl je nejenom opatrovníkem snažení a ctižádosti, nýbrž také mocným opatrovníkem zdraví a mládí. Jest to lék, chránící před předčasným stárnutím.“ (Marden, 1937, s. 132). Snaživý duch posiluje a prospívá, neodkládá, neváhá a nečeká, aby někdo jiný převzal vedení; sám si utvoří osobní životní plán a provede ho bez kolísání a zaváhání. Proto poučený senior považuje každý den za kámen pro budovu privátního života a uvědomuje si pravdu, že neúplný, skvrnitý a špatně otesaný kámen zneuctívá budovu.

V souvislosti se změnami duchovní sféry, mnohdy originálního pohledu na okolní svět dříve narozených jedinců, nutno vyzdvihnout ohromnou tvůrčí sílu samomluvy

(v soukromí): „Jsem vítězem, nikoli poraženým. Jsem silným, úspěšným, šťastným člověkem a mám svobodnou vůli. Jsem pánem své duše, svého těla, svého života. Žádná zjevná nebo latentní slabost, případně špatný zvyk mne nepřipraví o úspěch, na který mám právo“. Magická slůvka vnitřní jistoty, trvalé síly a humánní tolerance v podobě pozitivního přijetí „JSEM“, „MOHU“, „CHCI“ (v jiné souvislosti již výše uvedená trojice) se cílevědomě zařazují do repertoáru osobního jednání a smýšlení. Spojení verbální a slyšené triády povelu, výzvy k akci, dochází k probuzení, povzbuzení, opětnému „nastartování“, posílení toku životní síly, potřebného pro další roky kvalitního života.

Použitá literatura

BOYDEN-PESSO, Diana, Albert PESSO a Petra VRTBOVSKÁ. *PBSP – Úvod do Pessu Boyden System Psychomotor*. Tišnov: SCAN, 2009. 210 s. ISBN 80-86620-15-8.

BURELOVÁ, Marie. *Duchovní potřeby seniorů*. Diplomová práce. Masarykova univerzita: Lékařská fakulta, 2009. 152 s.

FOERSTER, Georg. *Bohatství v nás. Sebepoznáním k sebedůvěře*. Praha: Orbis, 1943. 240 s.

KLEVETOVÁ, Dana a Irena DLABALOVÁ. *Motivační prvky při práci se seniory*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 208 s. ISBN 978-80-247-2169-9.

MARDEN, Orison S. *Vůle k činu*. Praha: J. R. Vilímek, 1937. 171 s.

www.un.org/esa/population/publications/worldageing19502050/pdf/016europ.pdf

Organizace vzdělávání vedoucích a technických pracovníků na Jihouralské státní univerzitě

(ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ КАДРОВ В НАЦИОНАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ)

Assoc. prof. Irina Anatoljevna Voloshina, South Ural State University, Additional Education Institute, Lenin Avenue 76, 454080 Chelyabinsk, Russia, e-mail: irina.voloshina.ido@mail.ru.

Assoc. prof. Marina Sergeevna Pavlovskaya, South Ural State University, Faculty of Retraining of Specialists with Higher Education, Lenin Avenue 76, 454080 Chelyabinsk, Russia, e-mail: pavlovskaya-mari@mail.ru

Rozšířený abstrakt příspěvku (volně přeložil a upravil Mgr. Pavel Vyleťal):

Příspěvek navazuje na předcházející text autorů Jurije L. Bondareva a Iriny O. Kotljarové. Seznamuje čtenáře s hlubšími souvislostmi v kontextu představených školení (rekvalifikací) na Institutu pro další vzdělávání (dále jen Institut) národní výzkumné Jihouralské státní univerzity (dále jen Univerzita) v Čeljabinsku v souladu s principy: sebeorganizace, relevance, parity a rozvojové priority v sektoru ekonomiky, systémovosti, mobility, flexibility a akmeologičnosti, které podrobně rozvíjejí s ohledem na obsah vlastního bádání.

V rámci textu autoři popisují etapy a metody (techniky) realizovaného desetiletého výzkumu, u něhož docházelo k postupné profilaci organizační jednotky Univerzity – Institutu, který byl zaměřen na zjištění podmínek a předpokladů k dalšímu vzdělávání akademických a administrativních pracovníků realizujících se na Univerzitě (včetně Institutu). Dále uvádějí, že výsledná zjištění byla základním kamenem pro kvalitativní změny v infrastruktuře univerzity, v kontextu přístupu k dalšímu vzdělávání. Došlo k ustálení a pevnému zakomponování Institutu do organizační struktury Univerzity s výsadním postavením rozvíjet aktivity dalšího vzdělávání v duchu celoživotního učení.

Jmenovaní dále uvádějí, že do současnosti Institut zrealizoval více než 800 programů dalšího vzdělávání (včetně rekvalifikačních) zaměřených na top management, odborníky z praxe a vzdělavatele. Ročně prochází studiem (jednotlivými moduly, kurzy) na 7000 posluchačů (účastníků) z veřejného a soukromého sektoru s cca 800 organizací všech velikostí, zejména z „high-tech“ oborů. Programy pokrývají všechny akreditované oblasti klasického univerzitního vzdělání poskytované Univerzitou. Jsou realizovány v prostoru plně vybaveného, inovačního a technologického univerzitního centra.

V podobném duchu zaujímá Institut aktivní postoj i k ostatním svým realizovaným projektům, např. k rozvoji Centra pro kolektivní užívání a úsporu energií a dalším školicím činnostem, posilujícím jeho místo v celouniverzitní organizačně edukační struktuře (potažmo v regionálním sociálně partnerském vnímání).

Celkovým efektem, naznačeného kvalitativního přístupu Institutu jako celku, je zaprvé růst profesních dovedností jak kmenových, tak i ostatních zaměstnanců vysokých škol, sloužících ke zvyšování ochoty řešit problémy odpovídající jejich profesnímu

rozvoji, ve vztahu k současnému vývoji vědy, za druhé rozvoj kompetencí managementu a technických pracovníků z různých oblastí sektoru ekonomiky, což obecně má zásadní význam pro hospodářský rozvoj země.

Klíčová slova: Institut dalšího vzdělávání, vedoucí, techničtí pracovníci, organizace

Organization of managerial and technical personnel training at the National University

Abstract (extended annotation of paper): The paper follows the former text of authors Jurij L. Bondarev and Irina O. Kotljarov. It describes deeper connectivity in the context of introduced trainings (retrainings) at the Institute for further education (hereinafter „Institute) of national research South Ural state University (hereinafter „University“) in Chelyabinsk according to the principles of self-organization, relevance, parity and development priority in the field of economics, systematism, mobility, flexibility and acmeology which they in detail describe with the regard to their own research.

In the text authors describes stages and methods (techniques) of the realized 10-year-long research withing the scope of which a gradual profiling of organization unit of the University – the Institute was carried out, which was focused on identification of conditions and assumptions for further education of academic and administration staff of the University (including the Institute). Furthermore they state that final findings were a foundation-stone for the qualitative changes in the University infrastructure in the context of lifelong education.

Authors claim that up to now the Institute realized more than 800 programmes of further education (including retraining) aimed at TOP management, practitioners and educators. Each year in the study (single modules and courses) about 7000 students participates from public and private sector from more than 800 organizations of different sizes, predominantly from the „high-tech“ fields. Programmes cover all the accredited fields of classical university study provided by the University. They are carried out in the area of fully equipped innovation and technology centre of the University.

Similar active attitude as to the formerly mentioned retraining of educators Institute has, represented by the individual professional workers, also to other of the realized projects e.g. To the development of the Centre of Industrial Ecology and other training activities which supports its position in the University organizational-educational structure (and in the regional social partnership perception).

Overall effect of the qualitative approach of the Institute as a whole is A) the growth of professional skills of university employees, which enhances their willingness to solve problems adequate to their professional development in relation to the current development of science and B) to develop competencies of the management and technical workers from different fields of economy sector which generally has an important impact on industrial development of the country.

Key words: Institute of Further Education, National Research University, managerial and technical personnel, management, organization

Для того чтобы новые знания можно было своевременно доводить до различных категорий населения, что является важнейшим фактором гармоничного развития общества, приказом ректора от 17 августа 2004 года в Южно-Уральском государственном университете (ЮУрГУ) создан Институт дополнительного образования (ИДО). В состав ИДО входят более 40 структурных подразделений дополнительного образования, в том числе факультет переподготовки специалистов с высшим образованием и факультет повышения педагогической квалификации преподавателей. Для того, чтобы сделать управление ИДО наиболее эффективным, исследовались возможные структуры института и связи между подразделениями.

База и методы исследования. Исследование и поисковая деятельность проводились на базе ЮУрГУ в течение 10 лет. Использовались наблюдение, опросные методы (опросы экспертов и анкетирование преподавателей и слушателей, изучение документации и передового опыта в области управления образованием).

Результаты

За указанный период была выстроена структура ИДО, позволяющая обеспечить выполнение социального заказа институту. Определены принципы, на которых базируется работа ИДО.

Обсуждение результатов. Структура ИДО начала складываться с появлением соответствующего подразделения университета. К этому времени был накоплен значительный позитивный опыт в области дополнительного профессионального образования. Существовал опыт создания управленческих структур в этой сфере. Однако существовавшие попытки регламентировать деятельность подразделений дополнительного образования подобно регламентации основных образовательных программ оказался неудачным. Развитие дополнительного образования шло медленно и не отвечало запросам общества и времени.

Современное управление ИДО руководствуется принципами организации переподготовки управленческих и технических кадров: самоорганизации, актуальности, паритетности и приоритетности развития отраслей экономики; системности; мобильности и гибкости; акмеологичности.

В соответствии с принципом самоорганизации в структуре ИДО были сохранены все доказавшие свою жизнеспособность виды подразделений (факультеты, центры, отдельные программы) (рис. 1).

Каждое подразделение разрабатывает программы ДПО по своему направлению обучения. В рамках любого подразделения, особенно в ФППК и ФПС можно реализовать программы, модули которых разработаны другими подразделениями.

Принцип актуальности означает, что программы разрабатываются для решения актуальных производственных задач. По просьбе заказчиков разрабатываются корпоративные образовательные программы по всем

лицензированным специальностям университета, проводящиеся только для сотрудников данного предприятия или компании, гибко адаптированные к её потребностям и проблемам.

Процесс разработки и утверждения программ переподготовки управленческих и технических кадров является мобильным и гибким.

Принцип паритетности и приоритетности развития отраслей экономики означает, что ИДО открыт для разработки и проведения программ разных направлений. Сегодня в ИДО разработаны и проводятся более 800 программ дополнительного образования повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей, специалистов, а также, различных категорий физических лиц.

Программы охватывают все лицензированные образовательные направления классического университета: строительство и архитектура; безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды; защита информации; информатика и вычислительная техника; МВА; металлургия, машиностроение и материалобработка; экономика и управление; транспортные средства; энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника; гуманитарные науки; образовательные технологии и педагогика; сфера обслуживания.

Сегодня за год проходят обучение более 7000 слушателей, в том числе сотрудники более чем 800 предприятий г.Челябинска, Челябинской области и Урало-Сибирского региона. Среди них специалисты таких известных предприятий как: ЗАО «Карабашмедь», ЗАО Ашинский метзавод, ЗАО «Стальстрой», ЗАО Уральский инжиниринговый центр, ЗАО ЧЗМК, ОАО «Миасский машиностроительный завод», ОАО «РЖД», ОАО «Трубодеталь», ОАО «Тюменьэнерго», ОАО «Уфалейникель», ОАО «Энергонефть-Югра», ОАО Когалымнефтегеофизика, ОАО Трансэнерго, ОАО ЧТПЗ, ОАО ЧЭМК, ООО «УРАЛЭНЕРГО», ООО «ЧТЗ-Уралтрак», ОКБ «Новатор», ООО Завод углеродных материалов, ООО Пермьнефтестроймонтаж, ФГУП «Российский федеральный ядерный центр- Всероссийский НИИИ технической физики им. Академика Е.И. Забабахина», ОАО «ГРЦ им. Ак. В.П. Макеева», ФГУП «ПО Уралвагонзавод». Кроме того, ИДО ЮУрГУ проводит обучение кадров для Российских промышленных компаний: ОАО «Российские железные дороги», ОАО «Концерн ПВО «Алмаз-Антей», ОАО «Холдинг МРСК», ОАО «Концерн радиостроения Вега», ГК «Росатом», ОАО «Нефтяная компания «Роснефть». Обучение своих сотрудников нам доверяют и такие структуры, как Правительство Челябинской области, УФНС по Челябинской области, Уральское таможенное управление, Челябинская таможня, Челябинский областной суд, и так далее.

В то же время ЮУрГУ как национальный исследовательский университет (НИУ) работает по ряду приоритетных направлений, развития кадрового потенциала для которых является нашей приоритетной задачей (рис.2).

Приоритетные направления развития (ПНР) включают:

- энергосбережение в социальной сфере;
- рациональное использование ресурсов и энергии в металлургии;
- энерго- и ресурсоэффективные технологии в дизелестроении для
- бронетанковой техники и инженерных машин;

- ресурсоэффективные технологии создания и эксплуатации
- комплексов морских баллистических ракет;
- суперкомпьютерные и грид-технологии для решения проблем
- энерго- и ресурсосбережения.

ПНР и Блоки образуют матричную структуру, в соответствии с которой по каждому ПНР предполагается повышение квалификации профессорско-преподавательского состава (см. Блок 3 на рис. 2). В последние годы появилось новое направление повышения квалификации «Лингва-ПНР», которое развивает лингвистическую компетентность ППС и способствует более активному международному сотрудничеству университетов в научно-образовательной сфере.

Принцип системности переподготовки и повышения квалификации кадров обеспечивает определенность структуры и функций НИУ. В структуре НИУ переподготовка и повышение квалификации кадров находят свое место (рис. 2) в рамках Блока 3 «Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава». ЮУрГУ как национальный исследовательский университет (НИУ) выполняет миссию развитию собственного кадрового потенциала, а также кадрового потенциала предприятий по различным отраслям экономики и производства, в первую очередь – наукоемких производств. 150 программ разработаны нашими подразделениями и реализуются в рамках приоритетных направлений.

Согласно принципу акмеологичности обучение в ИДО проводят только высококвалифицированные преподаватели, активно занимающиеся научной, методической и практической работой, при этом они тоже систематически повышают квалификацию и проходят стажировки в ведущих университетах России и мира. В образовательном процессе задействованы более 800 преподавателей и специалистов.

При этом занятия проходят в современных мультимедийных аудиториях, большинство программ инженерного профиля - в научно-образовательных центрах «Машиностроение и металлургия», «Строительство», «Суперкомпьютерный центр», «Нанотехнологии», «Энергосберегающие технологии», «Аэрокосмические технологии», оснащённых уникальным оборудованием.

Выводы

Таким образом, программы ИДО способствуют:

- росту квалификации ППС и других сотрудников университета, повышают их готовность решать актуальные профессиональные задачи развития науки и повышения качества образования;
- повышению уровня компетентности управленческих и технических кадров для различных отраслей экономики, что в целом является необходимым условием экономического развития страны;
- при условии, что управление ИДО проектируется и реализуется в соответствии с принципами самоорганизации, актуальности,

паритетности и приоритетности развития отраслей экономики; системности; мобильности и гибкости; акмеологичности.

Рис. 1. Организационная структура ИДО

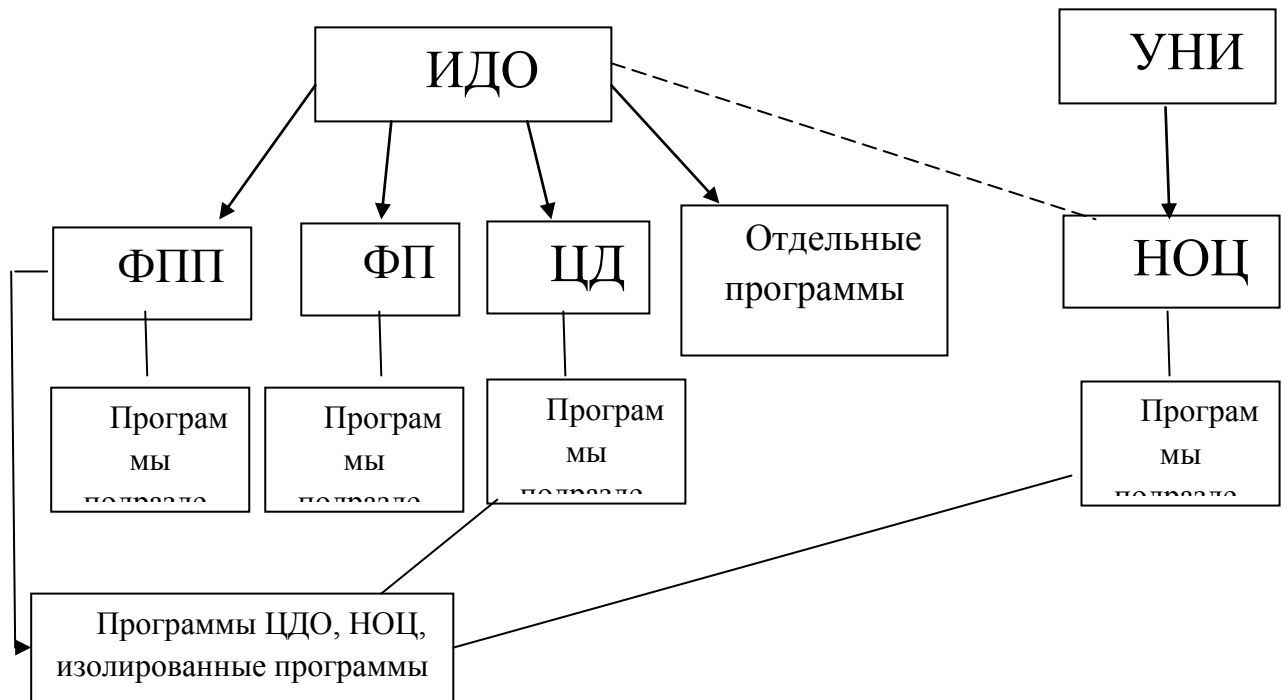
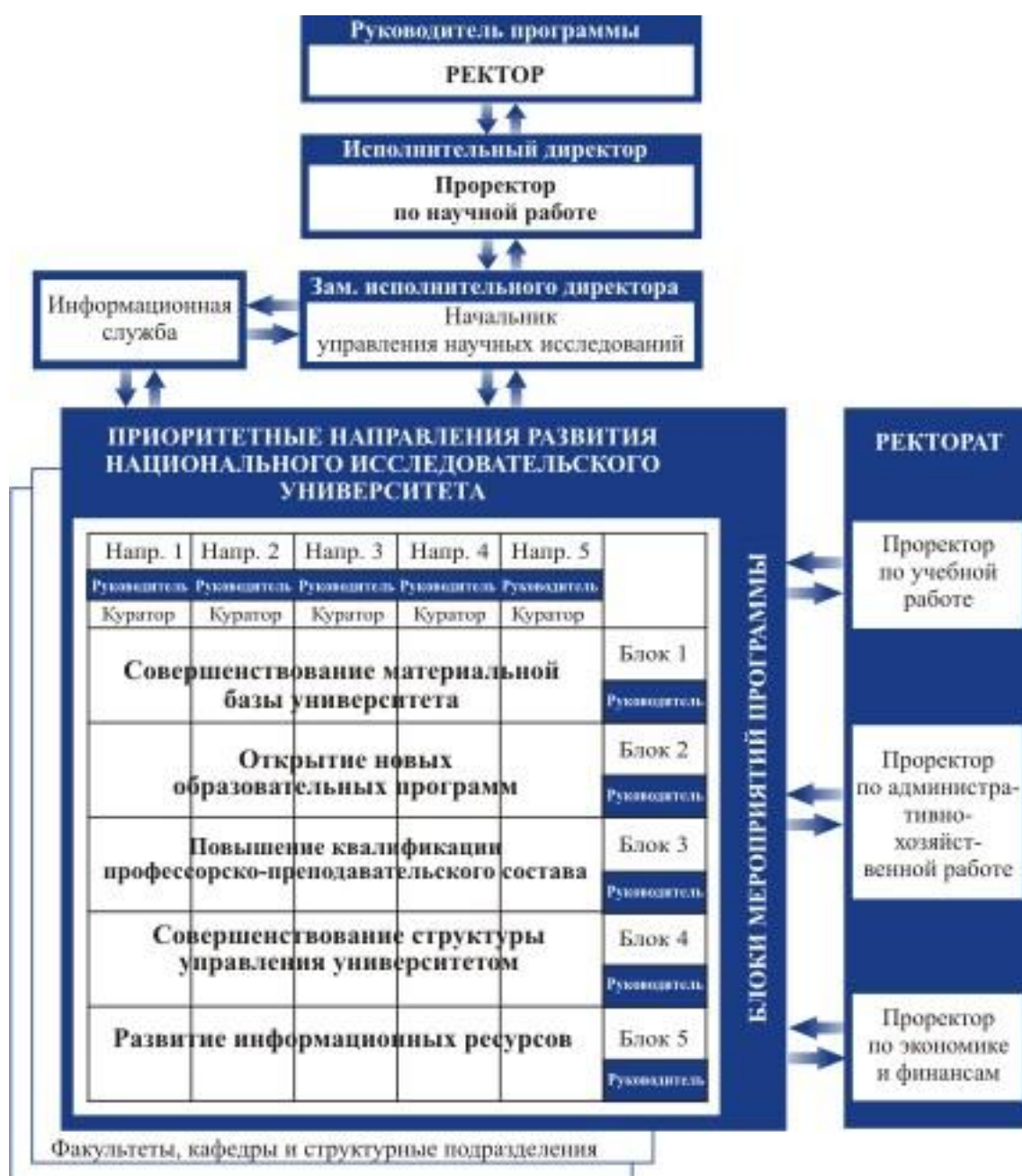


Рис. 2. Структура управления НИУ



Název: Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2014

Editoři sborníku: Lenka Danielová, Dana Linhartová, Lucie Foltová, Ivona Skalická

Vydavatel: Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno

Vydání, rok: první, 2014

Publikace neprošla jazykovou úpravou

ISBN 978-80-7509-001-0