

Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2021

Rozvoj kompetencí relevantních
pro život a praxi v 21. století

13. ročník mezinárodní vědecké
konference ICOLLE

8. 9. 2021 / Brno

Petr Adamec, Michal Šimáně (Eds.)



Petr Adamec, Michal Šimáně (Eds.)

SBORNÍK Z MEZINÁRODNÍ KONFERENCE ICOLLE 2021

Rozvoj kompetencí relevantních pro život
a praxi v 21. století

13. ročník mezinárodní konference ICOLLE
8. 9. 2021 / Brno



Petr Adamec, Michal Šimáně (Eds.)

PROCEEDINGS OF INTERNATIONAL CONFERENCE ICOLLE 2021

Development of competencies relevant
to life and practice in the 21st century

13th International Conference of Lifelong Learning
8. 9. 2021 / Brno



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Publikace vznikla v rámci řešení projektu OP VVV
“Konkurenceschopný absolvent Mendelovy
univerzity v Brně“ (CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002365)

Pod záštitou:

prof. Ing. Danuše Nerudové, Ph.D., rektorky Mendelovy univerzity v Brně
Mgr. Jan Grolich, hejtmana Jihomoravského kraje
Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR

© Mendelova univerzita v Brně, 2022
ISBN 978-80-7509-832-0
DOI: <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-832-0>



Open Access. This work is licensed under a
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0)

ORGANIZAČNÍ VÝBOR KONFERENCE

Mgr. Petr Adamec, Ph.D. (předseda organizačního výboru)
Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.
Ing. Marie Horáčková, Ph.D.
Mgr. Alena Krejčí
PaedDr. Adriana Pavlikovská
Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.
Ing. Martina Urbánková

VĚDECKÝ VÝBOR KONFERENCE

Mgr. Petr Adamec, Ph.D. – Mendelova univerzita v Brně, CZ
Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D. – Mendelova univerzita v Brně, CZ
PhDr. inż Lukasz Tomczyk, Ph.D. – Pedagogical University in Cracow, PL
prof. Dzintra Iliško, Ph.D. – Daugavpils University, LV
prof. Péter Tóth – Óbuda University in Budapest, HUN
doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D. – Masarykova univerzita, CZ
doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D. – Vysoká škola tělesné výchovy a sportu - Palestra, CZ
PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD. – Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, SK
Ing. Lucia Hrebeňárová, PhD. – Žilinská univerzita v Žilině, SK
Mgr. Jana Trabalíková, PhD. – Žilinská univerzita v Žilině, SK
prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA – Univerzita Karlova, CZ
doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M. – Mendelova univerzita v Brně, CZ
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D. – Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Leslie Blanchard, Ph.D. – Louisiana State University, USA

RECENZENTI

PhDr. Mgr. Kristýna Balátová, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.
Ing. Marie Horáčková, Ph.D.
Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

OBSAH

ADAMEC PETR. <i>Profesní rozvoj pracovníků veřejné vysoké školy – kompetence, preference, motivace a překážky</i>	7
ĎURKOVSKÁ MÁRIA, KENTOŠ MICHAL. <i>Pracovní spokojnost učitelů na slovenských národnostných školách v Maďarsku</i>	17
FILIPCZYKOVÁ HANA. <i>Využití moderních výukových metod při výuce ekonomických předmětů</i>	25
HÁBL JAN. <i>Character matters čili na charakteru v pedagogice záleží</i>	34
HALAS JURAJ. <i>Internacionalizácia „Metodológie vedy“</i>	42
CHOCHOLE TOMÁŠ. <i>Kompetenční rozvoj produktových designérů v kontextu potřeb trhu práce</i>	50
KACHLÍK PETR. <i>Edukace pacientů s diabetem v ambulanci praktického lékaře</i>	58
KAŠICKÝ FRANTIŠEK. <i>Špecifiká a formy vzdelávania dospelých v diplomatickej službe v slovenských podmienkach</i>	74
KLEMENT MILAN. <i>Typologie učitelů informatických předmětů základních škol dle jejich preferencí způsobů rozvoje informatického myšlení</i>	80
KYÁNKOVÁ ANDREA, MARINIČ PETER. <i>Výuka finanční gramotnosti na základních školách pohledem učitelů</i>	88
LÉTALOVÁ JANA. <i>Činitelé ovlivňující biofilní orientaci učitele a jeho přístup k (environmentální) výchově</i>	97
LINDR JAROSLAV. <i>Kvalita výuky a přínos vybraných všeobecně vzdělávacích předmětů na technické univerzitě</i>	105
LINKESCHOVÁ DANA. <i>Rozvoj manažerských kompetencí relevantních pro současný i budoucí trh práce na FAST VUT v Brně</i>	116
MIŠKELOVÁ MARTINA. <i>Rozvoj kompetencí pro trh práce u absolventů vysokých škol</i>	122
ONUŠKOVÁ MÁRIA, VEREŠOVÁ JANA. <i>Význam profesijných standardov pedagogických zamestnancov pre pedagogickú prax</i>	134
PECINA PAVEL. <i>Zkoumání problematiky výukových materiálů a učebnic v odborném technickém vzdělávání</i>	145
RYBANSKÁ JANA, POLÁČEK MIROSLAV. <i>Moderné spôsoby environmentálneho vzdelávania pomocou sociálnych sietí</i>	153
SÁDOVSKÁ ANNA, BRESTOVANSKÝ MARTIN. <i>Vytváranie didaktických reflektívnych komunit ako súčasť zlepšovania pedagogických zručností. Identifikovanie problémov praxe</i>	162
SEJČOVÁ LUBOSLAVA. <i>Rozvoj osobnostných a pedagogických kompetencií začínajúcich vysokoškolských učiteľov</i>	172
SERAFÍN ČESTMÍR. <i>Učitelství praktického vyučování – rozvoj kompetencí pro profesní život</i>	184
SERAFÍN ČESTMÍR. <i>Aspekty rozvoje technického myšlení v návaznosti na rozvoj digitální gramotnosti u budoucích učitelů</i>	190
ŠEBEN ZAŤKOVÁ TÍMEA. <i>Edukácia k udržateľnému rozvoju ako moderná koncepcia a obsah prípravy učiteľov odborných vyučovacích predmetov</i>	200
ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ MARKÉTA. <i>Self-efficacy a její postavení ve struktuře profesních a osobnostních kompetencí moderního učitele</i>	212
TICHOTOVÁ SYLVIE. <i>Sebepodpora začínajících učitelů v rámci projektu reflektovaných pedagogických praxí</i>	221
TRABALÍKOVÁ JANA. <i>Vzdelávanie vysokoškolských učiteľov na UNIZA: seba-percepcia učiteľov a užitočnosť vzdelávania</i>	237
TURČÍNEK PAVEL, KLIMEŠ CYRIL, FARANA. RADIM. <i>Výuková opora pro předmět Databázové systémy zpracovaná metodou microlearning</i>	245
URBANOVÁ EVA, ŠAFRÁNKOVÁ JANA MARIE. <i>Možnosti zkvalitnění praktické přípravy vedoucích pedagogických pracovníků pomocí reflektivního učení a s ohledem na formu její realizace</i>	255
VANDER JIŘÍ, KUBALČÍKOVÁ KATEŘINA. <i>Vzdělávání pro praxi v kontextu transformace psychiatrické péče</i>	265
VARADYOVÁ TATIANA, PETŘÍKOVÁ DANIELA, BENKOVÁ MÁRIA. <i>Prechod do dištančnej výučby na slovenských SOŠ</i>	273
ZELNÍČKOVÁ HELENA, VOREL DAVID, MARINIČ PETER. <i>Digitální kompetence žáků v souvislosti s COVID-19</i>	281

CONTENTS

ADAMEC PETR. <i>Professional Development of Public University Staff – Competences, Preferences, Motivation and Barriers</i>	7
ĎURKOVSKÁ MÁRIA, KENTOŠ MICHAL. <i>Job Satisfaction of Teachers Working at Slovak Ethnic Schools in Hungary</i>	17
FILIPCZYKOVÁ HANA. <i>The Use of Modern Teaching Methods in Teaching Economics</i>	25
HÁBL JAN. <i>Character Matters in Pedagogy and Education</i>	34
HALAS JURAJ. <i>Internationalizing “Methodology of Science”</i>	42
CHOCHOLE TOMÁŠ. <i>Competence Development of Product Designers in the Context of Labour Market Needs</i>	50
KACHLÍK PETR. <i>Education of Patients with Diabetes in a General Practitioner’s Office</i>	58
KAŠICKÝ FRANTIŠEK. <i>Specifics and Forms of Adult Education in the Diplomatic Service in Slovak Conditions</i>	74
KLEMENT MILAN. <i>Typology of Primary School Teachers of Computer Science Subjects According to Their Preferences Regarding Methods of Developing Informative Thinking</i>	80
KYÁNKOVÁ ANDREA, MARINIČ PETER. <i>Teaching Financial Literacy in Primary Schools from the Perspective of Teachers</i>	88
LÉTALOVÁ JANA. <i>Factors Influencing the Teacher’s Biophile Orientation and his Approach to (Environmental) Education</i>	97
LINDR JAROSLAV. <i>Teaching Quality and Benefit of Selected General Education Courses at a Technical University</i>	105
LINKESCHOVÁ DANA. <i>Development of Managerial Competencies Relevant for the Current and Future Labour Market at FCE BUT</i>	116
MÍŠKELOVÁ MARTINA. <i>Developing Competences for Labour Market of University Graduates</i>	122
ONUŠKOVÁ MÁRIA, VEREŠOVÁ JANA. <i>Importance of Professional Standards of Pedagogical Staff for Pedagogical Practice</i>	134
PECINA PAVEL. <i>Researching the Issue of Teaching Materials and Textbooks in Vocational Technical Education</i>	145
RYBANSKÁ JANA, POLÁČEK MIROSLAV. <i>Modern Methods of Environmental Education Via Social Media</i>	153
SÁDOVSKÁ ANNA, BRESTOVANSKÝ MARTIN. <i>Instructional Rounds as a Part of Improving Teaching Skills. Identifying Problem of Professional Practice</i>	162
SEJČOVÁ LUBOSLAVA. <i>Development of Personal and Pedagogical Competencies of Beginning University Teachers</i>	172
SERAFÍN ČESTMÍR. <i>Teaching Practical Training - Development of Competencies for Professional Life</i>	184
SERAFÍN ČESTMÍR. <i>Aspects of the Development of Technical Thinking in the Wake of the Development of Digital Literacy</i>	190
ŠEBEN ZAŤKOVÁ TÍMEA. <i>Education to Sustainable Development as a Modern Concept and Content of Teacher Training for Vocational Subjects</i>	200
ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ MARKÉTA. <i>Self-efficacy and its Position in the Structure of Professional and Personal Competencies of a Modern Teacher</i>	212
TICHOTOVÁ SYLVIE. <i>Self-strengthening in Young Teachers Taking Part in Reflected Pedagogical Practice Project</i>	221
TRABÁLÍKOVÁ JANA. <i>University Teacher Education at UNIZA: Teachers’ Self-perception and the Usefulness of Education</i>	237
TURČÍNEK PAVEL, KLIMEŠ CYRIL, FARANA. RADIM. <i>Teaching Text for the Subject Database Systems Processed by Microlearning Method</i>	245
URBANOVÁ EVA, ŠAFRÁNKOVÁ JANA MARIE. <i>Possibilities of Improving the Practical Training of Leading Pedagogical Staff Through Reflective Learning and Regarding the Form of its Implementation</i>	255
VANDER JIŘÍ, KUBALČÍKOVÁ KATEŘINA. <i>Education for Practice in the Context of Psychiatric Care Reform</i>	265
VARADYOVÁ TATIANA, PETŘÍKOVÁ DANIELA, BENKOVÁ MÁRIA. <i>The Transition to Distance Education at Secondary Schools in Slovakia</i>	273
ZELNÍČKOVÁ HELENA, VOREL DAVID, MARINIČ PETER. <i>Pupils’ Digital Competences in Connection with COVID-19</i>	281

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PUBLIC UNIVERSITY STAFF – COMPETENCES, PREFERENCES, MOTIVATION AND BARRIERS

Petr Adamec¹

¹Mendelova univerzita v Brně, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1665/1, 613 00 Brno, Česká republika

Abstract

Continuous education, development and learning of staff should be considered in every institution and organization as a natural (often reciprocal) investment that will bring competitive advantages in the future. Institutional support for staff learning in the human resources development model, ideally in the modification of management by competencies, is also a necessary prerequisite for the functioning of organizations in the field of higher education. From a general point of view, it is important to pay attention to the professional, expert and personal development of all human resources within the entire university. Not only academic, scientific-research, but also technical and economic professions and activities are important for the functioning of the university, and therefore it is appropriate to adequately support all job positions. Among other things, it is appropriate to implement these issues in the development plans and activities of employees, or to value them within the framework of human resources management. The aim of the paper is to present partial results of a survey focused on the analysis of educational needs among employees of a selected public university in the Czech Republic.

Keywords: professional development, further education, competences, public university

Abstrakt

PROFESNÍ ROZVOJ PRACOVNÍKŮ VEŘEJNÉ VYSOKÉ ŠKOLY – KOMPETENCE, PREFERENCE, MOTIVACE A PŘEKÁŽKY

Kontinuální vzdělávání, rozvoj a učení pracovníků by mělo být v každé instituci a organizaci vnímáno jako samozřejmá (mnohdy oboustranná) investice, která v budoucnu přinese konkurenční výhody. Institucionální podpora učení pracovníků v modelu rozvoje lidských zdrojů, ideálně v modifikaci řízení podle kompetencí, je nezbytným předpokladem také pro fungování organizací v oblasti vysokého školství. Z obecného hlediska je důležité dbát na profesní, odborný i osobnostní rozvoj všech lidských zdrojů v rámci celé vysoké školy. Nejen akademické, vědecko-výzkumné, ale i technickohospodářské profese a činnosti jsou pro chod vysoké školy důležité, a proto je vhodné přiměřeně podporovat všechny pracovní pozice. Tyto záležitosti je mimo jiné vhodné implementovat do

plánů rozvoje a činnosti zaměstnanců, případně je oceňovat v rámci řízení lidských zdrojů. Cílem příspěvku je sdělit dílčí výsledky z průzkumu zaměřeného na analýzu vzdělávacích potřeb mezi pracovníky vybrané veřejné vysoké školy v České republice.

Klíčová slova: profesní rozvoj, další vzdělávání, kompetence, veřejná vysoká škola

1. LIFELONG LEARNING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Professional development is relatively closely linked to lifelong learning and education. These terms were used at a UNESCO conference in 1970 and subsequently settled in policy documents and found their place in science, especially in the sciences focused on education and learning (Jarvis, 2004). One of the best-known documents on this topic is the UNESCO report *Learning: The Treasure Within* (Delors, 1996), which links lifelong learning to human personality development. The OECD (The Organization for Economic Co-operation and Development) also subsequently included the concept of lifelong learning in the general debate on economic, social and other contexts. Lifelong learning, and especially adult learning, has already become an integral part of our lives in the 21st century. We must constantly keep up with the times and acquire the latest, up-to-date knowledge in order to be competitive in the labour market. According to Rabušic & Rabušicová (2008) we are the so-called society of permanently learning individuals – learning societies. Leading Czech teachers Průcha, Walterová & Mareš (2013) also assume that the idea of lifelong learning has a long-term perspective. Human development is at the heart of the whole concept of lifelong learning. In this case, however, it is not only a question of learning throughout one's whole life, but a question of being constantly ready to learn. The concept of lifelong learning therefore emphasizes the importance of one's own activities, which may not have the character of organized education.

Many people change jobs or professions over the course of their lives and are forced to update their education level, knowledge or skills - generally to acquire new competences, often different from those they acquired in initial education. Further education is therefore undoubtedly a factor that affects productivity and competitiveness. Further education is generally divided into professional, non-formal and civic. In this paper, we primarily deal with professional education.

Průcha & Veteška (2012) define professional education as all vocational education during an active working life after the end of education and

vocational training within initial - formal education. It aims to develop the attitudes, knowledge, skills and behaviour necessary for the labour market. At the same time, the creation and maintaining consistency between subjective qualifications (real competence of an individual) and objective qualifications (requirements for the performance of a specific profession) is its essence. For example, in the Czech Republic we can register several systems of further professional education. Each of this educational system is specific in its own way and there is a relevant legislation and terminology. The best known systems include:

- further training of educational staff;
- re-qualification training;
- training of public administration officials;
- training of health professionals;
- education of social services professionals (Mužík, 2012).

Institutions established by state administration or self-government bodies most often implement the following education, for example, for the above-mentioned groups:

- education of school staff according to Act. No. 561/2004 Coll., on Pres-school, Basic, Secondary, Tertiary Professional and Other Education (School Act);
- education of officials of territorial self-governing units pursuant to Act No. 312/2002 Coll., on officials of territorial self-governing units and on the amendment of certain acts;
- education of workers in social services according to Act No. 108/2006 Coll., on social services, as amended, such as vocational training for employees of contributory organizations established by the region;
- normative education regulated by legislation (cf. Veteška, 2016, p. 110).

The characteristics of the target group in education is therefore focused on the level, possibilities and the educational needs of a group of people who associate some similar work activities or their level in the organization, social status or the same interests. The target group is formed on the basis of the identical educational needs. If necessary, the description of a target group contains

also the prerequisites for educational activities. In general, the target groups are not static, but they change dynamically. For these reasons, it is necessary to examine not only the current, already identified target groups, but we need to focus also on new target groups that have been unnoticed so far, but whose needs are evident. For example, a group of university staff is not yet specified as a target group suitable for further professional education or there are not yet any possible legislative anchoring of this issue.

Today, the traditional psychological contract, which only offered job security, is no longer sufficient. Today, in addition to job security, organizations must also offer employees opportunities to develop their potential (cf. Novotný, 2009; Kirovová, 2005). It is quite understandable that companies and enterprises expect their employees, in exchange for supporting them in developing their competences and creating the conditions, that they will be flexible, creative and develop their organizations. It is evident that adult vocational training is a very broad area and in terms of solving any issues or problems it is necessary to approach them interdisciplinary. The answers can most often be found in the fields that reflect practice, such as andragogy, economics of education or human resource development. These fields provide sufficiently broad basis for mutual cooperation and interaction.

2. MOTIVATION OF EMPLOYEES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

An important focus area in adult education is their motivation. An interesting view of this topic is, for example, presented by Knowles (1973), who looks at the problem from the perspective of education implementers and distinguishes four categories: (1) the perspective of policy makers, monitoring the adequacy of solutions – from goals through implementation to learning outcomes; (2) the perspective of the administrator associated with issues of consistency of the method of implementation and goals of education; (3) the perspective of the educational professional focused on the methods and forms of education; (4) the perspective of the consultant focused on the promotion of a suitable concept as the basis of all education.

The motivation for education of adults is mostly utilitarian. According to Starý (2008), this means that an adult must receive a specific benefit, such as retraining, qualification or knowledge or information needed to better perform the profession. Adults differ from primary and

secondary school pupils mainly in terms of having stronger internal motivation and long-term internal goals. The author team of Rabušicová, Rabušic & Šedová (2008) state in the results of their research that professionally oriented motivation to participate in adult education is associated primarily with employment or maintaining a position in the workplace, or with promotion or extension of employment in general. Beneš (2008, p. 83) states that in the process of decision-making about education there is usually a whole complex of motives that develop and change and that cannot be clearly hierarchized. He also notes that “Motives also always have a social background, the motivation of people from different social classes is not the same. The crucial fact is that adult learning takes place not mainly for the purpose of satisfying cognitive interests, but as a result of the need to solve specific problems.”

The motives of individual target groups differ and their participation in education is influenced by a number of external factors - social challenges, environment, life situation, previous education, personality characteristics, etc. An empirical study of educational needs in relation to participation in adult education, which is described by the authors Šedová & Novotný (2006), brought interesting results in connection with the motivation for education. For example, no significant differences were found between men and women in the research group; on the contrary, in relation to the economic position of the respondents, higher values were found for employees than for other respondents. The authors state that these are probably the educational needs related to the scope of work performed, where the pressure role of the employer is likely to be significant. The fact that higher education generates higher educational needs and is more motivating for participation in further education has also been confirmed.

3. HUMAN CAPITAL AND HUMAN RESOURCES MANAGEMENT AT THE UNIVERSITY

The theory of human capital developed mainly in the 1960s and 1970s. Schultz, Becker and Mincer have made a major contribution to this theory development, emphasizing the crucial role of education and investment in human capital. Nowadays, Becker's definition is generally accepted (1963 in Dudová, 2015) stating that human capital “is the abilities, skills and corresponding motivation to apply these abilities and skills.” The main premise on which this theory

is based is that education increases an individual's productivity. Investment in education is an indispensable prerequisite for economic, social and technological development and helps to valorise human capital. Education and vocational training are currently seen as an investment for the state, business and the individual. Human resources need to have the necessary skills and knowledge to adapt quickly to changes and new labour market needs. In addition to the theory of human capital, economists have also begun to emphasize the role of education as a signalling and screening tool (Dudová, 2013).

At present, the assessment of human capital development is carried out very intensively by the OECD, which publishes an annual study on the state and development of human capital called *Education at a Glance* (e.g. OECD, 2021). In this context, this organization has defined the concept of human capital as the knowledge, skills, abilities and characteristics of an individual that facilitate the creation of personal, social and economic well-being (Mazouch & Fischer, 2011). Human resource management is to some extent close to human resources and management. Employee development is rather linked to adult or business education. Human resource development involves focusing on three basic issues – learning, performance and change, both at the individual and organizational levels (Yang, 2004).

Recently, in the field of adult education, the concept of orientation to competencies, resp. competency models, is currently being enforced. Today, understanding competencies is not linked to a specific qualification, but goes beyond it. The general structure of competencies consists of knowledge and understanding, character traits, attitudes, skills, experience, and possibly specific types of competencies such as social, technical, professional and others. Competency itself includes a set of abilities, knowledge, skills, experiences and attitudes. In agreement with Beneš (2002 in Veteška & Tureckiová, 2008, p. 31) we can state that

“The concept of competency is increasingly part of the professional, political and public discussion. However, this clear and universally acceptable definition causes problems. Competences are subject to research in various disciplines. At the same time, their development is the goal of educational, social and economic policy and the development of human resources in organizations.”

Competencies have also found a significant space in the area of requirements for managers, their education and development. Today, competencies are also part of strategic and conceptual curricular documents. Not only vocational workplaces and institutes work with them, but also specific educational subjects and specific people: teachers,

Table I: *Academic and research staff and other employees of public universities in the Czech Republic in total in 2018 (average recalculated numbers)*

The Czech Republic		Total	%	of which women	%
Academic staff	Professors	2 112,6	11,5%	314,8	14,9%
	Associate professors	3 968,0	21,5%	1 024,8	25,8%
	Assistant professors	9 483,8	51,5%	3 717,7	39,2%
	Assistant lecturers	1 177,7	6,4%	594,7	50,5%
	Lecturers	792,9	4,3%	461,5	58,2%
	Scientific, research and development staff involved in the educational activities	891,3	4,8%	322,1	36, %
	Total academic staff	18 426,3	43,3%	6 435,5	34,9%
Research staff	Postdoctoral students	592,1	11,6%	210	35,5%
	Research staff not falling into other categories	2 477,1	48,4%	690,8	27,9%
	Other scientific, research and development staff	2 047,6	40,0%	885	43,2%
	Total research staff	5 116,8	12,0%	1785,8	34,9%
Others	Other employees	19 032,9	44,7%	12 459,7	65,5%
Total	Employees in total	42 576,1	100,0%	20 681,0	100,0%

Source: MŠMT ČR (2020)

school principals, education specialists, managers, personnel specialists, lecturers, university teachers and students of higher vocational and higher education institutions – especially humanities (Veteška and Tureckiová, 2008).

Table I above shows summary data from individual annual activity reports sent by universities in the given year, specifically for the year 2018. Current data is not yet available on the website of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic. The recalculated number as of 31 December means the number of employees as of 31 December recalculated to full-time employment. In this case, a researcher is a person who is not an academic according to Section 70 of Act No. 111/1998 Coll., On Higher Education Institutions. Other staff means all other staff who are not directly involved in training and research. These are mainly administrative, technical and other employees.

The employer always considers the effectiveness and return on investment in education. External training in particular can be a very costly educational event, so it is important to plan education systematically and with balance. It is not always necessary to strictly define and divide the methods and forms of training, it is rather appropriate to create a suitable training model for each employee. The aim is to achieve the necessary qualifications of employees and increase their competencies and motivation to work (Palán et al., 2007). To some extent, one could say, by analogy with Lindr (2017), that the goal is to find an optimal form of staff education that balances the professional and social science components in a way that contributes to the cultivation and humanization of the university environment.

4. METHODOLOGY

The aim of the paper is to communicate partial conclusions and results from a survey focused on the analysis of educational needs of selected public university employees in the Czech Republic, which was implemented as part of the sub-project of the Institutional Plan for 2019–2020. Partial results presented in this paper aim to answer the following questions:

- 1) What preferences do public university employees have in connection with their

professional development (i.e. further education)?

- 2) What motivates public university employees the most for professional development (i.e. further education)?
- 3) What obstacles do public university employees perceive in their professional development (i.e. further education)?

A standardized questionnaire was used to address the issue, which was programmed into the web environment. Data collection was performed using the CAWI (Computer Assisted Web Interviewing) method and potential respondents were contacted by bulk e-mail. After the elimination of duplicate questionnaires, a sample of 456 respondents was statistically processed. Due to the use of the quantitative method, the respondents' answers were evaluated using software for mass analysis of SPSS statistical data. Respondents' free answers were categorized. The presented paper describes and interprets the partial results in such a way that takes into account its determination.

Among the respondents, 40% were women. Almost half of the respondents had more than 16 years of university experience. One third of the respondents was technical and economic staff, one third academic staff up to the level of Ph.D. and 13% associate professors or professors. The overall structure of the selected public university staff is shown in Table II below. Data from the university's annual report for 2018 (Výroční, 2019) is also used for relevant comparisons with national figures (see Table I).

5. RESULTS

5.1 Preferences

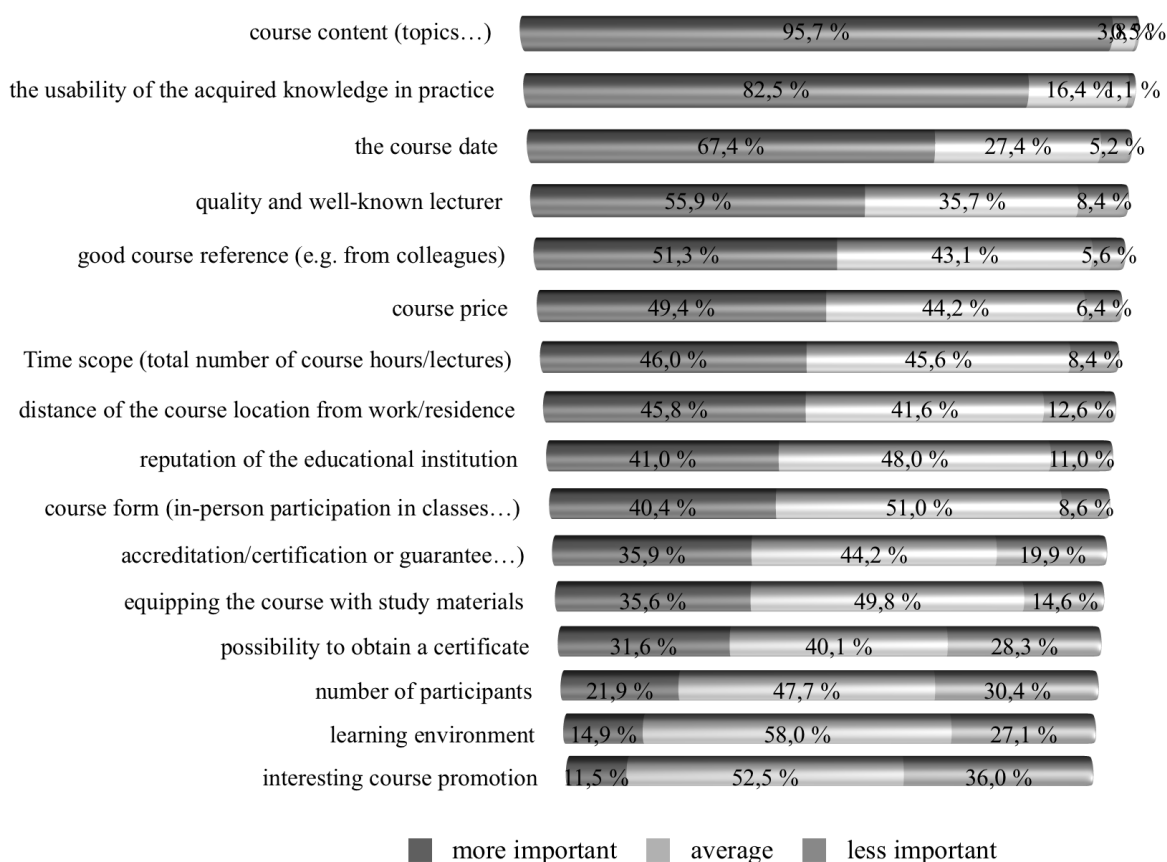
Using a battery of 16 criteria, it was detected what is most important for respondents when deciding whether to enrol in some type of educational activities. The respondents answered on a six-point scale¹. The results of the analyses showed that the content of the course (95.7%) and the usability of the acquired knowledge in practice (82.5%) are most important for the majority of respondents. The date of the course (67.4%), a quality and well-known lecturer (55.9%), a good reference to the course, e.g. from colleagues (51.2%) and the price of the course (49.4%) are also important

1 Respondents answered on a scale from 1 – least important to 6 – most important. For interpretation purposes, answers 1 and 2 were grouped into the “less important” category, answers 3 and 4 into the “average” category and answers 5 and 6 into the “more important” category.

Table II: Total academic and research staff and other public university staff (average recalculated numbers) in 2018

Selected public university		Total	%	of which women	%
Academic staff	Professors	54,4	10,5%	6,2	11,4%
	Associate professors	120,8	23,4%	35,9	29,7%
	Assistant professors	266,6	51, %	92,0	34,5%
	Assistant lecturers	47,8	9,2%	26,9	56,3%
	Lecturers	0	0,0%	0,00	0,0%
	Scientific, research and development staff involved in the educational activities	27,4	5,3%	6,1	22,3%
	Total	517	31,8%	167,1	32,3%
Research staff	Postdoctoral students	14,3	5,9%	4,1	28,7%
	Research staff not falling into other categories	192,9	79,2%	92,3	47,8%
	Other scientific, research and development staff	36,4	14,9%	19,00	52,2%
	Total research staff	243,6	15,0%	115,4	47,4%
Others	Other employees	866,3	53,2%	498,8	57,6%
Total	Employees in total	1 626,9	100,0%	781,3	100,0%

Source: Výroční zpráva (2019)



Graph 1: To what extent are the following criteria important for deciding whether to enrol in any educational course?

Source: Authors' own work

to a large extent. On the other hand, the promotion of the course is least important for respondents when making decisions whether to enrol in some educational activities. Graph 1 below documents the results in greater detail.

Regarding the scope of the training course, almost two-fifths of the respondents preferred single one-day events (38.5%), a quarter of the respondents preferred regular courses (e.g. 2 hours per week) (26.7%) and a seventh of the respondents preferred one-day multi-day events (13.7%). One-fifth of the respondents did not have any preferences in terms of the time scope of the training course (21.1%).

In terms of the form of professional education, most respondents preferred the full-time form (personal participation in classes) (80.2%). Other forms were also often mentioned (workplace rotation, workshops, briefings, etc.) (41.4%). In contrast, the least preferred was the distance form (e-learning) (21.1%)²

To develop their profession, the respondents would most likely take courses in their area of expertise (84.6%) and language courses (69.3%). They showed the least interest in coaching courses (16.4%)³. Detailed results are documented in the following Graph 2.

The respondents had also the possibility to indicate their own preferred or desired area or topic of the course. The answers were very diverse, most often with the following topics: economic

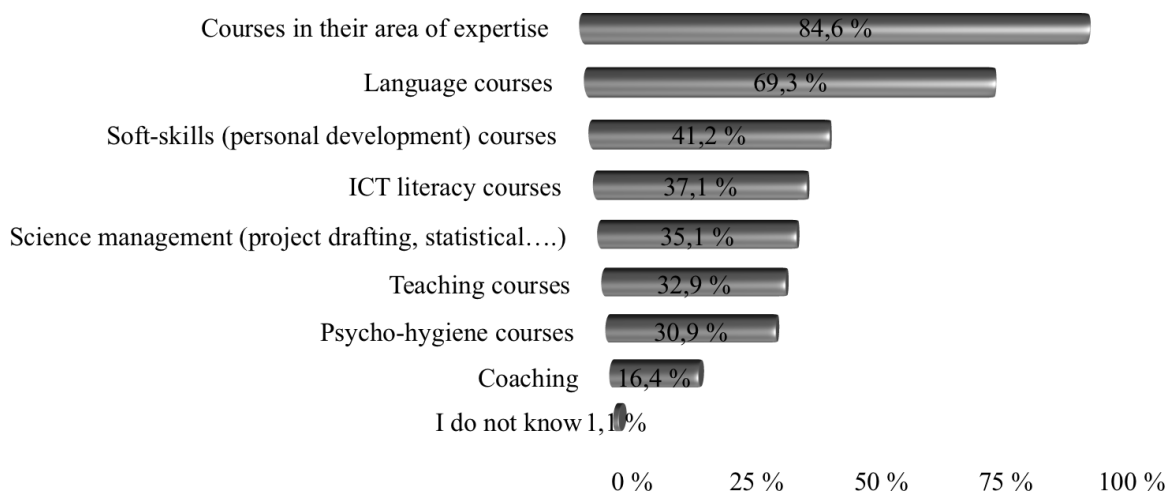
area, financial literacy; geo-information systems and graphics etc.

5.2 Motivation

The most frequently mentioned motivation for professional education for the respondents was the deepening of professional knowledge and skills (80.4%) and the updating of professional knowledge and skills (70.8%). Among other significant motivation incentives appeared also the opportunity to meet colleagues and exchange experiences (43.5%) and the opportunity to discuss practice issues with experts (39.6%). The least frequently respondents' answers stated that they have been continuing their vocational training due to considerations of a change of profession (9.7%). Only a thirteen respondents do not participate in any educational activities at all (3.3%). The results are shown in detail in Graph 3.

5.3 Obstacles

According to two thirds of the respondents, the biggest obstacle to participation in educational courses is their workload (68.7%). Furthermore, it is also the high price of the courses, which was indicated by two-fifths of the respondents (42.7%). On the contrary, the least significant obstacle for the respondents is age (2.7%). Graph 4 documents the results in detail.



Graph 2: For development in your profession, you would like to attend courses in the following areas.

Source: Authors' own work

² Respondents could mark more than one answer variant, so the sum of individual relative frequencies is greater than 100%.

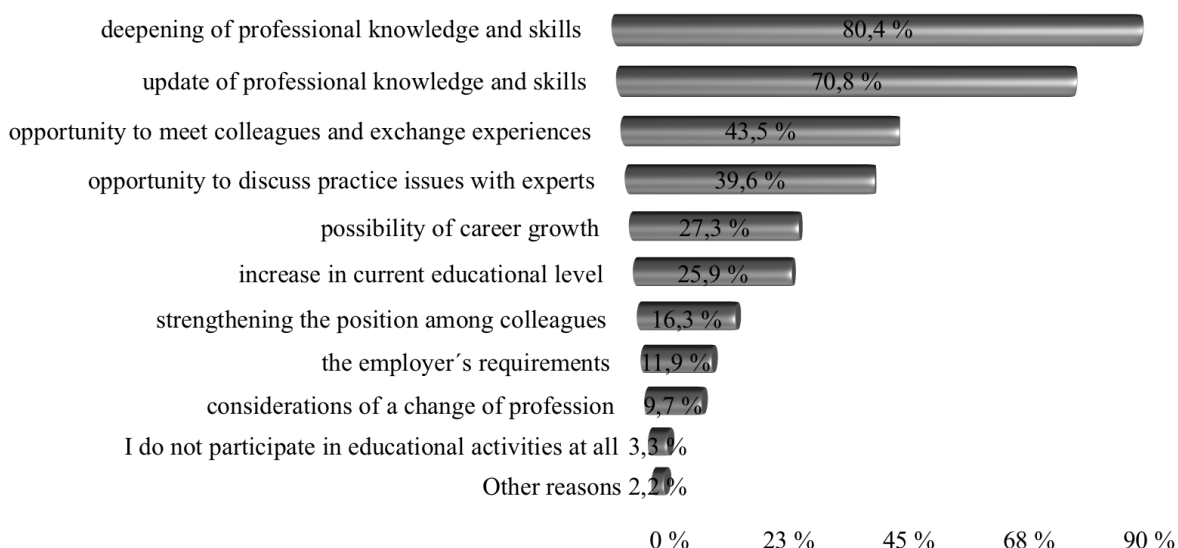
³ Respondents could mark more than one answer variant, so the sum of individual relative frequencies is greater than 100%.

Regarding the possibility of mentioning “other” obstacles, the respondents mentioned, for example, reluctance to travel, long distance, quality of the courses or lecturers or insufficient offer of professional development and educational activities in their field.

6. SUMMARY

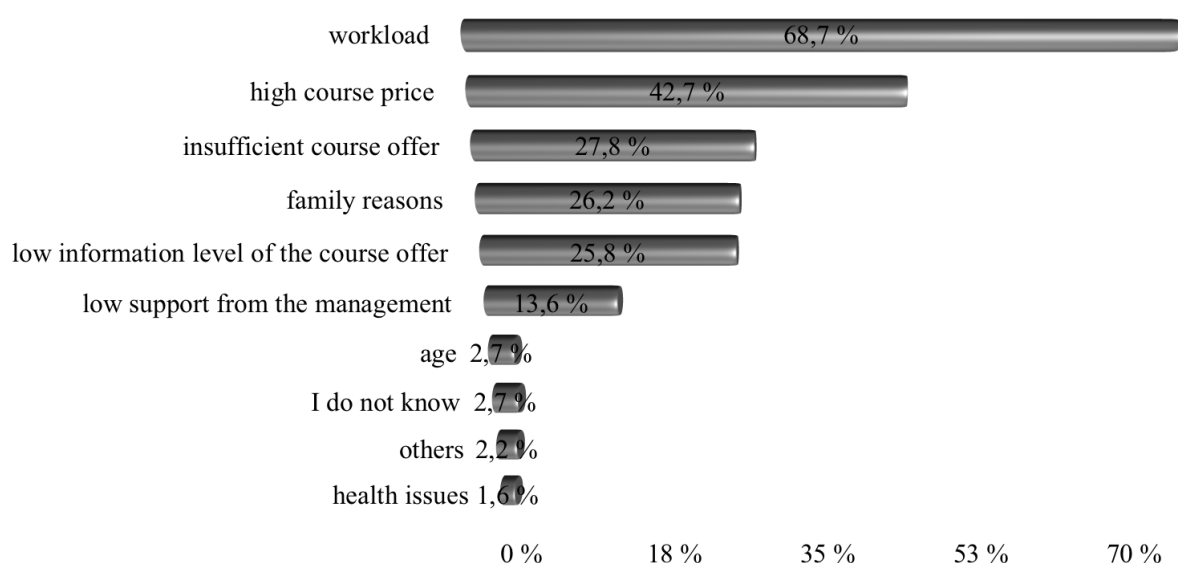
The aim of the presented survey was to determine the current educational needs of adults,

which are related to the profession of people working in a specific environment. The target group consisted of the employees of a selected public university in the Czech Republic. The results of the analyses showed that respondents were willing to continue their professional education. The results also proved that the content of the course (95.7%) and the usability of the acquired knowledge in practice (82.5%) are most important for the majority of the respondents. According to the respondents, the best time to attend vocational



Graph 3: What is the main reason that motivates you to continue in your professional education?

Source: Authors' own work



Graph 4: What is the biggest obstacle for you to participate in the educational courses?

Source: Authors' own work

training courses is in the morning (61.9%). Regarding the scope of the training course, almost two-fifths of the respondents preferred one-day events (38.5%). In terms of the form of vocational training, most respondents preferred the full-time form (personal participation in classes) (80.2%). Other forms have often been mentioned as well. In addition to the above-mentioned partial results, it is also possible to state, for example, that almost three-fifths of the respondents (58.2%) prefer such educational events at which they can be more

active than passive. To develop their profession, the respondents would most likely attend courses in their area of expertise (84.6%). The most frequently mentioned motivation incentives for professional education for the survey participants was the deepening of professional knowledge and skills (80.4%) and the updating of professional knowledge and skills (70.8%). According to two thirds of respondents, the biggest obstacle to participation in educational courses was their workload (68.7%).

CONCLUSION

It is very important for university management to be constantly aware of the fact that managing and leading people is a very important activity. Universities have long been faced with the important issue of professionalization of all activities that are associated with planning, selection and recruitment. Equally important is the care of all types of employees, which includes not only regular evaluation or remuneration, but also the offer of opportunities for training and further development or the creation of relevant working conditions and good working relationships. At universities in the Czech Republic, this area is receiving an increasing attention, for example in connection with the possibility to obtain the prestigious HR Award (full name *HR Excellence in Research Award*), which is awarded by the European Commission for excellence in human resources in the scientific environment.

REFERENCES

- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.
- Dudová, I. (2013). *Ekonómia vzdelávania*. Bratislava: EKONÓMIA.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: RoutledgeFlamer.
- Kirovová, I. (2005). Tradiční a současná psychologická smlouva. *Psychologie v ekonomické praxi*, 40(3), 135–144.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Madison: American Society for Training and Development.
- Lindr, J. (2017). Přínos výuky společenskovedních předmětů na technické univerzitě. In T. Čech, L. Krajíčková & M. Šimáně (Eds.), *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2017*, s. 159–172. Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Mazouch, P., & Fischer, J. (2011). *Lidský kapitál: měření, souvislosti, prognózy*. Praha: C. H. Beck.
- MŠMT ČR. (2020). *Výroční zprávy vysokých škol*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-cinnosti-vysokych-skol>
- Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- OECD. (2021). *Education at a Glance*. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Palán, Z. et al. (2007). *Jak organizovat vzdělávání v malé firmě. Soubor metodických materiálů*. Praha: AIVD ČR.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (eds.).(2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Rabušic, L., & Šedová, K. (2008). Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In Rabušicová, M. & Rabušic, L. (Eds.), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, pp. 97–112.

- Starý, K. (2008). *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál.
- Šedová, K., & Novotný, P. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 55(2), 140–151.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Výroční zpráva o činnosti vysoké školy za rok 2018. (2019).
- Yang, B. (2004). Can Adult Learning Theory Provide a Foundation for Human Resource Development? *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 129–145.

JOB SATISFACTION OF TEACHERS WORKING AT SLOVAK ETHNIC SCHOOLS IN HUNGARY

Mária Ďurkovská¹, Michal Kentoš¹

¹Slovak Academy of Sciences, Institute of Social Sciences, Centre of Social and Psychological Sciences, Karpatská 5, 040 01 Košice, Slovak Republic

Abstract

Job (dis)satisfaction is an important part of overall satisfaction with life. It is particularly important in the teaching profession, as the lack of teachers' job satisfaction is often associated with work-related stress and burnout. Good social relationships can improve the level of job satisfaction of teachers. The aim of this paper is: 1.) to find out whether there is a link between job satisfaction and the quality of social relationships; 2.) to find out if there is any correlation between job satisfaction and gender, age categories and school types of the teachers. Methods: In this paper, the authors analyse data from a questionnaire survey conducted in 2019, using a sample of 139 teachers of Slovak ethnic schools in Hungary. Statistical analyses: Relations between job satisfaction, gender, age (work experience) and type of school are verified by non-parametric tests. Correlation analysis was used to determine the correlation of social experience and job satisfaction. Results: We found a strong correlation between job satisfaction items and the items of relationships of teachers and their students, colleagues and management. Furthermore, the analysis results show that the teachers' gender was not significant in terms of job satisfaction. Considering the type of school and the age, statistically significant differences weren't found between the groups. Within the groups themselves, the highest job satisfaction appeared in case of teachers of bilingual schools and 36 – 50 year old teachers.

Keywords: job satisfaction, Slovak teachers, Hungary, social interactions, age, gender

Abstrakt

PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ UČITEĽOV NA SLOVENSKÝCH NÁRODNOSTNÝCH ŠKOLÁCH V MAĎARSKU

Pracovná spokojnosť (alebo nespokojnosť) je dôležitou súčasťou celkovej životnej spokojnosti. Obzvlášť dôležitá je v profesii učiteľa, keďže jej nedostatok sa u učiteľov často spája so syndrómom vyhorenia. Kvalitné sociálne vzťahy môžu značným spôsobom zlepšiť úroveň pracovnej spokojnosti učiteľov. Cieľom príspevku je 1. zistiť, či existuje súvislosť medzi pracovnou spokojnosťou a kvalitou sociálnych vzťahov; 2. zistiť, či existujú vzťahy medzi pracovnou spokojnosťou

a rodom, vekom, resp. dĺžkou pedagogickej praxe a typom školy na ktorej pedagógovia vyučujú. Metódy: V príspevku sú analyzované dáta pochádzajúce z dotazníkového výskumu uskutočneného v roku 2019 na vzorke 139 učiteľov slovenských národnostných škôl v Maďarsku. Štatistické analýzy: Vzťahy medzi pracovnou spokojnosťou, rodom, vekom, resp. dĺžkou pedagogickej praxe a typom školy sme overovali neparametrickými testami. Na zistenie vzťahov medzi sociálnou skúsenosťou a pracovnou spokojnosťou bola použitá bola korelačná analýza. Výsledky: Bola zistená prítomnosť silných korelačných vzťahov medzi položkami pracovnej spokojnosti a položkami zisťujúcimi vzťahy pedagógov so študentami, spolupracovníkmi a vedením. Z výsledkov analýz ďalej vyplýva, že rod učiteľov nebol vo vzťahu k pracovnej spokojnosti významný. Ani pri type školy a veku neboli medzi skupinami preukázané štatisticky významné rozdiely. V rámci skupín vykazovali najvyššiu pracovnú spokojnosť učitelia dvojazyčných škôl a učitelia vo vekovej kategórii 36–50 rokov.

Kľúčová slova: pracovná spokojnosť, slovenskí pedagógovia, Maďarsko, sociálne interakcie, vek, rod

INTRODUCTION

Job (dis)satisfaction is key not only to one's job performance, but also to one's overall well-being at work. Job satisfaction of employees may influence various areas of both professional and social life and may influence the general quality of life and significantly affect the individuals' work performance. Negative/positive consequences of job (dis)satisfaction are not borne only by the employee, but also by the organization (s) he works at. Job satisfaction of teachers of Slovak ethnic schools in Hungary is largely determined by the current – quite complicated – situation. This is a result of a number of factors, including progressive language assimilation in the families, weak national consciousness (Homišínová, 2003), shortcomings in teaching Slovak during the previous political system, the dominance of Hungarian in the current school system, increasing demand for foreign languages (Szarka, 2000).

1. GOAL

The aim of this paper is to find out if there is any correlation between job satisfaction and gender, age (work experience) and school types of the teachers. A further aim is to find out whether there is a correlation between job satisfaction and the quality of social interactions at school.

2. THEORETICAL STARTING POINTS

As reported by Travers (2017), challenging work tasks and conditions are issues not limited only to certain school systems or countries, but are essential issues of teachers worldwide. Recent research confirmed that teachers highly satisfied with their jobs are reliable pillars of their school systems – in

terms of health, productivity and long-term enthusiasm (Dreer, 2021). Teacher's job satisfaction is one of the most important predictors of their careers. Research in this area has repeatedly identified that satisfied teachers are less prone to stress and burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Moreover, satisfied teachers teach and support their students better (Klusmann, *et. al.*, 2008; Kunter *et. al.*, 2013), they have a higher performance and are less prone to leave their profession (Blömeke, Huang, Hsieh, & Wang, 2017; Klassen & Chiu, 2011), which is particularly important in times when we see high rates of fluctuation among teachers. According to Toropova *et. al.*, (2020), the shortage of teachers is a world-wide problem, teachers' job satisfaction needs to be paid more attention.

Teacher's job satisfaction depends on many factors, including gender, age, work experience, working conditions, administrative burden or inspections (Ma & MacMillan, 1999).

In teachers' job satisfaction studies, gender is a frequently examined variable. However, these studies bring mixed results. According to (Aydin *et. al.* 2012; Demirtas 2010; De Nobile & McCormick, 2008; Magee, 2013), female teachers have more positive opinions and perceptions than their male counterparts. Also, Ma and Macmillan (1999) concluded that female teachers were more satisfied with their jobs than male teachers. According to Huberman (1993), the difference lies in the fundamental reasons for choosing a teacher's career. According to the aforementioned study, women – rather than men – if they were given a chance, would not change their minds when choosing teaching as a career; on the other hand, men often considered teaching to be rather an alternative than their main career target. Extrapolating the above, female teachers, choosing this career consciously, are more satisfied with

their jobs. However, some studies showed that the teachers' gender does not have a decisive role in their perception of job satisfaction (Carlson & Mellor 2004; Crossman & Harris 2006).

Studies examining the correlations of teachers' job satisfaction and the type of school they teach at are considerably less numerous than those examining the correlation with their gender. Research results published by Crossman and Harris (2006) indicate that the school type has a statistically significant impact on the level of satisfaction, while teachers working at private schools are more satisfied than those working at public schools. On the contrary, Sultana, Sarker and Shafillah (2017) concluded that there was no significant difference between the job satisfaction of teachers at public and private primary schools. Also, Nasima and Alam (2015) proved that in terms of job satisfaction, there was no significant difference between teachers working at public and private universities.

Regarding the relationship of work experience and/or length of teaching practice and job satisfaction of teachers, the research results are ambiguous. Some studies have not found any significant correlation between work experience and job satisfaction of teachers (Crossman & Harris, 2006), while others have shown that the longer teachers remain in their jobs, the less satisfied they are (Shresta, 2019; van Houtte, 2006; van der Ploeg & Scholte, 2003). A negative correlation of work experience and satisfaction is generally attributed to older and more experienced teachers having more difficulties with reforms and changes in education, fewer career perspectives and a higher rate of burnout (van der Ploeg & Scholte, 2003; van Maele & van Houtte, 2012). Even Klassen and Chiu (2010) found that there was a non-linear relationship between the career length and job satisfaction. According to their findings, first, job satisfaction increases with age, then, it decreases, approaching the end of one's career. Thus, we can expect the most experienced teachers to have a lower level of job satisfaction than their younger, less experienced colleagues.

Several studies show that job satisfaction and reaching the professional goals of educators also depend on the interactions with others at school (Lortie, 2020). Social contacts and related social support at the workplace represent a social network

providing information resources, practical assistance, empathy and interest to the individual. At school, teachers' social networks are formed by colleagues, school management, parents and students. Social support at work, provided through (in)formal communication channels, represents one of the key factors of professional activities (Salanova *et al.*, 2012). Meta-analyses of research data confirmed the positive effect of the perceived social support provided by the management and colleagues on satisfaction (Chiabur & Harrison, 2008), while the impact of the management's social support has proved to be more significant (Ng & Sorensen, 2008). According to Tabancali (2016), there is a correlation of job satisfaction of teachers and the level of social contacts at work. Social relationships of school teachers are an integral part of their jobs and affect the job perception and performance of teachers (Shapiro, 2010; Troman, 2000). According to van Maele and van Houtte (2012), the job satisfaction of teachers is influenced not only by the teachers' colleagues but also by the school management, while good social relationships with others at school may significantly improve this value (Lortie, 2020).

3. METHOD

Methods: The data analysed in this paper come from the survey conducted in 10 Hungarian counties between January and April 2019, using a sample of 139 teachers of ethnic schools.¹

Survey sample: Respondents – teachers – were selected from schools of all three types teaching Slovak, both in cities and villages. The selection criteria of the survey sample were employment (working as an educator of Slovak or in Slovak currently or in the past) and the availability of the respondent, regardless of the identification criteria (age, location, gender). The survey sample included men (18.7%) and women (88.3%). The age of the respondents in the sample was 24 – 68 years ($M = 48.77$, $SD = 10.017$). The average age of women was 49.49 years, while the average age of men was 43.44 years. 7.3% taught at monolingual schools, 48.2% at bilingual and 43.1% at schools teaching the ethnic language as a separate subject.² 54% claimed to be of Slovak ethnicity, 18.2% claimed to be Hungarian, while 27.7% claimed to be both Slovak and Hungarian.

1 At the time of the survey, the number of teachers teaching Slovak or in Slovak in Hungary was 147.

Procedure: The level of teachers' job satisfaction was measured using the following statement: *I am satisfied with my job*. Respondents had to choose the appropriate option from a scale; the score was then calculated using a seven-point scale, where 1 = "I fully agree" and 7 = "I don't agree at all". To determine the quality of social relationships, we used the following items: *My relationship with pupils/students is...* Like in the previous case, the score was calculated using a 7-point scale, where 1 = "very negative" and 7 = "very positive". *I have a good relationship with my colleagues* and *I perceive support from the school management*. The score was calculated using a seven-point scale, where 1 = "I fully agree" and 7 = "I don't agree at all".

Statistical analyses: Correlations of job satisfaction, gender, age and type of school were verified by non-parametric tests (Kruskal-Wallis and Mann-Whitney). Correlation analysis was used to determine the correlation of social experience and job satisfaction. While doing so, we respected

4. RESULTS

Social interactions and job satisfaction

In the first part of the analysis, we tested the correlations of job satisfaction and the quality of social interactions of teachers at ethnic schools in Hungary. The results showed that there was a correlation between them ($p < 0.05$). As it is evident from Table I, we found a significant correlation between job satisfaction items and the items of relationships of teachers and their pupils/students, colleagues and – supporting – management.

Gender and job satisfaction

In this section, we examined the correlations of job satisfaction and the gender of the teachers. In terms of average scores, men achieved $M=5.56$, $SD=1.93$ and $SE=0.483$, while women achieved $M=6.08$, $SD=0.93$ and $SE=0.085$. No statistically significant differences were found.

Table I: *The correlation of job satisfaction and the quality of social relationships*

	I am satisfied with my job.	I perceive support from the school management.	I have a good relationship with my colleagues.	My relationship with pupils/students is...
I am satisfied with my job.	-			
I perceive support from the school management.	.341**	-		
I have a good relationship with my colleagues.	.362**	.537**	-	
My relationship with pupils/students is...	.344**	.263**	.383**	-

Table II: *The correlation of job satisfaction and gender*

Independent Samples T-Test			
	W	df	p
I am satisfied with my job	886.500		0.601

Note: Mann-Whitney U test.

the conditions of their application (Field, 2017).

- In the 2020/2021 school year, there were 37 Slovak schools in Hungary: Currently, there are three types of Slovak ethnic schools in Hungary:
 - Monolingual schools (1) are the ones educating their students in the ethnic language (with the exception of Hungarian language and literature).
 - In bilingual schools (4), students are educated in two languages, with 50 % of the lessons being taught in the ethnic language. It is up to the schools themselves, which subjects are to be taught in Slovak.
 - At schools teaching the ethnic language as a separate subject (32), students are educated in Hungarian; however, the class schedule also contains the ethnic language and literature, amounting to at least 5 lessons per week, with an additional lesson of "Slovak studies" per week (Heldáková, 2019).

Table III: *The correlation of job satisfaction and the type of school*

School type	Mean	SD	N
bilingual	6.060	1.242	67
monolingual	5.900	0.568	10
teaching Slovak as a separate subject	6.000	1.000	59

Table IV: *The correlation of job satisfaction and the age*

Factor	Statistic	df	p
AGE – 3 categories	1.419	2	0.492

Note. Kruskal-Wallis Test

School type and job satisfaction

In addition to gender, we examined the correlation between job satisfaction and the type of school of the teachers. We found no statistically significant difference between the respective school types ($H(2) = 1.870$, $p = 0.393$). The average scores for the respective school types were very balanced in all cases. Considering the respective groups, teachers of bilingual schools were the most positive, while the lowest average score was achieved by teachers of the monolingual school.

Age (work experience) and job satisfaction

Finally, we examined the correlation of job satisfaction and work experience; we assumed that older teachers would have more work experience (in the questionnaire, we did not ask respondents to provide their career length). We divided teachers into three age groups: younger (24–35), middle-aged (36–50) and elder (51–68). Not even in this case did we see any statistically significant differences among the age groups (test statistic = 1.419, $df = 2$, $p = 0.492$). When considering the career length of the teachers, the most satisfied were the teachers belonging to the youngest group ($M = 6.22$; $SD = 0.73$), while the least satisfied were the teachers belonging to the group of 51–68 year-old teachers ($M = 5.90$; $SD = 1.16$).

The analysis results show that the teachers' gender was not significant in terms of job satisfaction. Considering the type of school and the respective age categories, statistically significant differences were not found between the various groups. Within the groups themselves, the highest job satisfaction appeared with teachers of bilingual schools and 24–35 year-old teachers.

6. DISCUSSION

The presented results show that the quality of social interactions of teachers at school significantly correlated with the level of job satisfaction. The presented findings are in line with the results of studies confirming the importance of positive relationships with others at school in terms of teachers' job satisfaction (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Troman, 2000; van Maele, D. & van Houtte, M., 2012). Significant correlations were found in all three examined fields: work relationships, management support and relationships with pupils/students. Similar conclusions were noted by Cockburn (2000), who claimed that efficient management and having opportunities to develop professional capabilities and skills play an important role in teachers' job satisfaction. According to Tabancali (2016), headmasters should promote social groups organizing curricular and extracurricular activities. The existence of such groups could lead to an increase in teachers' job satisfaction. In general, these findings indicate that the quality of school social relationships plays a significant role in the development of job satisfaction.

The present results also show that gender does not have a significant impact on the job satisfaction of Slovak teachers in Hungary. The gender structure of teachers could be considered as a certain limitation of the analyses, but this corresponds to their real situation and copies women's share among teachers in Hungary. OECD (2017) claimed that 79% of the students of pedagogy were female. Moreover, women had a dominant share at all levels of compulsory education (97% in primary education, 77% in secondary education and 64% in further education). Based on this, it can be stated that in Hungary, like in other countries, teachers

are mostly female (OECD, 2017). The same applies also to the Slovak ethnic education, where the share of women corresponds to the composition of the survey sample. The small share of men among educators is usually explained by their insufficient salaries. Although this factor plays a significant role, it would not be right to reduce the entire problem only to the question of salaries. Other factors also contribute to the low status of being a teacher and the insufficient attractiveness of the profession to men: not enough personal autonomy and possibilities for self-realization, the directive, authoritative school management, limited possibilities of career growth, the overburden of bureaucracy, predominantly female staff, etc. The results found are in line with the findings of other authors (Carlson & Mellor 2004; Crossman & Harris, 2006), who found minuscule differences in job satisfaction based on the teachers' gender. Aytac (2015), performed a meta-analytic study of 59 studies, noting small or almost no effect of the gender on job satisfaction.

The correlation of work experience and job satisfaction has not been confirmed in the present study. Our results are contrary to the findings of Shresta (2019), according to whom older teachers exhibit greater job satisfaction than their younger counterparts, or to the findings of van Maele and van Houtte (2012), according to whom the longer the career, the lower the job satisfaction of teachers is. This is in line with the argument that older teachers with longer practice are more exhausted than their younger colleagues and thus they are also less satisfied. The correlation of age and job satisfaction may be a result of a generation gap

and the different value systems of the teachers. Likewise, a nonlinear relationship of the age and the job satisfaction of teachers, as stated by Klassen and Chiu (2010), has not been confirmed. The results also show that the age composition of the survey sample ($M=48.8$) corresponds to the representative data of the TALIS 2018 project performed with teachers in Hungary ($M=48$); in both cases, the teachers' age surpassed the OECD (2019) mean ($M=44$). As in the case of gender, our findings may have been partly influenced by the uneven age structure of the respondents.

Our results also show that the type of school does not correlate with teachers' job satisfaction. In this context, the results obtained are in line with those of Sultana, Sarker and Shafillah (2017) and Nasima and Alam (2015), who claim that there was no significant difference between the job satisfaction of teachers at public and private schools and universities. Teachers of bilingual schools expressed the highest level of job satisfaction, so we can assume that a potential increase in the number of bilingual ethnic schools would lead to an increase in the job satisfaction of teachers and, possibly, to a more successful preservation of Slovak ethnicity in Hungary.

The presented results may be interpreted considering the fact that job satisfaction has a direct impact on work performance. The survey study conducted by Judge *et. al.* (2001), based on meta-analysis of 312 survey samples involving 54,417 people, confirmed a correlation of job satisfaction and work performance (although not as significant as expected, since the overall correlation coefficient was approx. 0.3).

CONCLUSIONS

In terms of teachers' job satisfaction, research reported its relatively higher level, compared to other professions (Travers & Cooper, 1996; Bota, 2013). The level of teachers' job satisfaction is not only an important predictor of their work at school, but also of their intention to leave their jobs (Crossman & Harris, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Somech & Drach-Zahavy, 2000). Even the analysis performed by the Australian Association for Research in Education (McKenzie, Rowley, Weldon, & Murphy, 2011) on a sample of 2144 teachers shows that the probability of leaving the job is more than six times higher among teachers feeling dissatisfied with their work.

This paper was supported by the scientific grant agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and of Slovak Academy of Sciences VEGA 2/0012/19 Reflection of Slovak national educational system in Hungary in the context of the present and other perspectives of its functioning.

REFERENCES

- Aydin, A., Uysal, S., & Sarier, Y. (2012). The effect of gender on job satisfaction of teachers: a meta-analysis study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 356–362. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.122>
- Aytac, T. (2015). The Effect of Gender on Teachers' Job Satisfaction: A Meta-analysis. *The Anthropologist*, 20(3), 385–396. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891742>
- Blömeke, S., Houang, R., Hsieh, F. J., & Wang, T. Y. (2017). Effects of job motives, teacher knowledge and school context on beginning teachers' commitment to stay in the profession: A longitudinal study in Germany, Taiwan and the United States. In G. K. LeTendre, & M. Akiba (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 374–387). London: Routledge.
- Bota, O., A. (2013). Job Satisfaction of teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 83, 634–638.
- Carlson, J. H., & Mellor, S. (2004). Gender-Related Effects in the Job-Design-Job-Satisfaction Relationship: An Interactional Approach. *Sex Roles: A Journal of Research*, 51(3–4), 237–247. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000037767.72299.bd>
- Chiaburu, D. S., & Harrison, D. A. (2008). Do peers make the place? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance. *Journal of applied psychology*, 93(5), 1082–1103
- Cockburn, A. D. (2000). Elementary teachers' needs: Issues of retention and recruitment. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 223–238. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00056-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00056-6)
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 29–46. <https://doi.org/10.1177/1741143206059538>
- De Nobile J. J., & McCormick J. (2008). Job satisfaction of Catholic primary school staff: a study of biographical differences. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 135–150. <https://doi.org/10.1108/09513540810853549>
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287>
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE.
- Heldáková, L. (2019). Sustainability of the (Slovak) national narrative of Slovaks from the Lower Land (past, present and future). In P. Adamec, M. Šimáně, & E. Kovářová (Eds.), *Sborník z mezinárodní konference iCOLLE 2019* (pp. 66–74). Brno: Mendelova univerzita v Brně. Available from: <https://www.icolleconference.cz/files/345-icolle-2019-fv.pdf>
- Homišínová, M. (2003). Charakteristické znaky etnickej identity Slovákov v Maďarsku a ich odraz vo výskume slovenskej inteligencie. *Človek a spoločnosť [Individual and Society]*, 6(3), 41–51. Available from: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-6-rok-2003/3/studie-a-clanky/charakteristicke-znaky-etnickej-identity-slovakov-v-madarsku-a-ich-odraz-vo-vyskume-slovenskej-inteligencie/>
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In: J. W. Little, & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. (pp. 11–50). New York: Teachers' College Press.
- Judge, T., Thoresen, C., Bono, J., & Patton, G. (2001). The job-satisfaction job-performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

- Ma, X., & MacMillan, R. (1999). Influences of workplace conditions on teacher's job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47.
- Magee, W. (2013). Anxiety, demoralization, and the gender difference in job satisfaction. *Sex Roles*, 69(5-6), 308–322. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0297-9>
- McKenzie, P., Rowley, G., Weldon, P. R., & Murphy, M. (2011). *Staff in Australia's schools 2010: main report on the survey*. Available from: https://research.acer.edu.au/tll_misc/14/
- Nasima, M., & Alam, N. (2015). Job Satisfaction among Female Fculties of Different Public and Private Universities in Bangladesh: A Comparative Analysis. *ABC Journal of Advanced Research*, 4(1), 17–26. <https://doi.org/10.18034/abcjar.v4i1.42>
- Ng, T. W. H., & Sorensen, K. L. (2008). Toward a further understanding of the relationships between perceptions of support and work attitudes: A meta-analysis. *Group & Organization Management*, 33(3), 243–268. <https://doi.org/10.1177/1059601107313307>
- OECD. (2017). *Hungary. In Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris, France: OECD.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I. M. (2012). We Need a Hero! Toward a Validation of the Healthy and Resilient Organization (HERO) Model. *Group & Organization Management*, 37(6), 785–822. <https://doi.org/10.1177/1059601112470405>
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 616–621.
- Shrestha, M. (2019). Influence of Age group on Job Satisfaction in Academia. *SEISENSE Journal of Management*, 2(3), 30–41. <https://doi.org/10.33215/sjom.v2i3.141>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 649–659.
- Sultana, A., Sarker, N.I. & Shafiullah, P. (2017). Job Satisfaction of Public and Private Primary School Teachers of Bogra District in Bangladesh. *Journal of Sociology and Anthropology*, 1(1), 41–46. <https://doi.org/10.12691/jsa-1-1-6>
- Szarka, L. (2000). Jazykové problémy menšinového školstva na Slovensku a v Maďarsku. Človek a spoločnosť [Individual and Society], 3(1). Available from: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-3-rok-2000/1/studie-a-clanky/jazykove-problemy-mensinoveho-skolstva-na-slovensku-a-v-madarsku/>
- Tabancali, E. (2016). The relationship between teachers' job satisfaction and loneliness at the workplace. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 263–280. <https://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.15>
- Toropova, A., Myberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Travers, C. (2017). Current Knowledge on the Nature, Prevalence, Sources and Potential Impact of Teacher Stress. V T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Ed.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective* (pp. 23–54). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2
- Travers, C., & Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*. London, Routledge.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 331–353.
- van der Ploeg, J. D., & Scholte, E. M. (2003). Arbeidssatisfactie onder leraren [Job satisfaction among teachers]. *Pedagogiek*, 23, 276–290.
- van Houtte, M. (2006). Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 247–256. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.4.247-256>
- van Maele, D., & van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879–889. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001>

Contact

Mgr. Mária Ďurkovská, PhD.: durkovska@saske.sk

Mgr. Michal Kentoš, PhD.: kentos@saske.sk

VYUŽITÍ MODERNÍCH VÝUKOVÝCH METOD PŘI VÝUCE EKONOMICKÝCH PŘEDMĚTŮ

Hana Filipczyková¹

¹Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra technické a pracovní výchovy, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava-Mariánské Hory, Česká republika

Abstrakt

Škola jako výchovně-vzdělávací instituce se vyznačuje tendencí uchovávat své organizační formy, zprostředkovávané učivo, osvědčené způsoby práce. Naproti tomu výukové metody jsou ze své podstaty úzce provázány s osobností učitelů, více odrážejí jejich názory, postoje a zkušenosti a mohou se snáze přizpůsobit aktuálním potřebám. Efektivita vyučování tak závisí nejen na správném stanovení cílů a obsahu, ale také na způsobech, jak těchto cílů dosáhnout, tedy na volbě vhodné vyučovací metody, organizační formy a adekvátní technologie vzdělávání, které má učitel k dispozici. V současné době je stále více kladen důraz na multimediální a interaktivní výukové metody, které vyžadují připravenost učitelů porozumět didaktickým aspektům práce s moderními technologiemi. Cílem příspěvku je provést analýzu míry využívání moderních výukových metod, zejména metod multimediální a interaktivní výuky mezi učiteli na obchodních akademiích a obdobných typech středních škol s ekonomickým zaměřením a na základě ní formulovat doporučení pro výuku ekonomických předmětů na těchto školách.

Klíčová slova: moderní výukové metody, multimediální výuka, interaktivní výuka, obchodní akademie, ekonomické lyceum, případová studie, polostrukturované interview.

Abstract

THE USE OF MODERN TEACHING METHODS IN TEACHING ECONOMICS

The school as an educational institution is characterized by a tendency to preserve its organizational forms, mediated curriculum, proven ways of working. In contrast, teaching methods are inherently closely linked to teachers' personalities, reflecting their views, attitudes and experiences more and can adapt more easily to current needs. The effectiveness of teaching thus depends not only on the correct setting of goals and content, but also on the ways to achieve these goals, ie on the choice of a suitable teaching method, organizational form and adequate technology of education available to the teacher. Currently, there is an increasing emphasis on multimedia and interactive teaching methods that require teachers to be prepared to understand the didactic aspects of working with modern technologies. The aim of the paper is to analyse the use of modern teaching methods, especially multimedia and interactive teaching methods among teachers at business academies

and similar types of secondary schools with an economic focus and based on it to formulate recommendations for teaching economics at these schools.

Keywords: modern teaching methods, multimedia teaching, interactive teaching, business academy, economic lyceum, case study, semi-structured interview.

ÚVOD

Vzdělávání obecně, nikoliv jen to ekonomické, hraje v našem životě důležitou roli. Vzdělávání utváří osobnost člověka, přispívá ke společenskému rozvoji. Vzdělání pokládá základ rozvoje, zvyšování ekonomické efektivnosti a sociální soudržnosti. S ekonomickým myšlením souvisí i určitá úroveň ekonomické gramotnosti. Z toho vyplývá, že proces, jehož cílem je dosažení ekonomické gramotnosti, nazýváme ekonomickým vzděláváním.

Základy ekonomického vzdělání dnes najdeme již na všech typech středních škol, nicméně komplexní multioborové ekonomické vzdělávání poskytují především obchodní akademie a střední školy podobného typu, např. ekonomická lycea.

Praxe ekonoma je různorodá a nevyžaduje pouze technické znalosti, ale také schopnost týmové spolupráce, prezentační schopnosti, a řadu dalších znalostí a dovedností. Na tyto požadavky praxe by měl být proces vzdělávání připraven (Krpálek, 2015).

Pokud se zaměříme na moderní trendy v ekonomickém vzdělávání, nalezneme v nich v poslední době mnoho změn. Vznikají různé projekty pro zvýšení úrovně ekonomické gramotnosti a zefektivnění její výuky na základních i středních školách. Dalším trendem v oblasti ekonomického vzdělávání je výchova k podnikavosti. Výuka k podnikavosti studenty nevychovává pouze k založení podnikatelské činnosti, ale také k jejímu efektivnímu vedení a řízení.

Tradiční pasivní způsoby výuky založené na memorování nebo řešení jednoduchých, umělých příkladů jsou dnes považovány za zastaralé a neefektivní. Využití moderních aktivních forem výuky s využitím nejmodernějších technologií má na studijní výsledky mnohem příznivější vliv (Freeman *et al.*, 2014).

Starší metody výuky vedou k povrchnímu učení zaměřenému na znalosti momentálních poznatků, ale důležitá je především schopnost absolventa orientovat se v nových podmínkách, adaptovat se a samostatně se vzdělávat.

Volba vhodné metody výuky ovlivňuje efektivitu a rychlost učení, protože interakce mezi žákem a učitelem je vzájemný proces, v závislosti na schopnosti učitele správně vyučovat danou problematiku.

Žáci, studenti, ale i učitelé by měli být připraveni využívat moderní technologie ve svých současných i budoucích oborech, v rámci svého budoucího povolání i v osobním životě. Mediální gramotnost a mediální komunikace tak mají ve vzdělávacím procesu obrovský význam, který spočívá především v osvojení si základních poznatků současných médií a získání dovedností mediální komunikace (Střelec, 2004).

Sledujeme-li problematiku související s multimediálními a interaktivními výukovými programy a jejich využíváním ve výuce na obchodních akademiích a ekonomických lyceích, musíme se především zaměřit na komplexní stránku celého problému a položit si základní otázku, zda se v dnešním vzdělávacím procesu tyto technické prostředky a multimedia využívají dostatečně. Přesněji, zda tyto prostředky učitel zná, dokáže je využít a zvládne komplexně ovládat jednotlivé odbornosti, čili jaká jsou teoretická a praktická východiska a metodické aspekty výuky v praktické rovině.

1. CÍLE

Cílem tohoto článku je provést analýzu míry využívání moderních multimediálních a interaktivních výukových metod mezi učiteli na obchodních akademiích a obdobných typech středních škol s ekonomickým zaměřením a na základě ní formulovat doporučení pro výuku na těchto školách.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

2.1 Výukové metody

Jednou z klíčových funkcí výukových metod je řídit učení studentů tak, aby jeho výsledkem byly osvojené vědomosti a dovednosti a rozvinuté schopnosti studentů, a to v souladu s výukovými cíli, s přihlédnutím k individuálním rozdílům mezi jednotlivými studenty ve třídě. Výukové metody procházely dlouhým historickým vývojem a měnily se v závislosti na historicko-společenských podmínkách výuky, školy a pojetí výuky.

Výukovou metodu lze chápat jako soubor vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků. Tyto činnosti, determinované cíli vyučování a učení, tvoří základní strukturní prvky výukové metody.

Výukové metody patří mezi základní didaktické kategorie. Lze je definovat jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů (Maňák & Švec, 2003).

V literatuře nacházíme mnoho odlišných pojetí členění výukových metod. Mezi nejčastěji citované patří kombinovaný pohled na výukové metody, které výukové metody rozlišují podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb (Maňák & Švec, 2003). Další často používaná klasifikace dělí výukové metody podle jednotlivých fází výuky na motivační metody (metody usměrňující, stimulující zájem o učivo), metody expoziční (metody podání učiva), metody fixační (metody opakování a procvičování učiva), metody diagnostické a klasifikační (metody hodnocení, kontroly a klasifikace) a metody aplikační (Mojžíšek, 1975). Třetí, často používané členění a členění uvádí pět obecných metod výuky podle stupně aktivity žáka a heurističnosti, a podle tohoto kritéria dělí metody na informačně-receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristickou a výzkumnou metodu (Lerner, 1986).

Žádná z klasifikací výukových metod ovšem nepostihuje a ani nemůže postihnout komplexní přehled všech metod výuky.

2.2 Multimediální a interaktivní výukové metody

Multimédia lze označit jako nejefektivnější formu komunikace a vyhledávání informací. Základním prvkem multimédií je jejich interaktivnost. Mediální didaktika se zabývá teorií využívání a zařazení médií do výuky. Mediální pedagogika analyzuje média a jejich používání. Obojí se vzájemně prolíná (Holsinger, 1995).

Do skupiny multimediálních didaktických prostředků můžeme zahrnout předměty a pomůcky materiální hodnoty, které zajišťují a zefektivňují vyučování a zároveň pomáhají splnit výchovně-vzdělávací cíle s přispěním auditivní, vizuální a audiovizuální techniky

Multimediální technika využívá text, obrázky, zvuk, video a animaci. Zapojuje více smyslů, přičemž aktivním používáním techniky mohou studenti hlouběji proniknout do učební látky. Významnou současnou formou vzdělávání, u které se předpokládá další vzestup, je e-learning.

Stále více se pro tvorbu výukových systémů a elektronických kurzů na internetu využívá softwarový balíček Moodle. Tvůrci kurzu v prostředí Moodle mají k dispozici řadu modulů, z nichž sestavují jeho obsah. Nastavení modulů i jejich

jednotlivých instancí lze dále přizpůsobovat avyžívat je tak v různých pedagogických situacích. Do on-line kurzu lze vkládat např. studijní materiály ve formě HTML stránek, souborů ke stažení, Flash animací, strukturovaných přednášek apod., úkoly pro účastníky kurzu, automaticky vyhodnocované testy složené z různých typů testových úloh, slovníky a databáze, na jejichž plnění se mohou podílet účastníci kurzu, ankety apod. (Zormanová, 2012).

Z didaktických prostředků v odborném výcviku zejména v technických oborech využíváme pro účely výukového programu tzv. trenažér. Trenažér je zařízení, které je vybaveno programem a má simulační programovací a kontrolní jednotku.

Do souboru všeobecné didaktické techniky pro prezentaci multimediálních výukových programů patří zejména multimediální počítač, interaktivní tabule, vizualizér, LCD monitor s dotykovým displejem, jiné projekční plochy, videokamera, digitální fotoaparát, MP3/MP4 přehrávač, DVD přehrávač, PDA, mobilní telefon, notebook apod. Jedná se tedy o auditivní, vizuální a audiovizuální techniku, v mnoha případech doplněnou softwarovým nebo operačním systémem pro prezentaci učebního obsahu prostřednictvím multimediálních programů.

Zařadit didaktickou techniku do vyučování na středních školách lze v různých fázích výuky a při použití všech výukových metod. Klasické výukové metody lze vhodně doplnit zobrazováním textového obsahu pomocí multimediálních prostředků.

Při metodě názorně demonstrační využijeme k předvádění a pozorování vhodné prostředky, jako je počítač, interaktivní tabule. Pracujeme s obrazem. Při instruktáži lze vhodně demonstrovat předváděnou činnost prostřednictvím videozáznamů.

Metody dovednostně-praktické využívají multimediální prostředky především při napodobování a experimentování. Aktivizující metody, diskusní, problémové, situační, inscenační a didaktické hry dnes již běžně využívají hardwarové prostředky a multimediální obsah.

Komplexní výukové metody jako je frontální výuka, výuka podporovaná počítačem, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, televizní výuka a e-learning se v dnešní době bez využití moderních multimediálních prostředků neobejdou (Skalková, 2004).

Předpokladem pro práci učitele a využívání nových didaktických prostředků je vytvoření vlastního multimediálního systému. Základním faktorem k trvalému zdokonalování učitele v oblasti informačních a komunikačních technologií je

vlastní zdokonalování. Tato skutečnost platí zejména v získávání znalostí v oblasti informačních a komunikačních technologií v multimediální výchově a vzdělávání (Sak, 2007).

3. METODOLOGIE

Autorka zvolila pro zjištění stupně využití moderních multimediálních a interaktivních výukových metod kvalitativní výzkumnou strategii. Výzkumným cílem bylo zjištění, jakým způsobem je ve vybraných obchodních akademických a obdobných středních školách prakticky realizována výuka multimediální a interaktivní výuka, tedy do jaké míry jsou v učitelské praxi těchto škol využívány principy a nástroje moderních výukových metod. Výzkumné otázky byly sestaveny na základě posouzení dosavadní praxe a dostupné literatury. Jsou formulovány tak, aby jejich zodpovězení směřovalo k naplnění cíle výzkumu.

- 1) Kolik a jaké studijní obory škola zajišťuje?
- 2) Jaký je rozsah výuky předmětu Ekonomika?
- 3) Jaké výukové metody používá učitel při výuce?
- 4) Jaké technické prostředky učitel při výuce využívá?
- 5) V jakém rozsahu využívá učitel multimediální a interaktivní výuku?
- 6) Využívá učitel při výuce e-learning?
- 7) Jakým způsobem probíhala on-line výuka v době uzavření škol kvůli pandemii covidu?
- 8) Budou zkušenosti z on-line výuky využity v další pedagogické práci učitele?

Pro potřeby tohoto výzkumu byla využita metoda případové studie, u které je základem detailní studium několika málo případů. Výzkum se z hlediska těchto typů případové studie týkal typu 4 – studia organizací a institucí (Hendl, 2005).

Pro výzkum byla zvolena metoda záměrného výběru výzkumného souboru, kdy výběr výzkumného souboru probíhá na základě předem stanovených vlastností, tedy kritérií. V tomto výzkumu byla stanovena 3 kritéria výběru souboru – účastníci výzkumu jsou učitelé na obchodní akademii nebo ekonomickém lyceu, přičemž vyučují předmět Ekonomika, který je klíčovou součástí odborné maturitní zkoušky, mají alespoň 5 let pedagogické praxe a sídlo školy je v Moravskoslezském kraji. Výzkumný soubor byl vybrán na základě stanoveného cíle výzkumu. Osloveny byly všechny obchodní akademie a ekonomická lycea v rámci Moravskoslezského kraje. Informace o školách byly získány ze Seznamu škol a školských zařízení, který má na svých internetových stránkách krajský úřad pro MS kraj. Z oslovených 22 škol kladně odpovědělo pouze 8. Jednalo se o 6 škol,

jejichž zřizovatelem je MS kraj a mají právní formu příspěvkové organizace a 2 školy, jejichž zřizovatelem je soukromý subjekt a mají právní formu s.r.o. Ve většině záporných odpovědí oslovených škol byly uvedeny jako hlavní důvody zejména vládní omezení kvůli současnému stavu a také nezáměr o dané téma. Většina škol souhlasila s účastí ve výzkumu pouze pod podmínkou zachování anonymity. Výzkum probíhal v období června a července 2021.

Nejvhodnější metodou pro získání specifických a někdy i citlivých dat byla zvolena metoda kvalitativního rozhovoru, konkrétně polostrukturovaného interview a zúčastněného pozorování. Rozhovory byly vedeny s jednotlivými učiteli se souhlasem ředitele školy. V rámci polostrukturovaného rozhovoru bylo definováno jádro rozhovoru, tj. samotné výzkumné otázky. Ke každé výzkumné otázce bylo připraveno několik dílčích otázek, další otázky vyplynuly z rozhovoru. Občas bylo nutno tazatelem otázky modifikovat.

Pro účely zaznamenávání dat byl využit audiozáznam, poté byla data přepsána a provedena jejich transkripce. Pro lepší orientaci v textu a rychlejší dohledání citací byly jednotlivé řádky označeny čísly. Pro lepší přehlednost a práci s textem byli jednotliví komunikační partneři označeni čísly podle časové posloupnosti, jak byly rozhovory realizovány (KP1 – KP8). Dále se provedla segmentace dat do analytických jednotek a jejich kódování. K rozboru přepsaných interview bylo použito otevřené kódování. Pro účely výzkumu byla využita metoda vytváření trsů. Na základě podobnosti a opakujících se znaků se trsy zařadily do kategorií a pojmenovaly obecnějším názvem. Tyto kategorie také tvoří výzkumné otázky, které byly stanoveny před vstupem do terénu. Následujícím krokem bylo axiální kódování. V rámci tohoto kódování byly pozorovány rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi (Miovský, 2006).

4. VÝSLEDKY

Autorka uvádí výsledky, které byly získány prostřednictvím analýzy zrealizovaných rozhovorů v rámci případové studie. Interpretace získaných dat je vzhledem k omezenému rozsahu článku doplněna pouze o vybrané citace některých komunikačních partnerů a také nejsou uvedeny tabulky kódování a kategorizování. Vše má autorka archivováno a na požádání může být kdykoliv předloženo. Závěry jsou shrnuty podle jednotlivých výzkumných otázek. Vzhledem k požadavku zachování anonymity většiny škol nejsou v závěrech uváděny jejich názvy.

Kolik a jaké studijní obory škola zajišťuje?

Výuka probíhá ve všech zkoumaných školách v rámci registrovaných studijních oborů. 6 škol zajišťuje výuku minimálně ve 2 oborech, jedná se o obor Obchodní akademie nebo Ekonomické lyceum, další obory jsou pak zejména Veřejná správa a Informační technologie. Pouze 2 školy zajišťují výuku jen 1 studijního oboru – Obchodní akademie. 2 školy zajišťují v rámci oboru Obchodní akademie výuku ve specializacích, a to Zahraniční obchod a Účetnictví a daně.

Např. KP 1: „Naše škola zajišťuje výuku ve třech oborech, máme obchodní akademii, ekonomické lyceum, veřejnou správu a před 3 roky jsme v rámci obchodní akademie otevřeli specializaci zahraniční obchod.“

KP 3: „Jsme soukromá škola, máme jen obchodní akademii.“

KP 4: „Jsme ekonomické lyceum, většina předmětů je stejná jako na obchodních akademiích.“

KP 7: „Jsme gymnázium a obchodní akademie dohromady, když nepočítám dva obory na gymnáziu, tak máme 3 ekonomické obory – obchodní akademii, informační technologie a veřejnosprávní činnost.“

KP 8: „Jsme klasická obchodní akademie, máme 2 obory – obchodní akademii a veřejnosprávní činnosti.“

Jaký je rozsah výuky předmětu Ekonomika?

Obecně můžeme říci, že výuka předmětu Ekonomika na všech zkoumaných školách probíhá 3–4 roky v rozsahu 2–4 hodin týdně, rozsah výuky se liší podle oboru studia. Menší rozsah výuky mají studenti ekonomického lycea a na obchodní akademii studenti oborů Veřejná správa a Informační technologie, a to jak z hlediska doby studia, tak počtu hodin výuky týdně.

Např. KP 1:

U nás se rozsah výuky liší podle oboru. Ekonomiku máme na obchodní akademii celé 4 roky v rozsahu 2 h týdně, na zahraničním obchodě v 1. a 2. ročníku 4 hodiny týdně a pak mají studenti Mezinárodní ekonomiku. Na ekonomickém lyceu je Ekonomika 4 roky 3 hodiny týdně, a ne veřejné správě 3 roky v rozsahu 1–3 h týdně podle toho, o jaký ročník se jedná.

KP 2: „Ekonomika je u nás od 1. do 4 ročníku. Učím 2–4 h týdně. Čím vyšší ročník, tím více hodin výuky týdně studenti mají.“

KP 5: „Ekonomiku máme od 1. do 3. ročníku, průměrně 3 h týdně. Jen informatici mají předmět

Základy ekonomiky 2 roky, ale tam učí kolegyně, tak nevím přesně, kolik h týdně mají.“

KP 6: „Ekonomiku máme na všech oborech, a to od 1. do 4. ročníku, 2 h týdně. Je to maturitní předmět.“

KP 8: „Ekonomiku máme 4 roky na obchodní akademii, 3 roky na veřejnosprávní činnosti. Učím 3–4 h týdně, podle toho, o jaký ročník se jedná.“

Jaké výukové metody používá učitel při výuce?

Většina učitelů používá především klasické výukové metody slovní – přednášku, vysvětlování, práci s textem, doplněné o inovativní a aktivizující metody, např. projektovou výuku, diskuzní metody, didaktické hry nebo skupinovou výuku.

Např. KP 1:

Základem mé výuky je klasická přednáška, kdy studentům vysvětlím danou problematiku, následně se studenty vedu řízenou diskuzi na dané téma. Zejména studenti z nižších ročníků mají rádi, když výuku občas zpestřím nějakou didaktickou hrou. U vyšších ročníků zase někdy využívám projektovou výuku a práci ve skupinách.

KP 2: „Převažuje vysvětlování, práce s textem, diskuze, někdy studenti pracují na zadaném úkolu ve skupinách. Jo a taky dělají projekty, individuálně nebo ve skupinách.“

KP 3: „Často využívám projektovou výuku, práci ve skupinách, řízenou diskuzi, e-learning.“

KP 4: „Především používám tradiční metody jako vysvětlování, práci s odborným textem, diskuzi. Než jdou moji studenti na odbornou praxi, vyberou si téma projektu, který pak na základě nabytých znalostí a zkušeností zpracují a před spolužáky odprezentují.“

KP 8: „Využívám především vysvětlování, práci s textem, vedu se studenty diskuzi na zvolené téma, občas pracujeme ve skupinkách. V posledním ročníku studenti zpracovávají také projekty.“

Jaké technické prostředky učitel při výuce využívá?

Učitelé při výuce využívají dostupné technické vybavení, přičemž ve vybavení technickými prostředky jsou mezi jednotlivými školami výrazné rozdíly. Lépe vybavené jsou „soukromé“ školy, kde je běžným vybavením tříd interaktivní tabule, učitel má k dispozici multimediální počítač s dotykovým displejem, videokameru, notebook. Naproti tomu „veřejné“ školy buď interaktivní

tabuli nemají vůbec nebo pouze v omezeném množství v odborných učebnách, učitelé často využívají své soukromé prostředky – mobilní telefon, videokameru, notebook apod. K běžnému vybavení zde většinou patří jen počítač a dataprojektor.

Např. KP 2: „Při výuce využívám především počítač a dataprojektor. A pak klasickou tabuli nebo flipchart. Interaktivní tabuli ve škole vůbec nemáme.“

KP 3: „Běžně využívám interaktivní tabuli, dataprojektor, počítač vybavený dotykovým displejem, pro studenty natáčím videa služební videokamerou.“

KP 5: „Ve třídě mám k dispozici dataprojektor, notebook si nosím do každé hodiny z kabinetu. Interaktivní tabuli máme jen ve 2 odborných učebnách, ale moje výuka v nich neprobíhá.“

KP 6: „Používám počítač nebo notebook a dataprojektor. Někdy využívám i svůj mobil nebo kameru.“

KP 7: „Jsme dobře vybaveni, můžu při výuce využít multimediální výukové centrum napojené na interaktivní tabuli.“

V jakém rozsahu využívá učitel multimediální a interaktivní výuku?

Na všech zkoumaných školách sice stále převládají tradiční metody výuky, nicméně multimediální a interaktivní výuka se postupně dostává do popředí. Učitelé při prezentaci učiva využívají kombinaci digitálně upraveného textu, fotografie, grafiky, zvuku, animace a prvků videa, někdy i ve formě interaktivních multimédií.

Např. KP 1: „Při výuce často využívám audio a video nahrávky nebo webové odkazy, na kterých mohou studenti získat doplňující informace.“

KP 4: „Při výuce do prezentace zapracovávám odkazy na webové stránky, občas i nějaká instruktážní videa nebo obrázky.“

KP 5: „Využívám zejména videoprezentace. fotky nebo obrázky.“

KP 6: „Ve výuce využívám zejména audio, video, digitální texty, webové odkazy.“

KP 7: „Pracuji s interaktivní učebnicí přes multimediální tabuli, je zde propojeno audio, video, text, fotografie, animace, webové odkazy, studenti se operativně mohou zapojovat do výuky.“

Využívá učitel při výuce e-learning?

V současné době všichni učitelé, kteří se případové studie zúčastnili, ve svém předmětu využívají určitou formu e-learningu, především jako formu doplnění prezenční výuky. Minimálně mají v této

formě zpracované studijní texty. Někteří využívají e-learning i k distribuci studijního obsahu, komunikaci mezi studentem a učitelem a k řízení studia.

Např. KP 1: „E-learning používám jako doplněk normální výuky, studenti zde mají studijní texty a využívám jej také k testování znalostí studentů. Přístup mají studenti z webu školy.“

KP 2: „Ano, částečně. Studenti zde mají studijní materiály, pracují s nimi jak doma, tak v hodinách.“

KP 3: „Ano, mám pro studenty všech mých předmětů vytvořené interaktivní kurzy v Moodle.“

KP 4: „Studenti mají k dispozici v e-learningu některé studijní texty a je jen na nich, jestli s nimi budou při samostudiu pracovat nebo ne. Jinak ho při výuce nevyužívám.“

KP 7: „Dnes již studenti mají k dispozici obsah celého předmětu v e-learningu, nemusí si na hodinách nic zapisovat a tím omezovat svou koncentraci na vlastní výklad učiva. Stejně tak všechny úkoly a testy dělají prostřednictvím e-learningu.“

Jakým způsobem probíhala on-line výuka v době uzavření škol kvůli pandemii covidu?

Většina učitelů se shoduje, že zejména v počátcích on-line výuky bylo pro učitele velmi obtížné si zvyknout na pro většinu novou formu výuky. V prvních týdnech často na školách nebyl stanoven jednotný postup, jak výuku realizovat, učitelé si sami určovali, jak bude výuka probíhat. Postupně došlo k vytvoření jednotné metodiky on-line výuky, závazné pro všechny učitele na dané škole. Všechny zkoumané „veřejné“ školy využívaly pro výuku bezplatnou aplikaci Google Classroom, naopak obě „soukromé“ školy realizovaly výuku pomocí platformy Microsoft Teams. Výuka probíhala u většiny učitelů v on-line formě podobně jako na klasické výukové hodině, tj. prezentace dané problematiky učitelem pomocí PowerPointu, instruktážního videa apod., následně učitel pomocí dotazů na jednotlivé studenty ověřoval míru pochopení dané problematiky, dále se mohli studenti zapojit do diskuse či vznést dotazy. Znalosti studentů pak byly v pravidelných i nepravidelných intervalech ověřovány pomocí testů, někde interaktivní formou. Pro samostudium měli studenti zkoumaných škol k dispozici e-learningové studijní texty, z toho 3 školy využívaly elektronické kurzy Moodle.

Např. KP 2:

Z počátku uzavření škol jsme vůbec nevěděli, jak máme učit, každý učitel si to dělal po svém, já jsem studentům posílala na třídní mail materiály k samostudiu a úkoly k vypracování. Pak vedení zpraco-

valo metodiku a začali jsme všichni využívat Google učebnu, musela jsem se naučit s tím pracovat. Většinu hodin jsem studentům normálně odprezentovala učivo, pak jsem několik studentů vyvolala, abych si ověřila, jestli vůbec na on-line hodině jsou a taky abych zjistila, jestli učivo pochopili. Ke konci hodiny mohli studenti dávat dotazy. Občas pouze dostali úkol k samostatnému vypracování, který museli zvládnout ve stanoveném čase. Testy pak mám v e-learningové formě, přístupné z webu školy.

KP 5: „Výuka probíhala zhruba půl na půl formou on-line přednášky a samostudia spolu s plněním zadáných úkolů. Vše za pomoci Google Classroom. Kontrolní testy si studenti museli stáhnout a ve vymezeném čase zpracovat a uložit zpět.“

KP 7: „Pro on-line výuku jsme využívali Teamsy, v podstatě se ta on-line výuka nelišila od klasické výuky ve škole, jen studenti neseděli v lavicích, ale doma u počítače. Studijní materiály včetně testů mám už dávno zpracované v Moodle, takže pro mě to vůbec nebyl problém.“

KP 8: „Bylo to trochu těžší naučit se pracovat s Google Classroom. Výuka byla většinou on-line, učivo jsem vysvětlila za pomoci prezentace v PowerPointu nebo občas i instruktážního videa, které jsem stáhla z netu, pak následovaly dotazy, diskuze. Znalosti jsem ověřovala pomocí testů, které studenti museli individuálně zpracovat ve stanoveném čase.“

Budou zkušenosti z on-line výuky využity v další pedagogické práci učitele?

Většina učitelů se shoduje, že zkušenosti a dovednosti získané v době uzavření škol díky on-line výuce jim pomohou v další pedagogické práci. Mnozí učitelé se zdokonalili ve využívání prostředků výpočetní techniky, což chtějí využít jak při přípravě na výuku, tak i v procesu samotné výuky. Na některých školách zvažují občasné využití on-line výuky i nadále. Všichni dotazovaní učitelé mají v současnosti studijní materiály také v e-learningové formě. Pouze 1 učitel se chce vrátit k výuce ve stejné podobě, jakou měla před uzavřením škol.

Např. KP 1: „On-line výuka mi dala hodně – naučit se pracovat s Google Classroom, vytvořit e-learningové studijní materiály, byla by škoda to dále nevyužívat. Jednáme s vedením školy, chtěli bychom mít alespoň 1 den v měsíci on-line výuku i nadále.“

KP 3: „Moderní metody, jako Moodle, Teams apod., při výuce využívám já i většina mých kolegů už dávno, teď plánujeme, že on-line výuku budeme využívat častěji, kdy studenti budou chodit do školy od pondělí do čtvrtku a v pátek budou mít on-line výuku.“

KP 4: „Jsem rád, že už je ta on-line výuka za náma. Musel jsem připravám věnovat mnohem více času než dříve. Vráťím se zase ke svým osvědčeným metodám výuky. Studijní texty jsem přepracoval do e-learningové podoby, ale stejně si myslím, že studenti mají radši ty klasické.“

KP 5: „Určitě využiju, jak při přípravě na hodinu, tak i při samotné výuce. A studenti mohou pracovat s e-learningovými texty, to dřív neměli.“

KP 8: „Díky pandemii jsem se naučila lépe využívat možnosti výpočetní techniky, budu mít teď určitě zajímavější vyučovací hodiny. Se studijními materiály v e-learningu se podle mě studentům lépe pracuje.“

5. DISKUZE

Ve výchovně vzdělávacím procesu je učitel vedoucím činitelem. Svým studentům předává poznatky a podílí se na utváření jejich osobnosti. Učí je otevřenosti vůči novému, ukazuje, jak tyto nové poznatky zpracovávat a využívat. S rostoucí digitalizací společnosti se rozvíjejí také didaktické prostředky, čímž dochází k významným změnám ve výuce. Mění se životní styl mladých lidí, který je mnohem více digitalizovaný. Mezi učitelem a studentem tímto vývojem může dojít ke vzniku tzv. digitální propasti, tedy výraznému rozdílu znalostí práce s počítačem, elektronické komunikace a životního digitalizovaného stylu. Základním faktorem k trvalému zdokonalování učitele v oblasti informačních a komunikačních technologií by mělo být permanentní rozšiřování znalostí a získávání nových dovedností v oblasti informačních technologií, využitelných v multimediální výchově a vzdělávání.

Jak je již všeobecně známo, tradiční způsoby výuky jsou při výuce ekonomických předmětů považovány za zastaralé a ne příliš neefektivní, protože vedou jen k povrchnímu učení zaměřenému na znalosti momentálních poznatků. Využití moderních, aktivních forem výuky má na budoucí uplatnitelnost studentů v praxi mnohem příznivější vliv. Stále větší důraz je u studentů kladen především na schopnost orientace a adaptace v nových, měnících se podmínkách, a umění se samostatně se vzdělávat.

Jak vyplývá z výsledků zjištěných v rámci empirického šetření, výuka Ekonomiky se na obchodních akademiích a ekonomických lyceích v Moravskoslezském kraji stále do značné míry realizuje tradičními způsoby, více či méně doplněnými moderními multimediálními, popř. interaktivními technikami. Úroveň využití moderních multimediálních a inter-

aktivních výukových metod je do značné míry ovlivněna technickým vybavením školy, kde mezi jednotlivými školami panují velké rozdíly a učitelé jsou někdy nuceni využívat své soukromé technické prostředky. Studenti pracují s interními učebními materiály, které jsou v současné době již z větší části zpracované ve formě e-learningu. Výrazným způsobem napomohla k rozšíření multimediální, popř. interaktivní výuky současná pandemická situace, kdy v důsledku uzavření škol byla po dobu několika měsíců výuka realizována on-line formou. Tato situace přinutila mnoho učitelů naučit se a začít využívat modernější výukové techniky tak, aby výuka byla pro studenty zajímavější, zábavnější a v neposlední řadě dostupná i v domácím prostředí. Tyto nabyté dovednosti chce většina učitelů v co největší míře využívat ve výuce i nadále.

Jako nedostatečné se při výuce Ekonomiky na většině zkoumaných škol jeví využití interaktivních metod jako nástroje k rozvoji širších schopností a dovedností studentů, a tudíž je zde velký potenciál pro jejich výraznější využití.

Výsledky stávajícího výzkumu se liší od dřívějšího výzkumu autorky, prováděného v roce 2014,

zejména v oblasti většího zapojení e-learningu do výuky či určitého zlepšení vybavení škol dostupnou technikou. Rovněž využití multimediální výuky je již považováno za běžný standard. Na celostátní úrovni není možno srovnání objektivně provést, protože na základě analýzy dostupné literatury lze konstatovat, že autorce se nepodařilo nalézt odpovídající odborné články, které by se touto problematikou zabývaly.

Jako doporučení ke zkvalitnění odborné přípravy studentů v předmětu Ekonomika je pro zkoumané obchodní akademie a ekonomická lycea možno uvést následující. Je nanejvýš žádoucí zlepšit technické vybavení tříd a učeben tak, aby bylo možno při výuce běžně využívat interaktivní metody. Stávající učitele odborně vzdělávat tak, aby byli všichni schopni využívat při přípravě na výuku i při samotné výuce dostupné multimediální a interaktivní prostředky. Při přijímání nových učitelů se zaměřit na to, jaká je jejich digitální gramotnost. Klást větší důraz na využívání e-learningu tak, aby v tomto prostředí byly pro studenty dostupné veškeré studijní materiály a současně jej více využívat pro testování znalostí studentů.

ZÁVĚR

V současné ekonomické praxi neustále roste tlak na kvalitu ekonomických informací, což předpokládá mimo jiné také tlak na kvalitu vzdělávání budoucích ekonomů, zejména na středních školách typu obchodních akademií a ekonomických lyceí. Vyrůstá význam nových, interaktivních forem výuky, které lépe připraví studenta pro jeho budoucí praxi. Původní klasické formy výuky jsou stále více považovány za neefektivní, protože studenta naučí jen stávající poznatky, ale nevedou ho k tomu, aby byl schopen pružně reagovat na měnící se podmínky.

Jak potvrzuje stávající výzkum autorky, situace stále není plně uspokojivá, i když je možno zaznamenat výraznější kvalitativní posun, zejména v oblasti využití e-learningu a multimediální výuky. Situace v oblasti zapojení interaktivních metod při výuce stále není plně dostačující. Do značné míry je to dáno nedostatečným technickým vybavením učeben, které neumožňuje výraznější využití těchto metod ve výuce.

LITERATURA

- Freeman, S., Eddy, S. L., & Mc Donough, M. (2010) Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111 (23), 8410–8415.
- Holsinger, E. (1995). *Jak pracují multimédia*. Brno: Unis Publishing.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základy metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Krpálek, P. (2015). Didaktické a mediální aspekty ve výuce podnikové ekonomiky a financí. In Chromý, J., Šedivý, J., & Drtina, R. (Eds.) *Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference Média avzdělávání 2015*. (116–119). Praha: Extrasystem.
- Lerner, I., J. (1986). *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Mojžíšek, L. (1975). *Vyučovací metody*. Praha: SPN.
- Sak, P. (2007). *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada

Střelec, S. (2004). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Masarykova univerzita.
Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

Kontakt

Doc. Dr. Ing. Hana Filipczykova: hana.filipczykova@osu.cz

CHARACTER MATTERS ČILI NA CHARAKTERU V PEDAGOGICE ZÁLEŽÍ

Jan Hábl¹

¹Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Kat. pedagogiky a psychologie, Rokitsanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika

Abstrakt

Na charakteru záleží. A to nejen v pedagogice. Dlouhodobé výzkumy ukazují, že mezi nejvýznamnější faktory, které mají vliv na morální vývoj dětí a mládeže, patří pedagog a škola obecně – hned po rodičích. Co se ve škole mezi učitelem a žákem děje, jde daleko nad rámec pouhé „mechaniky učení“ konkrétních předmětů. Neexistuje „hodnotově neutrální“ (value-free) výuka nebo škola. Každý pedagog, ať je jeho aprobace jakákoli, je zároveň vychovatelem morálky či charakteru. Cílem příspěvku je nejen doložit důležitost formování charakteru, ale též nastínit pedagogické nástroje formování charakteru. Z hlediska metodologického půjde o studii hermeneutického typu. Cestou analyticko-syntetickou, interdisciplinární a též komparativní budu sdružovat poznatky především z oblasti pedagogiky, antropologie, etiky, etické výchovy, filozofie výchovy a kmenologie. Studie doloží význam charakterové výchovy v celistvém edukačním procesu. Studie dále nastíní fundamentální pedagogické principy výchovy charakteru.

Klíčová slova: charakter; učitel; edukace; morální formování

Abstract

CHARACTER MATTERS IN PEDAGOGY AND EDUCATION

Teaching a child to read, write or count represents a certain didactic art on the part of the teacher. Current pedagogy is quite advanced in this respect. She has made tremendous progress over the last few hundred years. There are countless excellent methodological strategies for imparting a wealth of information, facts and skills to a child. But what makes pedagogy a problem is learning the good, educating the character. The amount of knowledge since the science and technology revolution has grown exponentially, educational curricula overloaded, the amount of data and information is so overwhelming that there is no time to address their moral aspects. Theoretically, we know that education or school in general should not be just about passing on knowledge, in each handbook such as Introduction to Pedagogy, Fundamentals of Pedagogy, etc., we read that in addition to the so-called cognitive goals, we must also pursue affective goals. We must shape the moral component of character. We have to teach good. But can we do it? Is it possible at all? Is there a method for this?

Keywords: character; teacher; education; moral formation

1. PROČ NA CHARAKTERU ZÁLEŽÍ

Na charakteru záleží. A to nejen v pedagogice. Možná výrok triviální, až nadbytečný, ale chci jej podtrhnout a předložit v této přednášce jako tezi k obhajobě v kontextu edukačním. Dlouhodobé výzkumy ukazují, že mezi nejvýznamnější faktory, které mají vliv na morální vývoj dětí a mládeže, patří pedagog a škola obecně – hned po rodičích (Campbell & Bond, 1982; Huit, 2004). Co se ve škole mezi učitelem a žákem děje, jde daleko nad rámec pouhé „mechaniky učení“ konkrétních předmětů. Neexistuje „hodnotově neutrální“ (*value-free*) výuka nebo škola, konstatuje E. Wynne (1991). Každý pedagog, ať je jeho aprobace jakákoli, je zároveň vychovatelem morálky či charakteru. W. Sanderse to dobře vystihl slovy, že běžný učitel – když jde učit svůj předmět – „nenechává svůj charakter doma“, ale vše, co ve škole říká nebo dělá, souvisí s tím, „kdo je a co považuje za morálně hodnotné“ (2012, s. 16–17). Dokonce i pedagog-pesimista, který je přesvědčen o neformovatelnosti charakteru dítěte, jej tímto svým postojem nějak formuje. V otázce charakteru platí totiž víc než kde jinde zákonitost „caught rather than taught“¹ – slovní hříčka, která se v překladu trochu ztrácí – morálka se spíše (funkcionálně) chytá, než (intencionálně) vyučuje. Pedagogové, kteří se domnívají, že charakter by se neměl vůbec formovat, argumentují, že morálka je otázkou čistě individuální preference. Dle jejich mínění je předávání jakýchkoli normativních balíčků ctností či dobra (*bag of virtues*)² z generace na generaci považováno za indoktrinativní, děti si mají samy volit, vyjednávat, diskutovat a konstruovat své vlastní morální zásady a hodnoty (srov. např. Wringe, 2007). Domnívám se, že i tento typ programové nevýchovy je výchovou svého druhu, která komunikuje určité morální obsahy a kterými velmi významně ovlivňuje charakter vychovávaného (srov. McLaughlin & Halstead, 1999). Jinými slovy, formování morálky či charakteru dětí a žáků není výběrová nebo doplňková aktivita učitele, které by se mohl snadno zříci, ale fundamentálně neoddělitelná součást vzdělávacího procesu.

Náš „učitel národů“, J. A. Komenský, by souhlasil. Neúnavně opakoval, že „pravé“ vzdělání pečuje o „celého člověka“³, tj. složku poznávací,

mravní i duchovní, jak uvidíme. Byl přesvědčen, že výchova znamená učit „znát dobré, chtít dobré a konat dobré“, a to „i když se nikdo nedívá“⁴. Komenský měl již ve své době zkušenost s výchovou, která kladla důraz pouze na poznání a ostatní složky opomíjela. Nazýval takový přístup „mučírnou“ nebo „robotárnou“ ducha. A byl si také dobře vědom, že člověk, který mnoho ví, ale neví, jak své vědění užívat dobře, je „břemenem země“, dokonce, čím více toho ví, tím více je společensky nebezpečný, není-li poznání doprovázeno dobrými mravy. Informace bez formace nebo vědění bez mravů je dle jeho soudu tak nepatřičné jako „spona zlatá na pysku svině“ (*Didaktika velká*, kap. XXIII). Nebo ještě jinak – pedagog může učit chemii, češtinu, fyziku nebo tělocvik takovým způsobem, že dítě bude jeho předmět nadsmrti milovat anebo nenávidět, a nejen předmět, ale obvykle i pedagoga. Proto na charakteru záleží, a to charakteru dítěte i charakteru vychovatele (srov. Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse, Wright, 2017). Otázka zní, jak se charakter edukačně rozvíjí či formuje.

2. JAK EDUKAČNĚ ROZVÍJET CHARAKTER

Naučit dítě číst, psát, počítat nebo plusquamperfektum představuje určité didaktické umění ze strany učitele. Současná pedagogika je v tomto ohledu značně pokročilá. Za posledních několik set let učinila ohromný pokrok. Disponuje nespočtem vynikajících metodických strategií, jak dítěti předat množství informací, faktů a dovedností. A s nedávným příchodem empirických věd, které pedagogice poskytly exaktní nástroje pro ověřování funkčnosti pedagogického počínání, je nárůst arzenálu metodických nástrojů skutečně masivní. Co ovšem pedagogice dělá problém, je učení dobru, výchova charakteru. Odnepaměti, ale dnes zvlášť. Kvantum poznatků od doby vědecko-technické revoluce vzrostlo exponenciálně, vzdělávací kurikula jsou napěchována k prasknutí, množství dat a informací je tak přemáhající, že není čas zabývat se jejich morálními aspekty. Teoreticky víme, že edukace nebo škola obecně by neměla být pouze o předávání poznatků, v každé příručce typu Úvod do

1 Viz k tomuto tématu např. Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse, & Wright, (2017).

2 Tak o tom mluvil L. Kohlberg (převzato z Hunter 2000, s. 219).

3 Tak o tom mluví ve své *Poradě o nápravě věcí lidských, nejčastěji v Pampaedii* (1992)

4 Komenský častokrát opakuje různé varianty triád: znát – konat – chtít (příp. milovat nebo volit), viz např. *Pampaedia* I:9, IV:16. K výroku „i když se nikdo nedívá“ viz *Svět mravní*, kap. *Etika*, podkap. *O ctižádosti* (Komenský tuto knihu zanechal nedokončenou, spíše v poznámkách, číslování odstavců je rozdrobené a nepřehledné, proto odkazy z tohoto díla budu takto rozepisovat. Viz také *Obecná porada*, s. 570).

pedagogiky, *Základy pedagogiky* apod. se dočteme, že kromě tzv. kognitivních cílů musíme sledovat také afektivní cíle. Musíme formovat morálně-volní složku charakteru. Musíme učit dobrou. Umíme to ale? Jde to vůbec? Existuje na to nějaká metoda?

Nejsme první, kdo si klade tyto otázky. V dávných myto-poetických dobách byly jak otázky, tak odpovědi vznášeny v příbězích, písních, básních nebo prorockých. Zpívalo se o smyslu člověka, o jeho pozemském putování, o posledním údělu, o nejvyšším dobru, o tom, co znamená pravá moudrost, co je to chrabrost, co naopak padoušství či zbabělost, jak se rodí pravá láska, co je třeba ctít a čím pohrdat. Dětem se vyprávěly příběhy o naději, příběhy „o smrti a proti smrti“, o moci a bezmoci, o spravedlnosti a nespravedlnosti apod. (srov. Baldermann, 2000). Proroci prorokovali zkázu bohorovným Nabukadnesarům. Odysseus vzdoruje svévoli bohů, Gautama se utkává s nesnesitelností utrpení, Mojžíš zprostředkovává desatero zákonitostí svobodného žití, David přemáhá nepřemožitelného Goliáše... Co toto narativní „vyučování“ dělalo s afektivní složkou osobnosti posluchačů, si dokážeme představit. Naši otcové a matky evidentně chápali didaktickou moc příběhu, jakkoli na latentní či intuitivní rovině.⁵

První, kdo explicitně verbalizoval otázku učitelnosti dobra, byl Platón, resp. Sokrates ve svých slavných dialogických rozpravách, např. v *Menónovi*, *Protagorovi*, ale též v *Politice*.⁶ Ústy Menóna, thesalského vojevůdce, nechá zaznít fundamentální otázku, zda je ctnost „věc učení“. Pojem ctnost (*areté*) se překládá různě, protože jeho význam je bohatý. Menón má na mysli spíše zdatnost, Sokrates však vede dialog tak, aby Menóna přivedl k hlubšímu porozumění pojmu – jde o zdatnost celistvou, o ctnost či dobro obecně. Je něco takového možné učit? A pokud ano, jak? Pokračuje Sokrates: Snad skrze správné poznání? Nebo dobré návyky? Nebo je ctnost člověku přirozená? Nebo je naopak proti jeho přirozenosti, a je nutné ji nějak „přeučit“?⁷

Sokratova odpověď je hluboká a zaslouží si důkladné promyšlení. Nicméně na tomto místě chci vyzdvihnout fascinující skutečnost, že v několika

úvodních tazacích větách Sokrates takřka prorocky pojmenoval čtyři základní filozofie výchovy, které lidstvo v následujících čtyřiašedeseti stoletích vyzkoušelo.

- 1) Neoptimističtější pojetí vychází z přesvědčení, že člověk je ze své podstaty dobrý, ctnostným se stává jaksi mimochodem, přirozeně, takže žádné morální vyučování nepotřebuje.
- 2) Druhá, stále ještě poměrně optimistická filozofie předpokládá, že ctnostným se člověk stává pravým poznáním. Kdo získá pravou moudrost, resp. pozná, co je dobré, bude také dobře jednat. K takovému poznání je však třeba náležitého vedení, učení, instrukce nebo osvětlení.
- 3) Třetí filozofie výchovy tvrdí, že ctnost vyžaduje práci a úsilí, že je třeba cviku a návyku. Tak to viděl např. Aristoteles.⁸ Neřešil příliš otázku, zda je člověk špatný nebo dobrý, ale měl jasno v tom, že má-li se člověk dobrým stát, bude k tomu třeba praxe, činu, skrze které se rodí zvyk.
- 4) Poslední přístup předpokládá, že ctnosti se dosahuje proti lidské přirozenosti. Člověk je ze své podstaty nemorální, sobecký, až zvířecí, a má-li se stát dobrým, musí k tomu být silou, případně strachem přinucen, a tak zkracen.

Kterou metodu, resp. filozofii výchovy zvolit? Jakým způsobem nabýt ctnosti? Jak se stát dobrým? Sokrates ve zmíněném dialogu přiznává, že neví.⁹ A to ze dvou důvodů. Jednak a především neví, co je to ctnost – na rozdíl od Menóna, který si myslí, že ví, ale v následném rozhovoru zjistí, že vlastně také neví. To je Sokratova standardní didaktická strategie – dialogickými otázkami vede partnera (studenta) cestou logického pořádku věcí. Jak chce Menón zvědět, zda je ctnost učitelná, když nemá na prvním místě definováno, co to ctnost je? To je lekce (a důvod) číslo jedna, kterou je třeba začít – pokorná nevědomost. Druhý důvod Sokratovy nevědomosti rovněž obsahuje didaktickou intenci. Říká, že i kdybychom věděli, co je to ctnost, nemáme učitele ctnosti. Kdo je tak ctnostný, aby mohl sám ctnosti učit? Sokrates poukazuje na skutečnost, že ani nejskvělejší muži dějin nebyli

5 Didaktické užití příběhu ve výchově pojednávám jinde, viz Hábl (2013), též Hošek (2010), Koteš (2013), Trávníček (2003, 2007).

6 Necháám stranou hebrejskou (starozákonní) výchovu, která otázku učitelnosti dobra neproblematizovala, naopak implicitně předpokládala.

7 Viz spis *Euthydemos*, *Menón* (z řeckého originálu přeložil František Novotný), Oikymen, 2000.

8 Viz např. jeho *Etiku Nikomachovu* (1937).

9 Pro úplnost příběhu je třeba povědět, že v dialogu *Protagoras* Sokrates nakonec dochází k závěru, že ctnost je druh poznání, a že tedy učitelná je. Ovšem připomínám, že jak v *Menónovi*, tak v *Protagorovi* je řeč o učení mladých dospělých mužů, nikoli o dětech od nejútlejšího věku. Uvidíme, že věk je v otázce formování charakteru zásadní faktor.

schopni naučit ctnosti své potomky. A koneckonců i Sokrates sám jakožto rodič přiznává v tomto ohledu své vlastní selhání.

Co z toho plyne? Necháává nás Sokrates bez odpovědi? Ano i ne. Coby filozof není mužem hoto- vých odpovědí, ale zvědavých otázek, jež mají primárně odhalovat domněnky. Sokrates upřímně neví, a proto se táže. A získá-li člověk během tázání příležitost odhalit a přiznat vlastní omyl, už tím významně pokročil ve „studiu“ ctnosti. Na druhou stranu Sokrates přece jen naznačuje cestu. V závěru dialogu říká, že není-li lidských učitelů ctnosti, snad jedině bůh by mohl být učitelem. Takový výrok může znít podivuhodně z úst toho, kdo byl odsouzen na smrt za bezbožnost, kterou dle aténských představených prý kazil mládež. Zde je třeba se Sokrata zastat. Je sice pravda, že kudy chodil, tam zpochybňoval řecké bohy. Ovšem zároveň mluvil o tajemném božském hlasu, který je dle jeho soudu nad všemi bohy a který dává rozpoznat správné od nepravého. *Daimonion*, říkal Sokrates, musí být dobrý, protože radí neposlouchat a nevěřit nedobrému a nemravným bohům. A to, i kdyby celé Atény hrozily smrti. Svědomí to nedovoluje. Tedy přece jen existuje? Opravdové dobro? Díky kterému dokážeme rozpoznat pravé od domnělého? Které je nám tak blízko, že ho lze slyšet? Které lze vědět? Které je se mnou? S-vědomí? A především, kterému by se dalo učit?

3. KOMENSKÉHO METODA „FORMOVÁNÍ CHARAKTERU“

Komenského metodu uvádím do souvislosti se Sokratem záměrně. Sokrates, s pokorou sobě vlastní, zmínil čtyři edukační motivy – snad by dobrou bylo možné naučit: i) proti lidské přirozenosti, čili tvrdě, autoritativně – protože přirozenost je špatná; ii) v souladu s přirozeností, čili snadno, vlastně se člověk naučí sám, protože jeho přirozenost je dobrá; iii) poznáním, protože člověk je v podstatě neznalý, ignorant; iv) návykem, protože člověk je v podstatě *tabula rasa*. Chopíme-li se těchto motivů s hermeneutickou přejícností, bez negativních konotací, můžeme v nich vidět tyto pozitivní edukační principy či přístupy:

- i) Princip autority, pevné ruky, pevných hranic, pevných mantinelů
- ii) Princip svobody, samostatnosti, interiorizace

- iii) Princip transmise informací, předávání poznatků, zkušeností
- iv) Princip návyku, habitu mysli i činu

Vše, co bude následovat v tomto textu, vychází z předpokladu, že tyto principy jsou v edukačním procesu velmi žádoucí, všechny mají svůj pravý čas a své místo. Čtème nyní Komenského metodu morální výchovy s tímto interpretačním zřetelem: Má-li Sokrates pravdu, že k učení dobru je tím či oním způsobem potřeba i) autority, ii) samostatnosti, iii) poznání a iv) návyku, sledujme jak se tyto principy vyskytují u Komenského.¹⁰

- i) Autorita, pevná ruka či pevné hranice jsou Komenskému naprostou samozřejmostí. Od nejútlejšího mládí, kdy je „vosk“ ještě tvárný, je třeba formovat, vštěpovat, vést, učit sebeovládání, učit pravidlům. Neplyne z toho však, že by škola měla „býti plna křiku, ran a pruhů [rozuměj jelit, pozn. autora], nýbrž že má býti plna bedlivosti a pozornosti ze stran učitelův i žákův“. Komenského principiální odpor vůči násilí vyjadřuje známé motto: „*Omnia sponte fluent, absit violentia rebus*“ čili „necht vše plyne přirozeně, násilí budiž vzdáleno“.¹¹ V *Didaktice analytické* je pak tento princip vysloven explicitně: „Přejeme si, aby bití a zlost byly vzdáleny při věci tak posvátné, jako je vzdělávání ducha“ (1946, s. 42). Nicméně požadavek nenásilnosti a harmoničnosti se nevylučuje s autoritou. Autorita představuje a stanovuje morální hranice a nároky přiměřené věku. Dítě díky těmto nárokům morálně roste podobně jako strom, jehož „každá větev je o tolik silnější, o co více toho musí nést“ (*Mundus moralis*, kap. VIII). Bez námahy nebo nároků dítě neroste, resp. nemůže učinit žádný pokrok. A stane-li se, že by duch některého z dětí „zdivočel“ nebo se nějak „pokazil“, je třeba kázat, napomínat, disciplinovat atd., přičemž veškeré způsoby kázně musejí být takové, aby žáci „mohli i uměli milovati a ctíti své učitele a aby nejenom rádi dali se vést tam, kam mají býti vedeni, nýbrž aby i sami po tom horlivě toužili“ (*Didaktika velká*, kap. XXVI).
- ii) Svoboda a samostatnost přichází dle Komenského pozvolna, doslova „podle stupňů věku a rozvoje“. Dokud dítě např. nedosáhne takového stadia rozumového vývoje, aby bylo schopné samo pochopit, proč je nějaké dobro

10 Komenský věnuje morální výchově samostatnou kapitolu ve *Didaktice velké* (XXIII.), nicméně dotýká se tohoto tématu i v jiných dílech (*Mundus moralis*, *Pampaedia*, *Didaktika analytická* aj.). Následující řádky představují pokud možno celistvou, jakkoli stručnou, syntézu Komenského pojetí morálního vychovatelství.

11 Tímto mottem uvádí Komenský na titulní straně své vrcholné didaktické dílo *Opera didactica omnia*.

či ctnost žádoucí, je třeba, aby se učilo prosté poslušnosti. Komenský ukazuje svou vývojově-psychologickou intuici, když poznamenává, že „chlapci (aspoň ne všichni) nebývají ještě tak dalece schopni rozvážného postupu“. Proto je třeba učit statečnosti v raném stadiu výchovy skrze „sebeovládání“ a „poslušnost“. Zní to na první poslech neobvykle – učit statečnosti skrze poslušnost. A zřejmě to tak znělo i v době Komenského, proto hned dodává vysvětlení: „Ó jaká veliká naděje na překonání zmatků, jimiž je svět zaplaven!“ – když se děti hned v mladosti naučí poslouchat, vůli ovládat, a tak si vzájemně ustupovat, namísto, aby si ubližovaly. „Toť statečnost.“¹² Jakmile ale začne dítě dospívat a chápat, dochází k interiorizaci dobra (dnes bychom řekli norem) a pozvolna i k sebeovládání (dnes říkáme seberegulaci) v souladu s těmito normami. Každý úspěšný krůček tímto směrem je „stupněm“ ke svobodě a samostatnosti, resp. – slovy Komenského – ke stadiu, kdy se člověk stává „králem sám sobě“ (*Didaktika velká*, kap. XXIII).

- iii) Informace, poznání, instrukce nebo fakta – to vše jde ruku v ruce s vychovatelovým vzorem. Kromě toho, že vychovatel zprostředkovává morální realitu svým osobním příkladem, rozpoznává Komenský, že je třeba toto doplnit „pověděními jemnými“ nebo jinde „poučeními, předpisy a pravidly životními“. Aby vychovávaný rozuměl obsahu a smyslu dobra, aby rozuměl, „proč dělá to (ctnostné), co dělá a proč se tak dělati má“. Čili v raném stadiu nápodoba, v pozdějším porozumění. (*Didaktika velká*, kap. XXIII)
- iv) Rovněž motiv zvyku, přivýkání, navykání je u Komenského často frekventován, nejvíce v souvislosti s nejtělejšími dětstvím. Pěstování ctností musí začít dříve než se „nezpůsobové a nectnosti hnízdit začnou“. Podobně jako se vosk a sádra za měkka formují snadno, ale když zatvrdnou, „darmo jest předělávati je“, tak

i u člověka nejvíce záleží na „prvním fortelu“, který se zakládá hned „při maličkosti dítěte“ (*Didaktika velká*, kap. XXIII). Nejvhodnější metoda pro toto období je dle Komenského jednoznačná: „velký význam má od mlada zvykati“ a odůvodňuje to empirickou zkušeností, „čím načichne nová nádoba, tu vůni si zachová.“¹³ Řečeno bez obrazů – „zvyk přechází v přirozenost“, dodává v *Pampaedii* Komenský, a proto je třeba neztratit tu vzácnou „první příležitost“ dětství a předcházet zlozvykům. Pokud se uhnízdí, „těžko je odvykati“, trýzní člověka i jeho okolí po celý život a ve stáří se stane „nesnesitelným a nenapravitelným“. Tak jako se člověk učí „choditi chůzí, mluvití mluvením, psátí psaním“, tak se ctnostem učí skrze ctnostné jednání, návyky, opakování, praxi (*Didaktika velká*, kap. XXIII).

Komenského metoda evidentně obsahuje všechny Sokratovy motivy, ale kromě nich ještě minimálně čtyři další. Shoda v pedagogické intuici je u obou myslitelů pozoruhodná. Nicméně Komenský byl přece jen více pedagogem než filozofem a naopak Sokrates více filozofem než pedagogem, proto nepřekvapí, že Komenského systém obsahuje ještě další edukační motivy, které Sokrates nepojednává, které ovšem mají zásadní relevanci k problematice rozvoje morálního charakteru:

- v) Vývojový aspekt. Znovu a znovu slyšíme Komenského mluvit takřka jako vývojového psychologa, který si je vědom, že různý věk vyžaduje různý přístup.¹⁴ Několik ukázek: V kapitole XVII. *Didaktiky velké*, kde vykládá obecné zákonitosti „přirozené“ výchovy, říká „příroda nic nevyrazí ven, leč co uvnitř uzraje a samo chce vyraziti.“ Dále uvede konkrétní „přírodní“ příklad: „Neboť ani nenutí ptáčka opustiti vejce, dokud údy se nevytvoří a nezesílí náležitě, ani ho nemá k letu, dokud nevidí, že má peří, ani ho nevyhání z hnízda, leč až vidí, že umí létat.“ Následně dedukuje pedagogicko-psychologickou aplikaci, a to nejprve negativně: „Násílí

12 Stejně téma pojednává Komenský v *Pampaedii* (kap. III) takto: „Základem dobrých mravů je buď ovládnutí sebe sama, nebo trpělivost, jsme-li ovládnuti někým cizím. První z těchto možností znamená, že člověk má být navyklý nekonat nic ze slepého hnutí, nýbrž všechno rozumem podle známého výroku Claudiana: ‚Teprve tehdy bude ti právem patřit všechno, až budeš moci být králem sám sobě‘. Ale poněvadž lidé v mladém věku nemají rozum tak vytříbený (pro nedostatek zkušenosti), aby mohli sami od sebe všude spatřit, co je na prospěch, proto je přidán druhý základ dobrých mravů a počestnosti: snášení cizí vlády.“

13 Cituji zde z pozdní *Pampaedie*, ale pro srovnání uvedu i citaci z *Didaktiky české*, která naopak patří nejranějším didaktickým spisům. Nechť čtenář posoudí posun v Komenského schopnosti formulovat látku: „podrží hrneček zápach, jímž za nova navřel na dlouhý čas“.

14 Však ho za to také vydatně chválí otec moderní vývojové psychologie Jean Piaget. Doslova říká, že svou „obdivuhodnou intuici“ může být považován za „předchůdce ideje vývojové psychologie a zakladatele systému progresivní instrukce přizpůsobené stupni žákova vývoje“ (1993).

- se tedy činí duchu mládeže, i) když jest nucena k tomu, k čemu nedospěl ještě věk a chápavost; nebo ii) když bez dostatečného předchozího výkladu, vysvětlení a poučení o nějaké věci se jim poroučí.“ A nakonec Komenský formuluje pozitivní zásadu odvozenou od prvně uvedeného principu: „Proto tedy i) nic nebudiž s mládeží podnikáno, leč co nejen dopouští, nýbrž i žádá věk a schopnost. ii) Nic jim nebudiž ukládáno vštěpovati v paměť, leč co pochopili a čemu náležitě porozuměli. iii) Nic jim nebudiž poroučeno konati, leč když bude dostatečně ukázán tvar toho a pravidlo k napodobení.“ (*Didaktika velká*, kap. XVII). Podobně promlouvá v *Didaktice analytické*: „Vše má svůj čas. ... Zralostí musíš chápat nejen zralost věkovou, nýbrž i vývoj, poněvadž se všemu učíme postupně...“ (kap. XXI).
- vi) Žert. Ve výchově má i žert své místo dle Komenského. Nebo též kratochvíle, hříčka, hra, hravost. Ať již v *Pampaedii*, nebo v *Didaktikách* Komenský mluví o „žertovnosti“ ve dvou významech: a) prevence zahálky, viz výrok „ať vážnými pracemi nebo kratochvilnými, jen když se nenechají zaháletí“; b) edukační příprava pro budoucí činnost – „i žertem lze se učiti tomu, co může jednou prospěti věci vážné“ (*Didaktika velká*, kap. XXIII). Podobně mluví Komenský i v jiných textech, například: „Musíme je přilákat tím, že se jim budou předvádět vážné věci ve formě her, aby nepozorovaly, že se něčemu učí, ale uvědomovaly si, že se něčemu naučily, a měly z toho radost. Tak bude možné, aniž by si to uvědomily, obeznamit je i s věcmi vrcholně důležitými prostřednictvím her a žertů“ (*Pansofia*, kap. VII: *Dovednosti lidského nadání*). Ještě jeden příklad: „Chop se všech příležitostí, jež ducha zbystřují. Ať nemine bez užitku žádná chvíle procházky, ani oběda či večeře, ani žádného jednání o věci vážné nebo žertovné a ať všechno přináší nějaký prospěch tvému duchu.“ (*Pansofia*, kap. VII: *O poznávání věcí*). Fenomén hravosti byl evidentně pro Komenského velkým tématem. Kromě výše zmíněných poznámek roztroušených na různých místech jeho textů tomuto tématu věnoval celou knihu, slavnou *Schola ludus* (*Škola hrou*), kde hravosti dává ještě další rozměr, totiž jevištní, dramatický.¹⁵ Nebudu zde zabíhat do detailů, pouze chci podtrhnout skutečnost, že v době značně rigidního a přísného školství, které obvykle neznalo než
- externí motivaci (často násilnou), Komenský vnímá důležitost tohoto jemného edukačního rozměru, jak z hlediska vnitřní motivace žáků, tak z hlediska vývojového. Ano, výchova je mu vážnou záležitostí s vážnými až posvátnými cíli, ale cesta k nim může vést – když to věk či příležitost nabízí – hravě, bezděčně, spontánně, žertovně, zábavně, neformálně. Dnešní terminologií bychom to zařadili mezi tzv. funkcionální prostředky působení, jako protiklad k intencionálním.
- vii) Pokání. Pojem, připouštím, poněkud archaický. V současných slovnících pedagogických pojmů se nevyskytuje. Nicméně Komenského edukační systém s ním počítá a velmi důkladně operuje.¹⁶ Má to přímou souvislost s jeho realistickou antropologií, která rozpoznává morální limitovanost a ambivalenci lidské povahy. Komenský tímto principem vlastně říká, že i kdyby se někdy nějakému vychovateli podařilo naplnit edukační ideál a perfektně vyladit všechny výše zmíněné zásady morálního vychovatelství, tj. dokonale zharmonizovat užití autority, svobody, informovanosti, návyků i hravosti ve správný vývojový okamžik, na správném místě a za správných okolností – dítě přesto zhřeší. Nikdo není dokonalý, bez viny. Není tu řeč o něčem neúmyslném, nechtěném – i to může vážně ublížit, a je třeba se tím vypořádat. Ale jde o provinění skutečné, objektivní, vědomé, intencionální. Co s tím edukačně? Jedinou adekvátní odpovědí je dle Komenského právě pokání. Tedy žádné vyvíňování, svádění na jiného, žádné „zametání pod koberec“, bagatelizování, relativizování, ale nahlédnutí viny, přiznání a prosba za odpuštění, vůči komu jsem se provinil. A jedinou adekvátní reakcí na straně vychovatele je přijetí, odpuštění a smíření, tedy to, co Komenský vyjadřuje pojmem „milost“, „milosrdenství“ či „zproštění viny“. Bylo by morálně naprosto devastující, kdyby dítě dalo najevo upřímnou lítost, ale vychovatel ji nepřijal a vinu by mu dále přičítal, případně vyčítal a připomínal. Je-li hřích upřímně přiznán, musí být upřímně odpuštěn a zapomenut. Jsem přesvědčen, že zde Komenský pojmenoval vůbec nejdůležitější princip morální výchovy. A také možná nejobtížnější. Jakýkoli morální progres, vývoj, pokrok nebo růst charakteru jedince není myslitelný, pokud ne-

15 J. Uhlířová ve své studii *Role hry v Komenského pedagogické koncepci* (2003) dokládá, že Komenský operoval s pojmem *hry* minimálně ve čtyřech různých významech. Viz též Čapková (1977).

16 Tento koncept nalézáme napříč všemi texty Komenského. Pro souhrnné pojednání viz např. *Mundus spiritualis*, kap. VII.

bude veden, aby se vlastním vinám, přečinům či prohřešením postavil zpříma a statečně – uznal je, připustil si je, vypořádal pokáním a zakusil osvobozující moc „zproštění viny“. Kdyby toto ve výchově dítěte nikdy nenastalo (nenastávalo), špatnost, které se dopustí, by křivila jeho charakter. Člověk by upadal v „nečlověka“, slovy Komenského (srov. *Pampaedia*, kap. II).

viii) Vzor. Poslední princip se esenciálně pojí s předchozím. Že má být vychovatel vzorem či příkladem, patří k pedagogickému triviu. Vidíme to i u Komenského: „Ctnosti se učí příkladem“. „Neboť děti jsou jak opičata: všechno, co vidí, ať to dobré nebo to špatné, hned chtí napodobovati, i když se jim neporučí, a proto dříve se naučí napodobovati než poznávati.“ Proto je třeba „živých příkladů“ ze strany vychovatelů (*Didaktika velká*, kap. XXIII). Ale co když pedagog selže? Nezachová se příkladně. Jak potom aplikovat „metodu“ vzorem? Zde do edukačního procesu znovu vstupuje „metoda“ pokání. To, co platilo pro morální selhání žáka, platí i pro vychovatele. Je třeba naučit (se) pokání. Ov-

šem, jak se učí pokání? Přednáškou? („Pokání je, když...“). Příkazem? („Kaj se!“). Argumentem? (Budeš-li se kát, pak...“). Výhrůžkou? („Nebudeš-li se kát, pak...“). Odpověď je nasnadě: Nejlépe vzorem, příkladem. Neztracuji verbální možnosti, slovo není k zahození, ale příklad je nenahraditelný. Když já, vychovatel, zhřeším, selžu, zklam apod., vzniká jedinečná – jakkoli obvykle obtížná – příležitost ukázat dítěti, jak se s takovou věcí vypořádat, co se se selháním dělá. A to, co v takový okamžik udělám, má enormní výchovný význam. Jestliže se začnu vymlouvat, omlouvat, vinu zlehčovat či jinak se vyvíňovat, právě to je to, co učím své dítě, a pokud to dělám často a pravidelně, je skoro jisté, že i mé dítě bude svá selhání jednou řešit stejně. Pokud se ale svému selhání postavím rovně, přiznám vinu, poprosím za odpuštění a smírím se (nemusí být nutně verbálně – objetím, úsměvem, pokorou), ukazuji svému dítěti, co se dělá, když člověk selže či „zhřeší“. Čili učím pokání příkladem. Možná nejtěžší pedagogická dovednost vůbec.

ZÁVĚR

Domnívám se, že odpověď na otázku, zda je dobro „učitelné“ či charakter „vychovatelný“, je pozitivní, i když nesnadná a nesamozřejmá. Ano, dobru je možné učit, charakter rozvíjet, lidskost formovat, ovšem stran vychovatele či pedagoga to vyžaduje velmi jemnou dovednost uplatnit výše zmíněné principy příhodně vzhledem k okolnostem, vývojovým a individuálním specifickým vychovávaného. Souhrnem – podaří-li se vychovateli užít adekvátně i) principu autority, ii) principu svobody, iii) zajistit adekvátní informaci, iv) vypěstovat adekvátní návyky, v) doplnit to o žert či neformální hravost; a k tomu vi) naučit dítě pokání, tj. pravdivosti vůči svým vlastním selháním a „hříchům“, pokoře a odpuštění, a to všechno nejlépe vii) vzorem, protože sám je kající, pak takový přístup je možné nazvat „dílnou lidskosti“ nebo dílnou charakteru, jak o tom hovořil Komenský.

LITERATURA

- Aristoteles (1937). *Etika Nikomachova*. Překlad Antonín Kříž. Praha: Jan Laichter.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London: Routledge.
- Baldermann, I. (2004). *Úvod do biblické didaktiky*. Jihlava: Mlýn.
- Campbell, V., & Bond, R. (1982). „Evaluating a character education curriculum.“ In McClelland, D. (ed.), *Educating for values*. New York: Investigation Publishers.
- Čapková, D. (1977). *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*. Praha: Academia.
- Hábl, J. (2013). *Učit (se) příběhem. Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host.
- Hošek, P. (2010). „Proměňující moc příběhu“. *Církevní dějiny*, 3(5).
- Hunter, J. D. (2000). *Death of character. Moral education in an age without good and evil*. New York: Basic Books.
- Komenský, J. A. (1946). *Didaktika analytická*. Praha: Samcovo knihkupectví.
- Komenský, J. A. (1926). *Didaktika česká*. Národní knihtiskárna I. L. Kober v Praze, 4.ed.
- Komenský, J. A. (1905). *Didaktika velká*. Praha: Dědictví Komenského.
- Komenský, J. A. (1927). *Hlubina bezpečnosti*. Praha: Spolek Komenského.
- Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských, sv. I, II, III*. Praha: Svoboda.

- Koten, J. (2013). *Jak se dělá fikce slovy*. Brno: Host.
- McLaughlin, T. H., & Halstead, M. (1999). Education in Character and Virtue, In Halstead M., & McLaughlin, T. (eds.), *Education in Morality*. London: Routledge.
- Platon. (2000). *Euthydémos, Menón*. Praha: Oikoymenh.
- Sanderse, W. (2012). *Character education. A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Eburon: Delft, Nehtrelands.
- Trávníček, J. (2003). *Příběh je mrtev? Schizmata a dilemata moderní prózy*. Brno: Host.
- Trávníček, J. (2007). *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy*. Praha – Litomyšl: Paseka.
- Uhlířová, J. (2003). *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003.
- Wringe, C. (2007). *Moral education. Beyond the teaching of right and wrong*. Dortrecht: Springer.
- Wynne, E. (1991). „Character and academics in the elementary school.“ In Benninga, J. (ed.), *Moral character and civic education in the elementary school*. New York: Teachers College Press.

INTERNATIONALIZING “METHODOLOGY OF SCIENCE”

Juraj Halas¹

¹Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra logiky a metodológie vied, Gondova 2, 811 02 Bratislava, Slovenská republika

Abstract

The objective of this paper is twofold. On the one hand, it reports on a set of teaching innovations proposed for an undergraduate course in the “Methodology of Science” aimed at students in an international Central European Studies program. These are motivated by the perceived need to increase student participation and to address the needs of a diverse audience, chiefly by introducing peer learning and redesigning the course with an emphasis on student-centeredness. On the other hand, the paper outlines an empirical research project intended to study the impact of these innovations as they are implemented in the forthcoming academic year (2021/22) by drawing on a range of different data sources. The first two sections discuss the main considerations involved in reimagining the course. Section 3 describes the project’s hypotheses and the methodology of data collection and analysis. Finally, in Section 4, I discuss the difficulties that may arise while implementing the innovations and studying their outcomes.

Keywords: internationalization, peer learning, group work, research proposal, constructive alignment

Abstrakt

INTERNACIONALIZACIÓN „METODOLÓGIE VEDY“

Tento príspevok sleduje dva súvisiace zámery. Na jednej strane opisuje pripravovanú inováciu kurzu „Metodológia vedy“, ktorý je určený študentom bakalárskeho stupňa štúdia v medzinárodnom programe Stredoeurópske štúdiá. Navrhované zmeny sú motivované potrebou posilniť participáciu študentov a prispôsobiť predmet nárokom rôznorodého medzinárodného publika, a to najmä prostredníctvom využitia prvkov vzájomného učenia (*peer learning*) a prebudovania kurzu tak, aby bral väčší ohľad na potreby študentov (*student-centeredness*). Na druhej strane príspevok predstavuje projekt empirického výskumu, ktorý sa bude realizovať v akademickom roku 2021/22, a ktorého cieľom bude preskúmať účinok spomínanej inovácie. Prvé dve časti článku zhŕňajú úvahy, ktoré viedli k novej koncepcii kurzu. Druhá časť opisuje hypotézy projektu, ako aj metodológiu zberu a interpretácie dát. V poslednej časti príspevku sa zaoberám potenciálnymi prekážkami, ktoré sú spojené s implementáciou novej podoby kurzu a s realizáciou výskumu.

Klíčová slova: internacionalizace, vzájemné učení, skupinová práce, výzkumní projekt, konstruktivní soulad

INTRODUCTION

Introductory courses in the methodology of (social) science and research have long been a staple of universities' class rosters, and for good reason (Grüne-Yanoff, 2013). Such has also been the case at Comenius University in Bratislava, Faculty of Arts, where students in various social science and humanities (SSH) programs have been taking methodology courses for decades. Some of these specialize in the problems of a particular discipline (e.g., psychology or sociology), while others have a more general focus. The latter have mostly been taught by members of the Department of Logic and the Methodology of Science, including the author of this paper.

A relatively recent addition (2018) is a course aimed at students in Central European Studies (CES), an English-only program. The “Methodology of Science” course was modelled on existing courses taught in Slovak whose purpose is to introduce students to a range of fundamental methodological concepts and to the essentials of formulating a research proposal. For most CES students, it is the only course they will take where methodology is the exclusive focus.

The majority of CES students come from Slovakia (including a substantial share of students from the Hungarian minority), but there is always a good number of international students, mostly from non-EU Eastern European countries. This makes for a diverse course audience. Class composition in the “Methodology of Science” course is usually also enriched by the presence of visiting Erasmus+ students. Coming mostly from other EU countries, they pick the course out of a relatively small number of courses available in English. While CES students typically take the course in their first or second year, visiting students are often already in their third or fourth year of studying a variety of SSH programs.

Teaching the course since its inception, I have been confronted with two major challenges. For one, participation rates in various in-class activities, as well as overall student engagement, have been less than optimal. In a group of 10 to 20 students, only about a quarter seem to have genuinely engaged with the course. Secondly, due to differences between the more advanced (and often visiting or international) students and those less advanced in terms of their English language

skills and pre-existing knowledge, there has been persistent variation in learning outcomes between these two groups, as measured by the quality of submitted work and ultimately student grades. To put it bluntly, the course seems to be doing little by way of closing the gaps in skills and knowledge between these two groups.

To sum up, I was faced with the following problem: How to keep the course challenging enough for the more advanced students who seem to be interested in the material, while also encouraging the less advanced students to engage with the course and helping them attain the course's learning objectives? In the following section, I discuss the challenge in more detail and describe the innovations proposed to tackle it, contrasting the original and the new course design. In Section 3, I outline a research project designed to study the impact of these innovations. Section 4 deals with issues that may arise in implementation and in research.

1. COURSE DESIGN: OLD AND NEW

In part, the challenges described above can be viewed as stemming from the ongoing process of internationalization of higher education. The CES program aims – rather successfully – at attracting students from a wide variety of countries. Combined with visiting students, they form a diverse audience of “Methodology of Science”, with different levels of experience. For example,

- core CES students are mostly freshmen or sophomores, while Erasmus+ students are often more mature,
- international students (both those enrolled in CES and visiting students) are often already fluent in English, while some local students view the program, in part, as an opportunity to improve their language skills,
- some students had been exposed to courses in logic or methodology prior to taking the course, while others had not.

These differences lead to a different set of expectations and needs (e.g., students who have defended a BA thesis, as many visiting students already have, are familiar with much of the fundamentals), different levels of engagement (or, in the case of English skills, the very *ability* to engage), and ultimately to a varied learning experience with dissimilar outcomes, both in terms

of what students have learned and in terms of their grade.

In this way, teaching the course in an international setting uncovered weaknesses in the course design that had not been as apparent in a more localized setting.¹ In the following subsection, I briefly describe the original course design and discuss its problems.

1.1 The original design

The course assumes that students have little to no pre-existing knowledge of methodology. Hence, its aim has been to provide students with an understanding of the essential methodological concepts (e.g., *hypothesis*, *theory*, *measurement*, *experiment* etc.) and problems (e.g., the demarcation problem). Armed with such understanding, students should have an easier time in their future studies, when reading existing research (e.g., assigned readings in other courses) or designing their own research (such as a BA or MA thesis). A major objective of the course is that students learn how to formulate a research proposal – a document of 2–3 pages describing a (fictional) research project of their own. Since this requires systematic thinking and planning, not unlike project management, the knowledge and skills students develop stretch beyond academia.

The course consists of 11–12 weekly 90-minute sessions. In the original design, each class was based around a lecture on a specific topic framed as a set of interrelated concepts. Typically, the lecture would introduce a new concept as a means of describing or solving a particular problem, discuss its applicability and illustrate its use with a few examples. Every week, students would complete an obligatory or bonus assignment that would either involve the application of material covered previously, or “prime” students for thinking about next week’s topic. One such assignment, in the final weeks of the semester, was writing a research proposal.

Assessment was based on a 60-point scale, with 30 points being the minimum required to pass the course and grades A to F distributed evenly along the remainder of the scale. Throughout the semester, students would collect points for obligatory take-home written assignments (5 points each; a total of 30 points) as well as bonus points for extra work (such as voluntary written assignments or above-average participation in

class). In the examination period, students would take a final written test – consisting of both open-ended and closed questions – for another 30 points. The final grade would be calculated simply by summing the points.

All in all, the original course design followed a “teacher-centered” model of learning that emphasizes lectures and summative assessment (cf. Hoidn & Reusser, 2021). Students were tested on their practical knowledge by means of obligatory written assignments, while conceptual knowledge was assessed on the final exam. As such, the course favored students who had already been exposed to methodology and thus did not get overwhelmed by the rather complex material, and/or highly motivated students willing to continuously prepare for the exam. Importantly, the significance of a key objective was not reflected in the structure of assessment. The research proposal was merely one of relatively many assignments, representing about 8% of the final grade, and students only had two weeks to complete it.

The course design also did little to entice student interaction. While students usually did engage during lectures, this would mostly involve the more advanced or more motivated students. Moreover, interactions in the course were centered around the teacher. In other words, I would provide detailed written feedback on every assignment, as well as the final test, and, of course, I would answer any queries and try to stimulate debate in class, but there was little reason for students to interact *with each other*. An unfortunate consequence of this was that unless there was some initiative from the students themselves, the intercultural composition of the class played no significant role in the course – to the detriment of the students’ learning experience.

1.2 The innovation: student-centeredness and peer-learning

Teaching “Methodology” to a more diverse group of home and international students highlighted some issues with my course design. To address them, I propose a new design that focuses on two interrelated areas.

The *first* area concerns (the lack of) correspondence between, on the one hand, the course’s learning objectives and, on the other hand, assessment methods and class activities.

¹ In a similar context, Ryan and Carroll (2005) suggest viewing international students metaphorically as “canaries in the coalmine”.

Therefore, in the new design, learning to formulate a research proposal takes center stage. Instead of being one of many written assignments, the proposal will be turned into an activity covering almost the entire semester. In this way, a higher-order activity becomes central, and the rest of the course is reorganized to support it, in the spirit of the principle of *constructive alignment* (Biggs, 1996). By week 3, students will be introduced to a template and begin working on their own proposal step by step, as we cover the material. Each lecture will be recast to emphasize the points relevant to a particular element of the proposal's structure. For example, when discussing types of hypotheses, attention will be drawn to the particular section of the research proposal where this typology is pertinent. Students will submit their work for preliminary feedback (including peer feedback) by the 12th week. Finally, during the examination period, they will present (or "defend") their proposals in small colloquia. All in all, time spent working on proposals, in one way or another, is extended from no more than two weeks to about nine weeks.

The structure of this new assignment relates closely to the *second* area, that of *peer learning*. The latter has a long-established credence as a means of engaging students more deeply than individual learning and foster the learning of skills which are "not as readily pursued by other means" (Boud, Cohen, & Sampson, 1999, p. 415). From the third week of the semester, students will be divided into groups of 4–5. The purpose of this setting is to provide support for students' work on their research proposals. The proposal will remain an individual product, in the sense that each student will be graded based exclusively on their own paper. However, they will be encouraged to exchange ideas and discuss their proposals throughout the semester outside class, within their respective groups. The latter will also play a role in more formalized peer feedback (ca. 12th week), when proposals will be redistributed among group members for comments, so that each student reviews at least one proposal from their group. Besides encouraging interaction and debate, this task also serves an educational purpose, as every student will have to review a proposal apart from composing one themselves. Finally, the colloquia in which research proposals and their authors' responses to feedback will be discussed will also be organized based on the groups formed at the beginning of semester. Besides being an established method of inquiry-based learning (Richmond, Boysen, & Gurung, 2016, p. 57), student

presentations add a background learning objective to the course, namely, honing the students' communication and argumentation skills.

The ultimate purpose of introducing group work, however, is to make use of the diverse skills and knowledge of home and international students and create opportunities for them to learn from each other. To this end, students will not be assigned to groups randomly but based on an estimate of their skill levels. In my courses, I have long used an ungraded quiz to measure the progress individual students have made. At the beginning of the semester, usually at our very first meeting, I would have students take a short, written test consisting of five open-ended questions. Some of the same questions would then also appear on the final test. In the new design, this initial quiz will serve to collect data on students' pre-existing knowledge of methodology as well as their level of English. Peer groups will then be established – based on this data and my observations from the first two classes – to match less advanced students with their more advanced colleagues, while also ensuring that students of different cultural backgrounds are mixed to stimulate intercultural communication (De Vita, 2005).

This redesign of the course emphasizes a practical skill – the craft of composing research proposals. But what of conceptual knowledge? In the original design, students' theoretical prowess was assessed by the final exam. However, this was long after we had covered much of the material, including some notoriously more difficult topics in the first half of the semester. Therefore, in the new design, the exam is replaced by a shorter midterm quiz.

The overall change in the character of the course is perhaps best illustrated by comparing the original and the new assessment model. While in the old design, the final exam represented 30 points and written assignments were reflected in the other 30 points (with only 5 pt assigned to the research proposal), the new design emphasizes the research proposal (30 pt) and assigns 20 and 10 pt to assignments and the midterm exam, respectively. Whereas previously, students were only graded on the written form of their research proposal, in the new design, the composition of proposals becomes a more structured activity, in line with the introduction of colloquia. The proposal's written part will account for 15 pt, while presentation and peer feedback (in the sense of feedback provided on other students' work) will represent 10 and 5 pt, respectively (see also Figure 1).

The changes described above will be first implemented in the 2021/22 academic year.

At the same time, I will collect data to assess the impact of the new design. The following section discusses this research project.

2. RESEARCH DESIGN

In tackling the challenges described in Section 1, the new course design should not only lead to an overall improvement in students' grades and in the quality of their submitted work, but also increased student engagement and satisfaction with the course. Hence, I am interested in testing the following hypotheses:

- (H1) Making the research proposal a central activity will increase the quality of the (final drafts of) students' research proposals.
- (H2) Introducing peer learning will reduce differences in assessment results (and, by proxy, in learning outcomes) between students.
- (H3) Making the course more student-centered and creating a peer learning experience for local and international students will:
 - a) increase student participation rates,
 - b) increase student satisfaction with the course, with an emphasis on intercultural interaction,
 - c) improve overall assessment results,

2.1 Methods of data collection

The hypotheses will be tested by confronting them with both quantitative and qualitative data. I plan on drawing on the following data sources:

- graded student work (proposals, assignments, final grades),
- student feedback,
- visiting colleagues' observations,
- a teaching diary.

Data on *student work* will be produced, collected and, to a degree, evaluated as part of teaching the course. Data on *students' views* will be collected by means of four brief online surveys at different points in time throughout the semester. A *visiting colleague* will observe at least two classes and record their observations in electronic form. Another external source of data will be a standardized classroom observation protocol from at least one visit by one colleague (if possible, this will be a different person and a different occasion than mentioned previously). My own observations will be recorded in a reflective journal on a weekly basis throughout the semester. Electronic data collection methods (online forms)

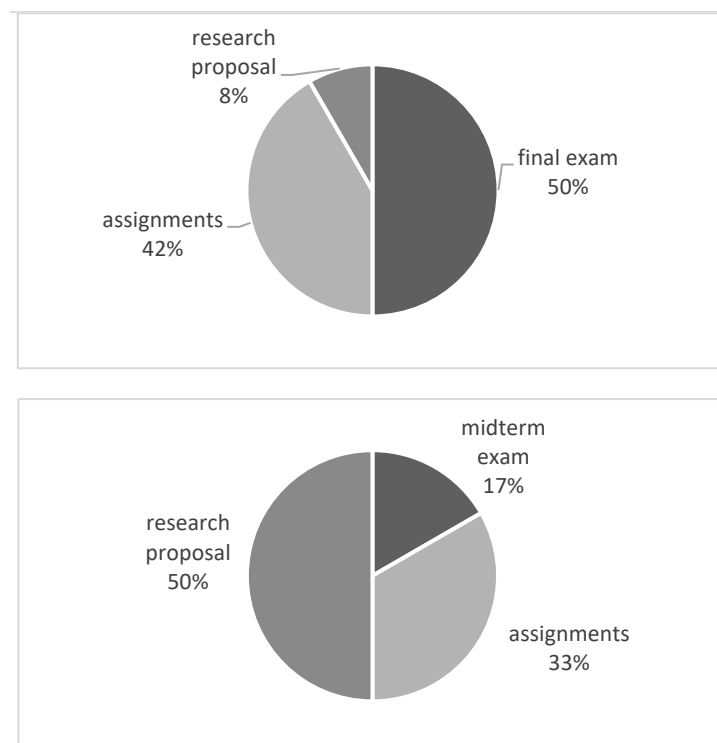


Figure 1: Components of the final grade in the old (top) and new (bottom) course design.

Source: (Own calculations.)

will be used to make data processing easier and enable anonymity where relevant.

Additionally, as a contrast, I intend to use examples of student work (from previous academic years 2020/21 and 2019/20) and student feedback (from 2020/21, where an identical end-of-semester survey to the one planned for the forthcoming year was used).

The data sources are related to my hypotheses in a rather straightforward way. For example, analysis of student work will be central to assessing hypotheses H1, H2 and H3a. Similarly, students' views will be important in terms of hypotheses H3b and H3c. Data from previous iterations of the course will be used for testing the comparative component of the hypotheses ("...increased...", "...improved...").

As mentioned above, the research project relies on both qualitative and quantitative data. The latter will be collected in surveys and in a reflective journal (Likert scale questions), as well as in the form of points and grades for student work (assignments, proposals, final grades). Qualitative data will be collected by means of surveys (open-ended questions), in the journal (my notes and comments) and in assessing research proposals (my comments on students' work).

2.2 Methods of data analysis

Quantitative data will consist of both ordinal scale data (answers to Likert scale questions from surveys and teaching diary, values ranging from 1 to 5) and metric scale data (number of points collected/grades, number of assignments completed, including partial historical data). Both sets of quantitative data will be analyzed using simple descriptive statistics.

For example, to quantitatively test hypothesis H1, I will compare the mean, median and mode values of points for research proposals in 2019/20, 2020/21 and 2021/22. Increased averages in 2021/22 will be interpreted as confirming H1 (and vice versa).

To test H2 quantitatively, I will compare the relative variance in grades (points). Decreased variance in 2021/22 will be viewed as confirming H2. As further evidence, averages of answers to Likert scale questions from the colleague survey and teaching diary will be calculated and reported. Similar procedures will be applied when testing the quantitative aspects of other hypotheses. For example, in the quantitative testing of H3b, descriptive statistics will be applied to answers to Likert scale questions from student surveys, from

a visiting colleague survey and from the teaching diary. Survey data will be compared to results obtained from a single iteration of an identical survey administered in 2020/2021.

In qualitative testing, I plan on using content analysis. My comments on research proposals, answers to open-ended questions from surveys (students, visiting colleague) as well as my comments from the teaching diary will be analyzed to serve as confirming or disconfirming evidence for all the relevant hypotheses. Textual data will first be analyzed into units of meaning. The latter will be coded and subsumed under a range of predetermined central themes corresponding to the content of hypotheses H1–H3. Finally, coded pieces of text will be assessed as to their relevance as confirming or disconfirming evidence. In part, qualitative analysis will be comparative, as it will also rely on data from an end-of-semester student survey conducted in 2020/21.

3. PROBLEMS OF RESEARCH AND IMPLEMENTATION

In the 2020/2021 academic year, I have trialed certain aspects of the innovation on a small scale and collected data in a survey for future comparison. This "pilot study" revealed some potential problems. Before discussing these, I want to highlight some more general issues.

Admittedly, the research design outlined above is rather rudimentary, especially in terms of data analysis. I have decided against using more robust statistical tools due to the small *N* (historically, ranging from 9 to 20 students) and the high likelihood of outliers in the data set (e.g., students who excel anyway or those who drop out for reasons unrelated to the course). It should be emphasized, though, that the project's methodological simplicity precludes any stronger, generalizable conclusions about the causal role of the innovation. This caveat is underlined by the quasi-experimental nature of the research design as a whole: there is no control group and no real blinding. Moreover, a significant share of the data (i.e., grades and teaching diary observations) will be produced by the researcher himself, to be then evaluated as evidence confirming or disconfirming the hypotheses. To some extent, this lack of objectivity may be mitigated by the other data sources (i.e., observations by visiting colleagues and input from the students themselves), but it remains an obvious limitation of the project – and something that I would point out as problematic in my students' research proposals.

On the other hand, although the project might not qualify for serious research in the field of education science, I do think it may prove to be useful as a supplement to the more causal and subjective observations that usually guide teachers – including myself – in deciding the future direction of their courses. This situates the project halfway between an instructor’s intuitive reflections and more rigorous scholarship of teaching and learning (SOTL).

3.1 Potential obstacles

While trialing some elements of the new design in the Summer semester of 2020/21 ($N = 9$), I was confronted by some issues arising from the innovations.

The COVID-19 pandemic necessitated online-only teaching, which made student interaction both in and outside class more difficult. For discussions outside class in groups of four, students were provided with separate “rooms” in MS Teams, but there was little spontaneous activity. This may suggest a problem with the design itself. Simply dividing the students into groups and encouraging them to cooperate may not be enough to stimulate interaction. The more advanced students will not go looking for assistance they do not need, while their less fortunate colleagues may be too shy to do

so. Perhaps the new model could be improved by introducing some form of incentive for cooperation (e.g., bonus assignments that require cooperation and are related to research proposals), while retaining the research proposal as an individual student’s product.

Secondly, in some instances, the peer feedback mechanism was too forgiving. Some research proposals that deserved constructive criticism were instead praised by their reviewers. While such solidarity is commendable, it did complicate assessment: should well-meaning students who otherwise did very well in the course be punished for not being critical enough of their peers? Perhaps a way of mitigating this issue would be to turn the peer feedback process into double-blind review.

Finally, I have also encountered the notorious problem of a low response rate, with only a third of students completing the survey. The latter was only introduced at the very end of the semester, after final grades were known. This may have made the survey seem unimportant in students’ eyes. However, making the survey obligatory or incentivizing participation in some way could skew the results. Therefore, next time, I plan on introducing it earlier on, while keeping participation voluntary.

CONCLUSION

In this paper, I have described how teaching an undergraduate course in an internationalized context revealed certain problems with its design – namely, lack of involvement by students and too big a variation in learning outcomes between more and less advanced students. To tackle this twofold challenge, I have proposed a new “backward design”, starting from learning objectives (Richmond, Boysen, & Gurung, 2016, p. 21), that incorporates group work and elements of a more student-centered approach. The innovations described will be put into practice in the forthcoming academic year. Their impact will be studied by drawing on a range of data sources, using both quantitative and qualitative methods. The results of this inquiry will be the subject of a future report.

I wish to thank colleagues in and around the IMPACT project, especially Gabriela Pleschová and Mátyás Szabó, for their constructive criticism and comments on earlier versions of this paper. It goes without saying that I am solely responsible for any remaining problems.

REFERENCES

- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413–426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>.
- De Vita, G. (2005). Fostering intercultural learning through multicultural group work. In Carroll, J., & Ryan, J. (Eds.), *Teaching International Students: Improving Learning for All* (pp. 75–83). London: Routledge.

- Grüne-Yanoff, T. (2013). Teaching Philosophy of Science to Scientists: Why, What and How. *European Journal for Philosophy of Science*, 4(1), 115–134. <https://10.1007/s13194-013-0078-x>.
- Hoidn, S., & Reusser, K. (2021). Foundations of Student-Centered Learning and Teaching. In Hoidn, S., & Klemenčič, M. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 17–46). London: Routledge.
- Richmond, A. S., Boysen, G. A., & Gurung, R. A. R. (2016). *An Evidence-Based Guide to College and University Teaching: Developing the Model Teacher*. London: Routledge.
- Ryan, J., & Carroll, J. (2005). “Canaries in the Coalmine”. In Carroll, J., & Ryan, J. (Eds.), *Teaching International Students: Improving Learning for All* (pp. 3–10). London: Routledge.

Contact

Mgr. Juraj Halas, PhD.: juraj.halas@uniba.sk

COMPETENCE DEVELOPMENT OF PRODUCT DESIGNERS IN THE CONTEXT OF LABOUR MARKET NEEDS

Tomáš Chochole¹

¹Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta designu a umění Ladislava Sutnara, Univerzitní 8, 301 00 Plzeň, Česká republika

Abstract

The needs and demands of the global labour market affect many professions and have long shaped the field of product design. This premise became the basis for a research study that aimed to map the core competency set of product designers - students and professionals - that the profession requires beyond professional knowledge and skills. These are the soft skills that designers necessarily use in the context of interdisciplinary teamwork. In our research, we worked with students from three universities in the Czech Republic and China, while exploring the needs of professional designers. The research was based on a case study using innovative research methods combined with quantitative and qualitative data processing. The results of this field research were compared with professional studies that have mapped product design labour market needs over the past five years. The research findings were quite surprising, as the preferred soft skills of the respondents are also in demand in the global labour market according to international studies. This implies that product designers need them for a successful career. The survey identified the most important competencies, such as teamwork, problem solving, effective communication, time management and others. Thus, the results of this comparative investigation provide a great opportunity for curriculum development in both higher and secondary education settings with a focus on design, with emphasis also on developing the competency set needed for interdisciplinary teamwork.

Keywords: interdisciplinary cooperation, competencies, product design, labour market

Abstrakt

KOMPETENČNÍ ROZVOJ PRODUKTOVÝCH DESIGNÉRŮ V KONTEXTU POTŘEB TRHU PRÁCE

Abstrakt: Potřeby a nároky globálního pracovního trhu zasahují do mnoha profesí a dlouhodobě formují i oblast produktového designu. Toto východisko se stalo základem pro výzkumnou studii, jejímž cílem bylo zmapovat základní kompetenční výbavu produktových designérů - studentů i profesionálů, kterou tato profese vyžaduje nad rámec odborných znalostí a dovedností. Jedná se o soft

skills, které designéři nutně používají v rámci týmové mezioborové spolupráce. Při výzkumu jsme pracovali se studenty ze tří univerzit z České republiky a z Číny, a zkoumali jsme zároveň potřeby profesionálních designérů. Základem výzkumu se stala případová studie s využitím inovativních výzkumných metod v kombinaci s kvantitativním a kvalitativním zpracováním dat. Výsledky tohoto terénního výzkumu byly porovnány s odbornými studiemi, které v posledních pěti letech mapovaly potřeby pracovního trhu v oblasti produktového designu. Závěry výzkumu byly celkem překvapivé, protože preferované soft skills u oslovených respondentů jsou podle mezinárodních studií také požadované na globálním pracovním trhu. Z toho vyplývá, že je produktoví designéři potřebují pro svoji úspěšnou kariérní dráhu. V rámci šetření došlo k identifikaci nejdůležitějších kompetencí, jako např. týmová práce, řešení problémů, efektivní komunikace, time management a další. Výsledky tohoto srovnávacího šetření tak dávají velkou příležitost pro rozvoj studijních plánů v prostředí vysokého, ale i středního školství se zaměřením na design s důrazem i na rozvoj kompetenční výbavy potřebnou pro interdisciplinární týmovou spolupráci.

Klíčová slova: interdisciplinární spolupráce, kompetence, produktový design, trh práce

INTRODUCTION

With the acceleration of robotics in industry and services, the needs of the labour market are clearly oriented towards interdisciplinary collaboration. This also applies in a very significant way to product design, that has long been an example of interdisciplinary collaboration ... if we are talking about the creation of new products that require the cooperation of experts across different disciplines. Our society is also digitizing very quickly. In recent years, digital technologies have made it possible for the general public to communicate online via the Internet and other computer software tools. This trend has also affected the field of design.

However, in the case of interdisciplinary teamwork, it is often very beneficial for teams to be able to physically meet and work on common tasks. Designers (especially product designers) also prefer this way of communication. In 2020, due to the COVID-19 virus, teamwork has had to move online, which requires a greater emphasis on the soft skills of team members to work together successfully and effectively.

This study investigated the soft skills of product designers (students and professionals) need to work successfully in an interdisciplinary team in a digital environment and compared the results with the requirements of the labour market needs in this area. Teamwork leads students to critical reflection and can prepare them very well for professional design practice (Findlay, 1997).

Research design compares the preferences in soft competencies of a group of product design students from three universities with the preferences of professional product designers and takes into account their different experiences with

interdisciplinary teamwork. It is important to compare these findings with the needs of the labour market, that have been analysed from international studies in recent years.

The term “interdisciplinarity” is not confined only to academic settings, because it involves the combining of two or more disciplines as can be for instance research project. There are several processes that can improve interdisciplinarity, such as ongoing coordination (Sveen *et al.*, 1999), the assessment process (Avlund *et al.*, 2002), and flexibility (Nancarrow, 2004). We can then consider as an “interdisciplinary team” a group of experts (students), who are from several different fields (designers, engineers, economists, technologists, medics etc.) and who work together toward a common research goal or project (Nancarrow *et al.*, 2015). Teamwork can significantly support the development of student skills, not only professional, but especially soft skills (Meizlish & Anderson, 2018).

“Soft competencies” help people in their self-development, that is, at work and in their personal lives. Most of them are, for example, competencies focused on communication, problem solving, time management or flexibility and thus indicate social interaction (Matteson, Anderson, & Boyden, 2016). Hard skills, as opposed to soft ones, are specific to a particular job also in product design. The meaning of individual specific soft skills differs slightly, but the aim of this study was not to unify their definitions, because in general the meanings of these competencies are clear.

1. METHODS

Interdisciplinary teamwork is best done when team members can meet, see each other, discuss

problem-solving, and reach proposed goals together. However, the global pandemic situation during two years has forced many such teams to communicate online. The research therefore focused on examining the skills that team members need for their online work. The survey combined traditional and innovative methods, which Walker (2018) calls "*journalistic investigative methods*". It was an innovative approach combined with a quantitative analysis (questionnaire) and a qualitative analysis (interview with respondents). The individual elements of the research were based on a case study that defined the overall research environment. A total of 98 respondents were involved in the international research - 86 product design students from 3 universities and 12 professional product designers.

2. CASE STUDY

The case study maps the soft skills of product design students and professional product designers who have experience working in interdisciplinary teams and during 2020 implemented their teamwork online due to the global coronavirus situation. However, it is not limited to field research alone. Its aim was to compare the results with the requirements of the global labour market from already published international studies and to create a set of competences that designers cannot do without in interdisciplinary teamwork, either online or in the future in standard communication. This approach can thus show how the competences of students or professional product designers can be strengthened in the long term. Innovation in all areas of product design currently requires greater collaboration between different professions, and designers are usually key elements of teams. Working in a team is primarily working with people. This can stimulate wider student interest and motivate them to work in a team (Yanamandram & Noble, 2006). Due to the fact that the information is commonly available online and work communication has also been significantly digitized during this year. Students no longer have to go to their school for know-how, because it is globally available (Han, H-Ch. *et al.*, 2017).

Based on these parameters, 86 product design students from three universities and 12 professional product designers were selected for the research. Students were from the following universities: 1) Ladislav Sutnar Faculty of Design and Art, University of West Bohemia in Pilsen, 2) School of Design of East China Normal University

in Shanghai, 3) College of Engineering and Design of Hunan Normal University in Changsha.

The reason why this research was aimed at students in the field of product design and also at professional product designers was that these experts often come into direct interaction with other experts when developing new products and thus work in smaller or larger teams. In addition, the global pandemic situation has made contact teamwork impossible and has made it only in digital version. Research of the competencies needed for this type of collaboration by product designers was more or less logical.

The selection of respondents to international research was conditioned by the fact that selected students and professional designers from three universities had to work on at least one interdisciplinary project during 2020.

Interdisciplinary projects are implemented in different ways at each of the mentioned universities and have different demands. For the needs of the case study, we determined the basic parameters of interdisciplinary projects:

- the project was solved online during year 2020,
- the solution of the project was possible only in cooperation of students/professionals from several different fields (technical engineering, agriculture, humanities, medical studies, economics, design, etc.),
- students/professionals of product design were involved in the project, work in teams together with students of other disciplines and had divided roles and responsibilities in their teams (team manager, developer, content guarantor, marketing strategist, etc.),
- the project assignment was formulated according to the practical needs of the university or in cooperation with business partners,
- students/professionals had the opportunity to continuously consult their work with the client of the topic online,
- several student teams worked simultaneously on one project assignment, and the contracting authority finally chose the best team solution,
- the output of the project was, for example, a model, a prototype, a functional sample with an accompanying description of key areas from each participating field.

Giving more responsibility to student teams, including their original authorship, often leads to unexpected, effective, and innovative results, and also provides students with a unique learning experience (Stewart & Clifford, 2018).

A basic research question was defined for the needs of the research: *What area of competences do product designers need to develop in the context of the needs of the labour market?*

Investigative journalistic research methods were used for this research study, which combine an analytical and synthetic approach and consider additional interviews with some respondents. The used questionnaire contained 15 pre-defined soft competencies, that were selected on the basis of data comparison based on international research of labour market needs in the field of product design. These had to be studies that: 1) were not older than 5 years, 2) have been published online, 3) worked with more than 100 respondents. Only 2 documents met these requirements:

- Designing a Future Economy from Design Council's 2017 investigating report,
- 2019 Product Design Hiring Report first global survey of InVisionApp.

Each of the respondents had to define the seven most important soft skills through a questionnaire. The selection of seven competencies violated the standard preferential scaling, which is quite often like school grading. The research goal was to preferentially cover almost half of the offered options, but at the same time there should be no traditional way of classification. In such a case, it is a so-called Likert scale, where respondents state the degree of agreement and disagreement with various statements, opinions, attitudes, objects, persons, or events. Scales usually contain 5 or 7 points, and the attitude score is mapped (Tahedoost, 2016).

The results of the preferred competencies were analysed and summarized. In addition, an online structured interview was conducted with some respondents, the aim of which was to map the designers' experience with interdisciplinary teamwork focusing on the skills needed in the digital age and also with needs of labour market.

Working with international studies dealing with the needs of the labour market in terms of soft skills of product designers for interdisciplinary cooperation included, as already mentioned, a precise selection of appropriate documents. In the end, we could work with only two published studies for research purposes: 1) Designing a Future Economy from Design Council's 2017 investigating report; 2) 2019 Product Design Hiring Report first global survey of InVisionApp.

Another research question was chosen to work with these documents: *What competencies in*

the field of product design does the global labour market require?

Comparing their conclusions with the results of international research in a group of product design students and professional designers provided a deeper insight into the issue of soft competencies. The conclusions have significant innovation potential, as it combines education and other skills (Staskevica, 2019). Based on this knowledge, it is then quite easy to prepare additional training courses and thus strengthen the necessary competence of product designers.

3. RESULTS

Digital tools that currently enable better and better online communication (regardless of national borders) are not the ultimate solution, as communication is managed by people. While it is not a problem to share documents, talk to each other or see each other through modern technology, this does not mean that this communication will be effective and efficient (Getto & Amant, 2014). This aspect therefore has a key influence on teamwork and especially interdisciplinary cooperation and is also related to soft competencies, that as in the offline world, are used for joint creative activity.

The questionnaire survey of 86 student-respondents showed that the most important soft skills for on-line cooperation include: teamwork, effective communication, problem solving, time management, flexibility, empathy, and stress resistance.

The mentioned business skills can also be considered important, but they were preferred only by students of Chinese universities. The reason why is the realization that the product designer must also be able to offer his design work on the market, to trade it.

Here are the comments of 4 student-respondents on the choice of preferred competencies:

- "The most difficult for us was to find the way how to organize our work and how to communicate effectively." (Jenny, student of product design, on-line interview, June 28, 2020)
- "With respect to other professions, it's important to be open. Listen, keep your eyes open, and then be able to look easily from above and between lines. The most important invention for such collaboration is certainly communication." (Stephan, graduate student of product design, on-line interview, June 29, 2020)
- "I never thought it could be that difficult. Although we talk, see each other, it also takes a long time

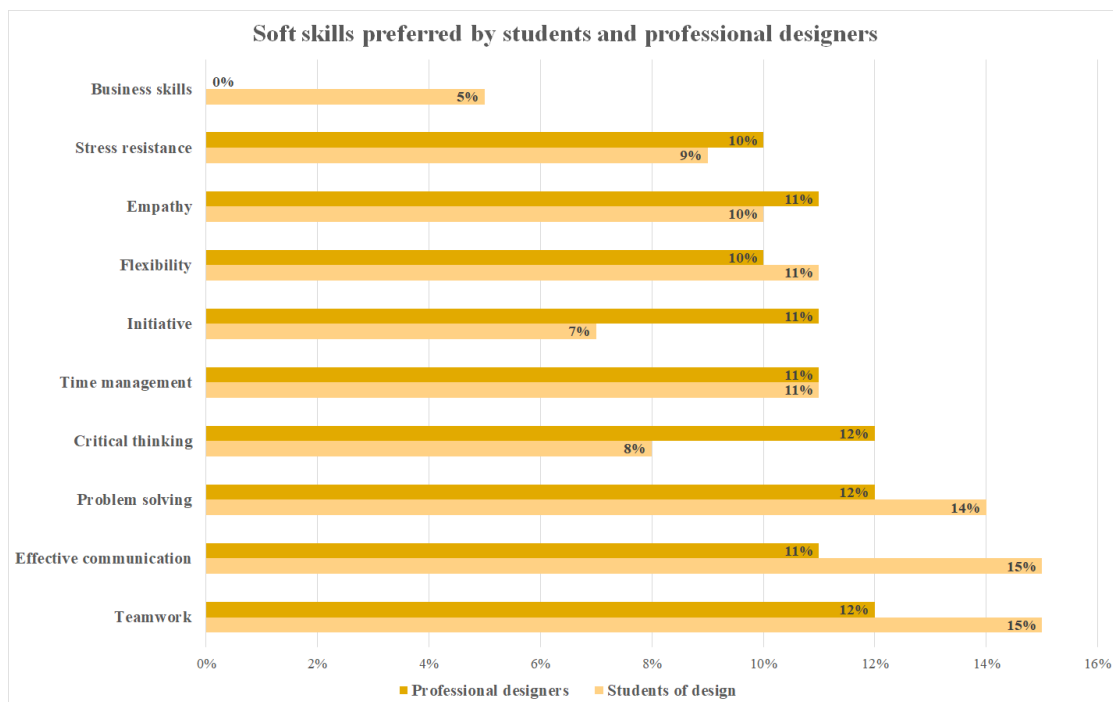


Figure 1: Results of international questionnaire survey of student and professional respondents.

to clarify all the details and understand some of the things in our work. Misunderstandings are actually our everyday life.” (Lucy, student of product design, on-line interview, June 28, 2020)

- “I perceive it positively. We will arrange everything you need online, and communication is simple. Definitely more than ever before.” (Carl, student of product design, on-line interview, June 30, 2020)

A survey of 12 professional product designers, who have worked with their teams online in recent months, shows that the most preferred soft competencies are: problem solving and critical thinking, followed by teamwork, effective communication, time management, initiative and empathy (with the same percentage).

And here are the comments of 3 respondents on the choice of preferred competencies:

- “Product designers often need to integrate various factors to advance their work. The most difficult part may be to understand how to balance different demands at all levels.” (Jan, professional product designer, on-line interview, June 22, 2020)
- “Effective communication and clear division of labour.” (Peter, professional product designer, on-line interview, June 24, 2020)
- “It depends on the composition of the team and the communication we lead with each other. Being able to meet would be faster. From my point of view, all competencies are therefore

very important.” (Lukas, professional product designer, on-line interview, June 25, 2020)

The aim of the final comparative analysis was to identify the most frequently preferred competencies between the two groups of respondents. The research shows that each of the addressed groups prefers some competencies more, but in some they also agree:

- teamwork, effective communication, or problem solving (product design students),
- problem solving, critical thinking, teamwork (professional product designers).

Students also mentioned flexibility and stress resistance, and professional designers mentioned initiative and critical thinking. We can say that the differences in the preferences of the respondents result from their different experiences with interdisciplinary teamwork.

In case of document comparison: 1) Designing a Future Economy from Design Council’s 2017 investigating report; 2) 2019 Product Design Hiring Report first global survey of InVisionApp the research method of comparative data analysis was used. Both studies were international research character, not older than 5 years, were published online and worked with more than 100 respondents.

Designing a Future Economy from Design Council’s 2017 investigating report - this report

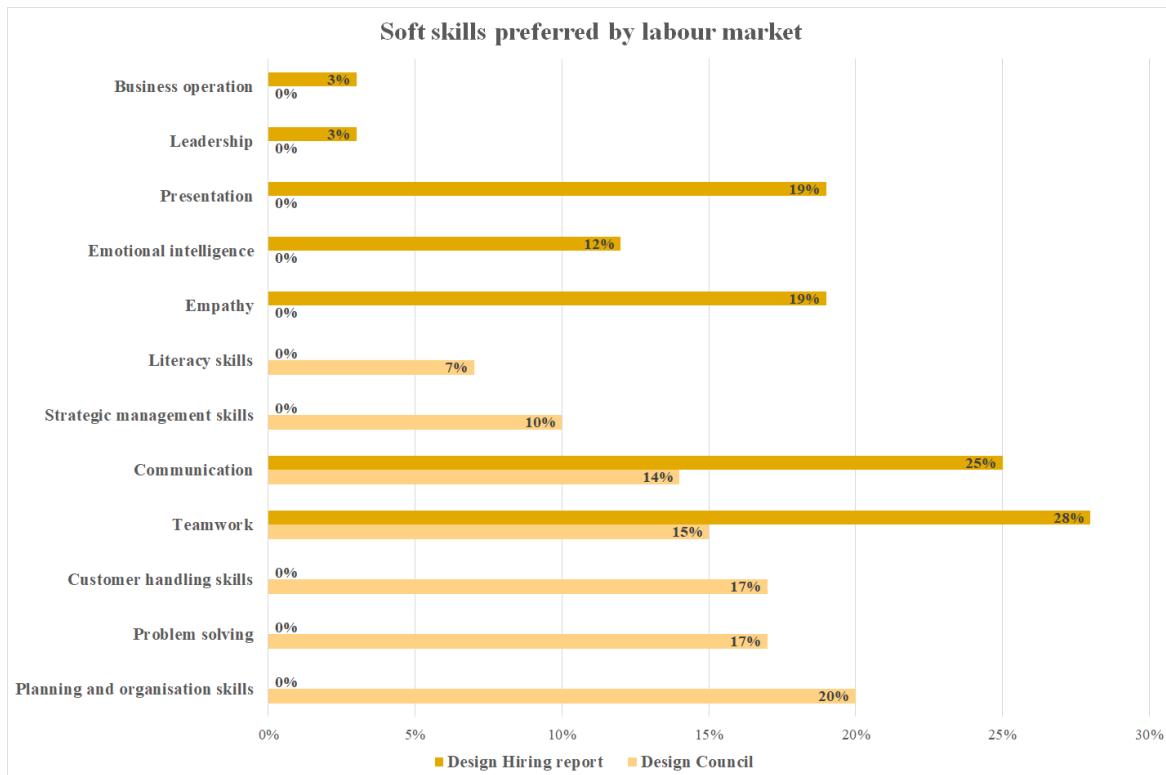


Figure 2: Results of international research by Designing a Future Economy from Design Council's 2017 investigating report and 2019 Product Design Hiring Report first global survey of InVisionApp.

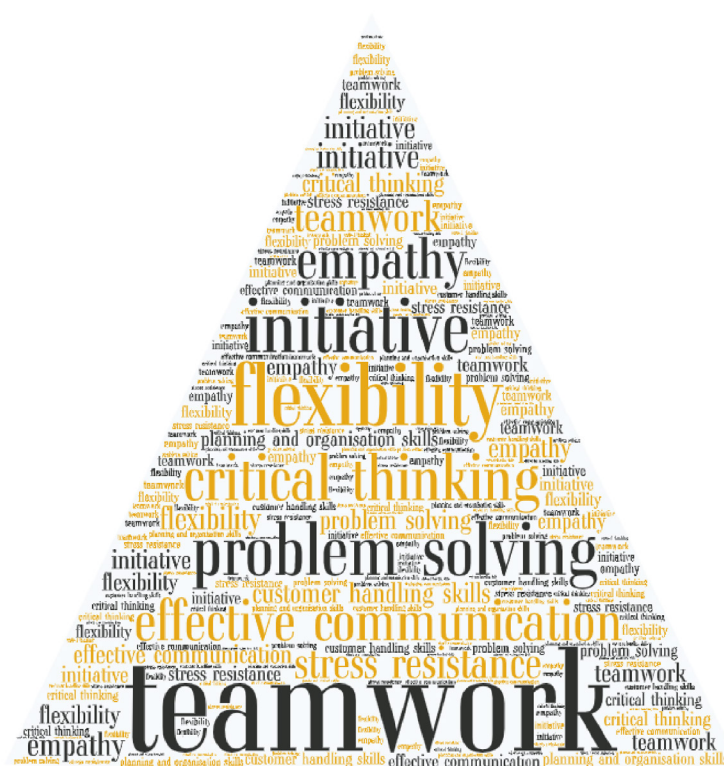


Figure 3: Word-cloud of competences, that reflexes result of international research with data analysis.

was based on partial studies in which several thousand respondents participated – individuals and companies (employers). The research examines the skills that differentiate design from other sectors in the UK economy. The skills were self-defined by respondents and they may differ slightly in meaning.

2019 Product Design Hiring Report first global survey of InVisionApp – this study focused on 1,635 respondents from United States, United Kingdom, Canada, Germany, Australia, Singapore, and New Zealand. Also, in this study, there was no unified methodology regarding the definitions of individual skills. The skills were self-defined by respondents too.

However, this discrepancy in the area of definitions of individual competencies is not an obstacle for the comparative method of working with data in this case. The aim was to map what type of competencies the labour market requires in the field of product design, but not to deal with the detailed meaning of individual competencies.

The basic content intelligibility is evident in both studies, so there can be no fundamental confusion between the content and the meaning of these competencies.

The most preferred competencies on the labour market therefore include:

- teamwork, communication, planning and organisation skills, empathy and presentation skills,
- problem solving and customer handling skills were also preferred.

The preparation of the word-cloud model was based on an analytical-synthetic-creative mind-set, so that it connected the data obtained by international research of product design students and professional designers with the analysis of the needs of the global labour market. In this case, the preferred competencies were grouped and graphically processed. This created a system of the most necessary skills in the field of product design, that reflexes result of international research with data analysis.

CONCLUSION

Global labour market still requires specific competence needs in the field of product design that help designers to work successfully in interdisciplinary teams, regardless of the way and form of work (online/physically). This is a group of soft competences that can also be applied through digital technologies and which, based on international research, young designers have used in their projects. Being successful in a team is not just about being the best product design expert. Soft skills are one coherent set of skills. They are important for team interaction and the research described above shows that their importance in the digital age is no less than in the face-to-face era. While the tools for interdisciplinary creativity may differ, shift and evolve in light of digitalisation (McIntyre & Watson, 2011), the principles of their use remain similar. The case study therefore maps the soft skills of product design students from three universities and professional product designers - all of whom had experience of working in interdisciplinary teams in 2020. The results of the international survey showed a certain congruence in their experiences in parallel also with the global labour market needs and can significantly help in the design of training courses and workshops to develop the soft competences not only of product design students but also of professional designers.

REFERENCES

- Avlund K., *et al.* (2002). Effects of comprehensive follow-up home visits after hospitalization on functional ability and readmissions among old patients. A randomized controlled study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 9, 17–22.
- Designing a Future Economy*. (2017). Available at: <https://www.designcouncil.org.uk/what-we-do/research/designing-future-economy>
- Findlay, R. (1997). *The Bauhaus, and the collaborative critique*. Available at: <https://www.acsa-arch.org/chapter/gropius-the-bauhaus-and-the-collaborative-critique>
- Getto, G. & Amant, K. S. (2014). Designing Globally, Working Locally: Using Personas to Develop Online Communication Products for International Users. *Communication Design Quarterly Review*, 3(1).
- Han, H-Ch., *et al.* (2017). Art Education in the Era of Digital Visual Culture. *The International Journal of Arts Education*, 15(2), 79–90

- Lamont, M. (2010). *How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgment*. (2nd ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- McIntyre, S. & Watson, K. (2011). *Online teamwork and collaboration*. Learning to Teach Online, University New South Wales.
- Nancarrow S. (2004). Dynamic role boundaries in intermediate care services. *Journal of Interprofessional Care*, 18, 141–151.
- Nancarrow, S., et al. (2014). *Qualitative evaluation of the implementation of the Interdisciplinary Management Tool: a reflective tool to enhance interdisciplinary teamwork using Structured*. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/269726573>
- Meizlish, D., & Anderson, O. (2018). *Teaching in Teams: A Planning Guide for Successful Collaborations*. Available at: http://crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no_37.pdf
- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). Soft skills: A phrase in search of meaning. *Libraries and the Academy* 16(1), 71–88.
- Product design hiring report*. (2019). Available at: <https://www.invisionapp.com/hiring-report>
- Staskevica, A. (2019). The importance of competency model development. *Acta Oeconomica Pragensia* 2, 62–71.
- Stewart A., & Clifford R. (2018). New Models for Collaboration. In C. Brunet (Ed.), *To get there: designing together* (pp. 648–672).
- Sveen E., et al. (1999). Association between impairments, self-care ability and social activities 1 year after stroke. *Disability and Rehabilitation*, 21, 372–377.
- Tahedoost, H. (2016). Measurement and Scaling Techniques in Research Methodology; Survey / Questionnaire Development. *International Journal of Academic Research in Management*, 6(1), 1–5.
- Walker, K. (2018). A systems approach to design innovation. In C. Brunet (Ed.), *To get there: designing together* (pp. 674–696).
- Yanamandram, V., & Noble, G. (2006). Student experiences and perceptions of team-teaching in a large undergraduate class. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 3(1).

Contact

Mgr. Tomáš Chochole, Ph.D.: chochole@fdu.zcu.cz

EDUKACE PACIENTŮ S DIABETEM V AMBULANCI PRAKTICKÉHO LÉKAŘE

Petr Kachlík¹

¹Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9/11, 603 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Diabetes mellitus (cukrovka) představuje vážné chronické metabolické onemocnění, které je spojeno s řadou rizikových faktorů, zejména genetickou predispozicí, poruchami imunitního systému, nevhodným způsobem výživy, nízkou pohybovou aktivitou, vysokou stresovou zátěží. Diabetem v ČR trpí téměř každý desátý člověk. K pozdním komplikacím neléčeného či dekompenzovaného diabetu patří vážné poškození řady orgánů a tkání zaviněné selháváním jejich cévního a nervového zásobení. Proto je klíčové včasné rozpoznání choroby, dispenzarizace a edukace pacienta, nasazení vhodné léčby, podpůrných a preventivních opatření. Tato opatření pomáhají stabilizovat dobrou kvalitu života nemocných a ušetřit materiální i lidské zdroje využitelné jinde. Edukace je důležitou složkou ošetrovatelského procesu, své místo nachází i v ordinaci praktického lékaře. Vhodné individuální působení na pacienta udržuje a posiluje jeho motivaci k léčbě, ochotu k dodržování rad lékaře a pravidel zdravého životního stylu. Napomáhá pochopení podstaty onemocnění, vyšetření, léčebných a preventivních postupů, podporuje vyšší míru důvěry, zpětné vazby a otevřenosti ve vztahu zdravotník – pacient. Cílem výzkumného šetření byla příprava edukačních lekcí, provedení a ověření efektu strukturované pravidelné edukace diabetických pacientů v ordinaci praktického lékaře. Byly stanoveny tři pracovní hypotézy, které se týkaly existence a významnosti rozdílů tělesné hmotnosti, glykémie nalačno a glykovaného hemoglobinu mezi skupinou pacientů s diabetem 2. typu ovlivněných edukací a pacientů needukovaných. Šetření probíhalo v ordinaci praktického lékaře během jednoho roku, bylo při něm využito smíšeného výzkumu. Jeho kvantitativní složka se týkala záznamu a zpracování číselných hodnot (tělesná hmotnost, glykémie nalačno a glykovaný hemoglobin), kvalitativní byla zastoupena polostrukturovanými rozhovory s pacienty (edukační lekce, hodnocení životního stylu, zpětná vazba) a zúčastněným pozorováním. Výzkumný vzorek byl získán metodou záměrného výběru. Bylo do něj začleněno 58 dospělých osob středního věku (19 žen, 39 mužů) s nekomplikovaným diabetem 2. typu. V souboru se 38 pacientů zúčastnilo tří edukačních lekcí po 50 minutách, 20 nikoli. Pacienti byli vyšetřeni lékařem a edukováni zdravotní sestrou v ordinaci během tří preventivních kontrol. Na kontroly byli zváni telefonicky či SMS zprávami. Pomocí metody ANOVA a neparametrických testů (Kruskal-Wallis, Mann-Whitney) byly porovnávány sledované hodnoty mezi soubory edukovaných a needukovaných osob i uvnitř jednotlivých souborů na počátku a konci šetření. Byly hodnoceny průměrné hodnoty sledovaných znaků získané během všech tří návštěv pacientů. Byly sestaveny tři edukační lekce, které se týkaly podstaty onemocnění cukrovkou, souvisejících rizik, diagnostiky, léčby a prevence. Dále byly předány informace o sebekontrole důležitých parametrů v moči a krvi, úloze životního stylu (dieta, pohyb, stres, závislostní

chování), varovných příznaků a řešení komplikací cukrovky. Z výsledků vyplývá, že u edukovaných pacientů došlo u 53 % k úpravě tělesné hmotnosti, u 66 % ke zlepšení hodnot lačné glykémie a u 55 % ke zlepšení hodnot glykovaného hemoglobinu. Ve skupině needukovaných pacientů byla zaznamenána normalizace tělesné hmotnosti u 35 %, u 25 % došlo ke zlepšení hodnot lačné glykémie a u 40 % ke zlepšení hodnot glykovaného hemoglobinu. Rozdíly mezi oběma soubory byly v případě úpravy tělesné hmotnosti a hodnot glykovaného hemoglobinu statisticky nevýznamné, u úpravy hodnot lačné glykémie statisticky velmi významné ($p < 0,01$). Potvrdila se důležitost edukace diabetiků při preventivních kontrolách. Limity výzkumu představuje zejména malý rozsah souborů a komplikace způsobené koronavirovou pandemií.

Klíčová slova: ambulance, diabetes 2. typu, edukační lekce, lékař, pacient, prevence, terapie, výzkumné šetření, zdraví

Abstract

EDUCATION OF PATIENTS WITH DIABETES IN A GENERAL PRACTITIONER'S OFFICE

Diabetes mellitus is a serious chronic metabolic disease, which is associated with a number of risk factors, especially genetic predisposition, immune system disorders, improper diet, low physical activity, high stress. Almost every tenth person suffers from diabetes in the Czech Republic. Late complications of untreated or decompensated diabetes include severe damage to a number of organs and tissues due to failure of their vascular and nervous supplies. Therefore, early detection of the disease, dispensarization and education of the patient, implementation of appropriate treatment, supportive and preventive measures are key. These measures help to stabilize the patients' good quality of life and save material and human resources usable elsewhere. Education is an important component of the nursing process, it also finds its place in the general practitioner's office. Appropriate individual action on the patient maintains and strengthens his motivation for treatment, willingness to follow the doctor's advice and the rules of a healthy lifestyle. It helps to understand the nature of the disease, examinations, treatment and prevention procedures, promotes a higher level of trust, feedback and openness in the health – patient relationship. The aim was the preparation of educational lessons, implementation and verification of the diabetic patients' structured regular education in the general practitioner's office. Three working hypotheses were established concerning the existence and significance of differences in body weight, fasting blood glucose and glycated hemoglobin between the group of patients with type 2 diabetes affected by education and patients non-educated. The survey took place in a general practitioner's office within one year, using mixed research. Its quantitative component concerned the recording and processing of numerical values (body weight, fasting blood glucose and glycated hemoglobin), the qualitative component was represented by semi-structured interviews with patients (educational lessons, lifestyle assessment, feedback) and participatory observation. The research sample was obtained by deliberate selection. It included 58 middle-aged adults (19 women, 39 men) with uncomplicated type 2 diabetes. In the cohort, 38 patients participated in three educational lessons of 50 minutes each, 20 did not. Patients were examined by a physician and educated by a nurse in the office during three preventive check-ups. They were invited for inspections by phone or SMS messages. Using the ANOVA method and non-parametric tests (Kruskal-Wallis, Mann-Whitney), the observed values were compared between groups of educated and uneducated persons and within individual groups at the beginning and end of the survey. The mean values of the observed traits obtained during all three patient visits were evaluated. Three educational lessons were compiled, which dealt with the nature of diabetes, related risks, diagnosis, treatment and prevention. Furthermore, information was provided on self-control of important parameters in urine and blood, the role of lifestyle (diet, exercise, stress, addictive behavior), warning signs and addressing the complications of diabetes. The results show that 53 % of the educated patients had an adjustment in body weight, 66 % had an improvement in their fasting blood glucose and 55 % had an improvement in their glycated hemoglobin. In the non-educated patient group, normalization of body weight was reported in 35 %,

fasting glycemia improved in 25 %, and glycated hemoglobin improved in 40 %. The differences between the two groups were statistically insignificant in the case of body weight and glycated hemoglobin values adjustment, and statistically significant in the case of fasting blood glucose values adjustment ($p < 0.01$). The importance of diabetics' individual structured education in preventive check-ups in the general practitioner's office was confirmed. The limits of the research are mainly the small size of the files and complications caused by the coronavirus pandemic.

Keywords: ambulance, type 2 diabetes, educational lessons, physician, patient, prevention, therapy, research, health

ÚVOD

Diabetes mellitus (úplavice cukrová, obecně též cukrovka) představuje v současnosti narůstající celospolečenský problém, je považován za pandemii 21. století. Podstatnou okolností u tohoto chronického onemocnění je, že pacientovi nezpůsobuje bolest, která by ho donutila brzy navštívit lékaře, a při nedodržování režimových opatření dochází k výskytu závažných pozdních komplikací, jež podmiňují zvýšenou morbiditu i mortalitu postižených osob. Komplikace zvyšují nároky na poskytnutou léčbu a její náklady. Za hlavní cíle zdravotníků lze proto považovat časnou diagnostiku onemocnění, účinnou terapii a prevenci ke snížení výskytu chronických komplikací. Vhodně indikovanou, včasnou a intenzivní léčbou diabetu od jeho zjištění lze riziko komplikací významně snížit. Edukace je nedílnou součástí léčby diabetika, posiluje jeho znalosti, dovednosti a schopnosti, vede k samostatné péči a aktivní spolupráci se zdravotníkem (Adamíková, 2016; Adamíková, 2020; Karen & Svačina, 2018).

Podle statistických údajů dochází k vysokému nárůstu diabetiků, v průběhu posledních 30–35 let se počet registrovaných diabetiků v České republice zdvojnásobil. Výskyt diabetu s věkem narůstá, v populaci nad 65 let lze očekávat více než 20% prevalenci. Dle epidemiologických údajů Národního zdravotnického informačního systému byl v České republice ke konci roku 2018 hlášen více než jeden milion diabetiků, z nichž u 92 % byl diagnostikován diabetes mellitus 2. typu (DM2). Celosvětově narůstající počet diabetiků je dán stále se zvyšující mírou industrializace spojenou s klesající fyzickou aktivitou a díky dostupnosti potravin též rostoucí frekvencí výskytu obezity v populaci. Předpokládá se, že v roce 2030 stoupne počet nemocných diabetem na 552 milionů (Ekoé *et al.*, 2008; Karen & Svačina, 2018; Škrha *et al.*, 2020).

Péči o pacienty s nekomplikovaným diabetem 2. typu zastává praktický lékař, který je zařadí do dispenzarizace. Jeho nejdůležitějším úkolem je prevence vzniku diabetu u pacientů s vysokým

rizikem, včasné stanovení diagnózy a rozhodnutí o zahájení intenzivní a komplexní terapie dle doporučených postupů za podpory edukace a selfmonitoringu (Porcellati *et al.*, 2013; Škrha *et al.*, 2020).

Měly by být využity všechny postupy, jež mohou vést ke zlepšení kontroly diabetu s vysokým rizikem pozdních komplikací zhoršujících kvalitu života pacientů. Efektivní strukturovaná edukace prováděná odborníkem mezi ně rozhodně patří. Edukaci pacientů v ambulanci praktického lékaře provádí všeobecná sestra, případně lékař (Adamíková, 2016; Adamíková, 2020; Škrha *et al.*, 2020).

1. CÍLE

Hlavním cílem výzkumného šetření byla příprava tří edukačních lekcí, provedení a ověření efektu strukturované pravidelné edukace diabetických pacientů v ordinaci praktického lékaře. Dílčím cílem bylo testování tří pracovních hypotéz týkajících se existence a významnosti rozdílů v hodnotách tělesné hmotnosti, glykémie nalačno a glykovaného hemoglobinu mezi skupinou pacientů s diabetem 2. typu ovlivněných edukací a pacientů needukovaných.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

V dalším textu se věnujeme výzkumnému šetření uskutečněnému v souboru pacientů s DM2. V teoretických východiscích proto nejdříve uvádíme obecné charakteristiky a doplňujeme je o podrobnější informace vztažené k DM2.

2.1 Minimum k metabolismu sacharidů

Sacharidy jsou nejsnáze získatelným a nejpohotovějším zdrojem energie pro metabolické procesy. Ve stravě přijímáme především polysacharidy, v menším množství disacharidy a monosacharidy. Konečným produktem metabolismu cukrů jsou monosacharidy (glukóza, fruktóza). Tělo procesem trávení složitější sacharidy rozkládá. Trávení začíná v dutině ústní, kde jsou sacharidy enzyma-

tický štěpeny slinami, dále pokračuje jejich zpracování žaludeční šťávou, střevními a slinivkovými sekrety. Resorpce monosacharidů probíhá v tenkém střevě – ve dvanáctníku a lačníku. Hladina glukózy v krvi (glykémie) se pohybuje od 3,8–5,6 mmol/l a je ovlivňována řadou faktorů. Hormon inzulín významně snižuje hodnotu glykémie, jeho působením je glukóza transportována z krve do buněk. Opačně (zvýšení glykémie) účinkují hormony glukagon, glukokortikoidy a adrenalin. Přebytky tělem nespotřebované glukózy se ukládají především v játrech a ve svalové tkáni v podobě glykogenu, což je zásobní polysacharid. Glukózu dokáže organismus v případě potřeby získat i jinými metabolickými cestami, především se jedná o glukoneogenezu – reakce probíhající zejména v játrech a ledvinách, při nichž se tvoří glukóza z necukerných zdrojů, jako jsou aminokyseliny a zásobní tuk (Kvapil, 2005; Trojan & Schreiber, 2002).

Díky procesu vstřebávání, ukládání do zásob a zpětnému uvolňování z nich do krve je glykémie stálá a buňky těla mohou podle aktuální potřeby organismu glukózu z krve odebírat a zpracovávat, kdykoliv potřebují energii. Hospodaření s glukózou řídí především inzulín, který se tvoří v beta-buňkách slinivky břišní (pankreatu), jež jsou roztroušeny ve shlucích zvaných Langerhansovy ostrůvky. Zvýšená koncentrace glukózy v krvi spouští vyplavování inzulínu z pankreatu, a ten podněcuje prostup glukózy do svalů a tukové tkáně a také ukládání glykogenu v játrech (Rybka, 2007; Zouhar, 2020).

Důležitou roli v metabolismu glukózy hrají též ledviny. Udržují stálé vnitřní prostředí, vylučují odpadní látky a vodu, podílejí se na řízení acidobazické rovnováhy a na novotvorbě cukrů. Prvotní profiltrovaná moč glukózu obsahuje, ale ta je díky transportní činnosti kanálkového systému ledvin zpětně vstřebána do krve a ve finální moči (glykosurie) u zdravého člověka není běžně prokazatelná. Objeví se v případě, kdy glykémie překročí 10 mmol/l, což je tzv. ledvinový práh pro glukózu a svědčí pravděpodobně pro její nadměrný příjem nebo pro podezření na diabetes. Glykémie nad 10 mmol/l má za následek ztrátu glukózy močí a je doprovázena zvýšeným močením, polyurií. U déletrvajícího diabetu může být ledvinový práh zvýšen až na 14–19 mmol/l (Kvapil, 2005; Trojan & Schreiber, 2002).

2.2 Obecná etiologie a klasifikace diabetu

Diabetes mellitus je syndrom porušené látkové přeměny sacharidů, tuků a bílkovin, který je způsoben buď absolutním nedostatkem inzulínu (v tomto případě se jedná o diabetes mellitus 1. typu, DM1)

nebo komplexem různých příčin (porucha dynamiky inzulínové sekrece, snížená citlivost tkání na inzulín, zvýšená sekrece glukagonu, porucha činnosti střev, jater, ledvin, endokrinní funkce tukové tkáně, regulačních funkcí mozkových center), kdy jde o diabetes mellitus 2. typu, DM2 (Kudlová, 2015). Diabetes mellitus je chronické, etiopatogeneticky heterogenní onemocnění doprovázené hyperglykemií (Karen & Svačina, 2014).

Hlavním rozdílem mezi DM2 a DM1 je, že DM2 je nejčastěji metabolickou poruchou s relativním nedostatkem inzulínu, který vede k nedostatečnému využití glukózy v buňkách. Podstatou je snížená citlivost inzulínových receptorů ve tkáních (zvýšená inzulínová rezistence), zejm. v játrech, tukové a svalové tkáni. Riziko onemocnění DM2 je spojeno s nadměrným přísunem energie, nevhodným složením stravy, obezitou, nedostatečnou fyzickou aktivitou, kouřením a jinými typy autoagresivního chování. Naproti tomu je DM1 imunitně zprostředkovaná forma onemocnění, tzv. autoimunitní endokrinopatie, kdy jsou vytvářeny protilátky proti vlastním endokrinním žlázám. Důsledkem je autoimunitní destrukce beta-buněk pankreatu, což může nastartovat proběhlá infekce nejčastěji virové etiologie. Příčina destrukce beta-buněk je podmíněna spolupůsobením faktorů vnějšího prostředí, nevhodné vrozené kombinace genů, nízké odolnosti beta-buněk proti poškození. Kromě toho může jít i o chybnou strukturu inzulínu nebo o postižení endokrinní části slinivky zánětem, nádorem aj. (Karen & Svačina, 2014; Rybka, 2007).

DM1 se dříve označoval jako diabetes inzulín-senzitivní, později jako inzulín-dependentní. Může vzniknout v jakémkoliv věku, maxima jeho výskytu leží mezi 10.–15. a okolo 25. roku věku. DM2 byl označován jako inzulín non-senzitivní, později jako non-inzulín-dependentní diabetes. Je typicky spojen s obezitou, častěji je zaznamenáván v Evropě, ve Spojených státech amerických a v arabských zemích. Představuje kolem 90–95 % případů diabetu, k jeho manifestaci dochází ve vyšším věku (40–50 let). Rozeznáváme ještě gestační diabetes mellitus, což je termín označující těhotnou ženu, u níž je diagnostikována porucha glukózové tolerance (Karen & Svačina, 2014; Rybka, 2007).

Inzulínová rezistence nezasahuje pouze do metabolismu glukózy, ale i mnoha dalších okruhů a látek. Proto je DM2 též řazen k metabolickému syndromu. Jde o komplexní rizikový faktor významný pro kardiovaskulární a metabolické choroby. Je podmíněn poruchami glykémie a lipidového spektra v krvi, obezitou a vysokým krevním tlakem (Karen & Svačina, 2014; Škrha *et al.*, 2020).

2.3 Diagnostika a průběh diabetu

Diagnóza diabetu spočívá na důkazu chronické hyperglykémie za stanovených podmínek. Pro DM1 je typický rychle se rozvíjející klinický obraz, dlouhodobě se vyskytuje časté a vydatné močení, močení v noci, silná žízeň a pokles tělesné hmotnosti při běžném příjmu potravy, během několika dnů až týdnů se rozvíjí dehydratace a metabolický rozvrat. U DM2 jsou příznaky obdobné, přidává se ještě celková únava, slabost, svědění kůže, kožní infekce, svalové křeče, poruchy menstruace u žen, parodontóza. Zmíněné příznaky však představují pouze podezření na diabetes a je třeba je doplnit dalšími vyšetřeními (Rybka, 2007; Škrha *et al.*, 2020). Onemocnění DM2 se projevuje nejčastěji po dosažení 40. roku věku, může probíhat řadu let latentně, jeho záchyt bývá náhodný, nejčastěji při preventivní prohlídce u praktického lékaře. V této době jsou již obvykle přítomny některé komplikace, především neurologického a oběhového charakteru (Rybka, 2007).

Normální hodnoty glykémie se pohybují v mezích 3,8–5,6 mmol/l nalačno. O diagnóze diabetu dle České diabetologické společnosti svědčí hodnota vyšší než 11,1 mmol/l při náhodném měření a přítomnost klinických příznaků; hodnota vyšší než 7 mmol/l nalačno (ověřuje se dvakrát); orální glukózový toleranční test – nález glykémie za dvě hodiny po vypití roztoku vyšší nebo roven 11,1 mmol/l v krvi (Bělobrádková & Brázdová, 2006; Karen & Svačina, 2014; Rybka, 2007).

Ke kontrole kompenzace a léčby u diabetiků v dlouhodobé perspektivě, ale též v rámci screeningu se rutinně používá stanovení koncentrace glykovaného hemoglobinu, což je část červeného krevního barviva změněná vazbou glukózy při zvýšení glykémie nad normální mez (Rybka, 2007; Škrha *et al.*, 2020). Dalším frekventovaným vyšetřením v případě podezření na diabetes a gestační diabetes je orální glukózový toleranční test. Pacient nalačno vypije roztok 75 g glukózy rozpuštěné v 250 ml tekutiny, poté se po dobu 2 hodin v pravidelných intervalech monitoruje glykémie. U zdravé osoby se glykémie zvýší jen přechodně, neboť inzulín hladinu glukózy rychle normalizuje. Při porušené citlivosti k inzulínu jsou hodnoty glykémie vyšší a pokles pozvolnější (Rybka, 2007; Zouhar, 2020).

2.4 Terapie diabetu

Terapie diabetu je realizována pomocí zlepšení fyzické kondice, dietních opatření a podávání léků. Jejím hlavními cíli je normalizace glykémie nebo aspoň její co největší přiblížení k normě,

zábrana rozvoje časných i pozdních komplikací, souběžné řešení přidružených onemocnění a jejich preventivní předcházení (Doporučený, 2020; Karen & Svačina, 2018; Porcellati *et al.*, 2013).

Součástí terapie je poučení pacienta o příčinách a principech léčby choroby. Edukace diabetiků je specifická v tom, že jde o závažné onemocnění, které pacienta „nebolí“ a bez jeho výrazné spolupráce je prakticky neléčitelné. Někteří pacienti se nacházejí v „pouhém“ riziku diabetu, ev. jsou zachyceni v časně fázi onemocnění, proto je podstatná intervence zdravotníkem ve formě edukace. Téma edukace je velmi aktuální v ordinaci praktického lékaře, neboť zde je léčena řada diabetiků a dochází i k jejich aktivnímu vyhledávání. Projevy choroby jsou dlouhou dobu patrné „pouze“ ve výsledcích laboratorních testů, motivace pacienta je proto dosažitelná jen při opakované cílené edukaci. Důležitý je tzv. selfmonitoring, při němž nemocný zodpovídá za každodenní samostatné rozhodování o léčbě a dodržování režimových opatření. Bylo prokázáno, že časná léčba diabetiků 2. typu výrazně snižuje rizika na desítky let dopředu (Karen & Svačina, 2014; Porcellati *et al.*, 2013; Škrha *et al.*, 2020).

Pravidelná fyzická aktivita kromě pozitivních účinků na fyzickou kondici zlepšuje též psychické rozpoložení. Její efekt na metabolickou kompenzaci sice není příliš vysoký, ale ovlivňuje inzulínorezistenci. Optimálně by měla být rozložena do 30minutových denních bloků nebo hodinových bloků třikrát až čtyřikrát týdně. Nejprirozenější pohybovou aktivitou je svižná a pravidelná chůze, dále je možné využít rotoped, plavání a jiné sportovní činnosti dle preferencí diabetika (Karen & Svačina, 2014; Perušičová, 2007; Rybka, 2007).

Dieta patří mezi základní terapeutická opatření, jejím cílem je zlepšení kompenzace diabetu sladěné s léčbou medikamenty a fyzickou aktivitou. Důležité je zachování přiměřené tělesné hmotnosti a normálních hodnot krevního tlaku. Pro redukci hmotnosti je nezbytná změna životního stylu, zejména zařazení pohybové aktivity, využívají se jídelníčky s omezením sacharidů a celkového množství tuku, hlavně živočišného původu. Doporučuje se jíst 20–35 g vlákniny denně, dostatek zeleniny, případně malé množství ovoce. Důležitý je dostatečný příjem tekutin, především neslazených nealkoholických nápojů. Preferovanými způsoby přípravy jídla jsou vaření, dušení a pečení. Je výhodné, aby diabetik konzumoval během dne menší porce (Karen & Svačina, 2014; Perušičová, 2007; Rybka, 2007).

Terapie perorálními antidiabetiky je zahájena u všech pacientů s DM2. Je třeba volit léčebné

schéma zatížené minimálním rizikem hypoglykémie. V případě malého efektu režimových opatření a diety je na místě začít s podáváním inzulínu (Karen & Svačina, 2018; Olšovský, 2012; Perušičová, 2004; Rybka 2007).

2.5 Komplikace diabetu

Komplikace diabetu lze rozdělit na *časné* (akutní) a *pozdní* (chronické). K akutním řadíme *hypoglykémii* a *metabolický rozvrat*. Jako pozdní se označují stavy spojené s vyvoláním změn v *cévním systému* a následně v *orgánových soustavách*. Patří k nim *mikroangiopatie* (poškození ledvin, nervového systému a sítnice) a *makroangiopatie* (nemoci oběhového systému nejčastěji zapříčiněné aterosklerózou, zejména ischemická choroba srdeční, ischemická choroba dolních končetin a cévní mozkové příhody). *Syndrom diabetické nohy* je nejčastěji kombinací obou zmíněných typů cévních poruch (Karen & Svačina, 2018; Rybka, 2007).

Výskyt akutních komplikací se v posledních letech významně snížil díky edukaci nemocných, dobré dostupnosti zdravotní péče a zlepšeným psychosociálním podmínkám. *Hypoglykémie* je nejčastějším nežádoucím účinkem nastavené léčby. Může vést k závažným poruchám činnosti mozku, projevuje se pocením, bušením srdce, třesem, hladem, bledostí, zmateností, ospalostí, poruchami zraku, řeči, motoriky, nevolností až bezvědomím. U pacienta při vědomí podáme sladký nápoj nebo kostku cukru, v případě bezvědomí sledujeme základní životní funkce a voláme ihned rychlou záchrannou službu. *Metabolický rozvrat* (diabetická ketoacidóza) je život ohrožující stav charakterizovaný těžkými poruchami regulace sacharidového, proteinového a tukového metabolismu, který je výsledkem deficitu inzulínu a je spojen s hyperglykemií. Nejčastější příčinou je nesprávně nastavená či přerušovaná léčba inzulínem, ev. infekce. Pacient má bolesti břicha, porušené vědomí, často zvrací, lapavě dýchá, z dechu je cítit aceton. Stav vyžaduje neodkladnou hospitalizaci (Karen & Svačina, 2018; Rybka, 2007; Škrha *et al.*, 2020).

Při *poškození ledvin* (diabetické nefropatii) je v moči prokazatelná bílkovina (proteinurie). Pacient močí krev, jeho ledviny jsou asymetrické, je ohrožen jejich selháním. Prevencí je pravidelné vyšetřování diabetiků na proteinurii. *Poškození nervové tkáně* (diabetická neuropatie) je nejčastější chronickou komplikací. Po delší době trvání choroby dochází u většiny diabetiků k poruchám periferních nervových vláken, které se projevují silnými bolestmi, svalovou slabostí a částečnými obrnami. Mají zásadní podíl na vzniku diabetické

nohy. Prevencí je pravidelné orientační vyšetřování činnosti nervového systému, především kontrola dolních končetin a edukace o vhodném ošetření a obuvi. *Poškození oční sítnice* (diabetická retinopatie) zasahuje cévy sítnice a je v současnosti nejčastější příčinou slepoty ve vyspělých zemích u osob ve věku 20–74 let. U starších diabetiků se vyskytují i další oční choroby, např. zelený zákal, degenerace žluté skvrny aj. Léčba a prevence jsou cíleny na normalizaci glykémie, lipidového metabolismu a krevního tlaku. Optimální je každoroční kontrola u očního lékaře (Rybka, 2007).

Metabolické změny včetně hyperglykémie podporují poruchy výstelky cév, napomáhají ateroskleróze. Klinicky se poškození cév může projevit jako ischemická choroba srdeční, cévní mozková příhoda a ischemická choroba dolních končetin (Karen & Svačina, 2018; Rybka, 2007).

Syndrom diabetické nohy je jednou z nejzávažnějších komplikací, výrazně ovlivňuje nemocnost i úmrtnost diabetiků. Jedná se nejen o výskyt vředovitých defektů kůže a podkoží, ale též o destrukci hlubokých tkání nohy spojenou s poruchami nervového a cévního systému a s infekcí. Je nutná hospitalizace, komplexní, rychlá a intenzivní léčba. Diabetikovi hrozí amputace části či celé dolní končetiny. Prevencí je zjištění a řešení aterosklerózy, kouření, bolestí nohou a špatné obuvi. Periodicky je třeba vyšetřovat dolní končetiny včetně jejich kožního krytu a cévního systému (Rybka, 2007).

2.6 Pacient s diabetem 2. typu v ordinaci praktického lékaře

K vyhledávání (*screeningu*) rizikových osob se používá stanovení glykémie v krvi. Zdravotní pojišťovny definují odběr glykémie po 40. roce života, provádí se při preventivních prohlídkách každé dva roky. Jednou ročně se glykémie kontroluje u pacientů se zvýšeným rizikem (např. pozitivní rodinná anamnéza, obezita). Okamžitě může praktický lékař udělat krevní testy při podezření na diabetes, kdy má pacient zjevné příznaky (Karen & Svačina, 2018; Svačina & Bretšnajdrová, 2000; Rybka, 2007).

Při péči o pacienty s chronickým onemocněním se využívá *dispenzarizace*. Jde o kontinuální léčebnou péči včetně příslušných komplementárních vyšetření v určitých časových intervalech, kdy si lékař aktivně zve pacienty ke kontrole. Nejčastěji dispenzarizovanými onemocněními v ordinacích praktických lékařů jsou nemoci oběhového systému, u plicních chorob chronická obstrukční plicní nemoc a astma. U metabolických onemoc-

nění je priorita kladena na DM2 a metabolický syndrom. Časové rozmezí prohlídek a onemocnění, která jsou zařazena do dispenzarizace, stanovuje vyhláška Ministerstva zdravotnictví České republiky 39/2012 Sb. (Sbírka, 2012). Podle zákona o veřejném zdravotním pojištění 48/1997 Sb. (Sbírka, 1997) může být pacient dispenzarizován pro jednu diagnózu jen u jednoho lékaře. Praktický lékař má za úkol koordinovat léčebnou péči se specialisty při současném výskytu více nemocí. Dispenzarizující lékař má povinnost informovat pacienta o jeho zdravotním stavu, o podstatě jeho onemocnění, léčbě a celkové prognóze. V rámci dispenzarizace praktický lékař neřeší pouze problémy zdravotní, ale také pomáhá pacientovi v oblasti psychosociální a pracovní (Seifert & Beneš, 2005).

V současné době je léčeno a dispenzarizováno v ordinacích všeobecných praktických lékařů přes 200 tisíc pacientů s DM2, což je přibližně pětina z celkového počtu diabetiků v ČR. Péči o diabetiky 2. typu zajišťuje všeobecný praktický lékař, diabetolog či jiný specialista. Praktický lékař má mít zajištěnu návaznost na diabetologickou ordinaci či spádové diabetologické centrum. V praxi jde o aktivní screening a následnou dispenzarizaci pacientů s DM2 praktickým lékařem, který následně stanoví léčbu a intervaly návštěv pacienta v ordinaci dle Doporučených postupů pro praktické lékaře. Lékař po splnění kontroly pacienta vykazuje příslušné kódy péče zdravotním pojišťovám (Karen & Svačina, 2018; Seifert & Beneš, 2005).

2.7 Edukace pacienta s diabetem 2. typu

Edukace diabetika je proces, který posiluje jeho znalosti, dovednosti a schopnosti nutné pro samostatnou péči o diabetes a pro aktivní spolupráci se zdravotníky. Edukace je nezbytnou součástí léčby, protože vlastní kompenzace diabetu spočívá z velké části na pacientovi samotném. Pacient by měl vědět, co obnáší dodržování režimových opatření. Musí znát podstatu onemocnění a rizika možného vzniku komplikací. Hlavním cílem edukace je zlepšení zdravotního stavu pacienta a kompenzace diabetu, nezanedbatelné je i snížení nákladů na péči (Klevetová, 2017; Kudlová, 2015; Štefánková & Lacigová, 2017).

Proces edukace diabetiků se skládá z pěti fází: (1) počáteční *pedagogická diagnostika* ke zjištění úrovně znalostí a dovedností formou rozhovoru nebo pozorování; (2) *projektování* ke stanovení individuálních cílů, volbě metod, forem, obsahu edukace, didaktických pomůcek a časového rámce; (3) *realizace* k samostatnému uskutečnění edukace;

(4) *upevnění a prohlubování* učiva s možností následné reedukace; a (5) *hodnocení* s využitím zpětné vazby informující o úspěšnosti edukačního procesu a dosažení edukačních cílů (Juřeníková, 2010; Maňák, 1994; Špatenková & Smékalová, 2015).

Velmi důležitý je postoj pacienta k onemocnění a k léčbě. Jde o individuální léčbu s individuálním cílem, jejíž úspěch závisí na spolupráci a komunikaci pacienta se zdravotníkem. Z doporučení České diabetologické společnosti a zdravotních pojišťoven vyplývá, že edukaci diabetika v ordinaci praktického lékaře má plnit všeobecná sestra. Základní podmínkou úspěšnosti léčby je edukace diabetika v *selfmonitoringu*, což zahrnuje především samostatnou kontrolu onemocnění, krevního tlaku a tělesné hmotnosti. Edukace je cílena na pochopení pacienta, proč má užívat medikaci, proč a jak upravit svůj životní styl, chodit na pravidelné kontroly a sledování do ordinace. Edukace a léčba mohou být negativně ovlivněny časovými a personálními omezeními praktických lékařů (Národní, 2012; Škrha *et al.*, 2020).

Změny, které pacient musí po diagnostikování diabetu učinit, jsou dlouhodobého rázu. Vzhledem k tomu je zapotřebí pacienta od prvního setkání aktivizovat, motivovat a dbát na vytvoření dobrého pracovního vztahu. Informace by měly být předávány především formou diskuze se sdělováním vlastních zkušeností, nikoli striktními příkazy. Při počáteční edukaci diabetika je vhodné zvolit formu edukace individuální, kdy je zdravotník/edukátor v úzkém vztahu s edukantem/pacientem. Edukace by měla probíhat v příjemném prostředí. K dosažení dostatečné informovanosti pacienta využíváme praktické ukázky, edukační materiály, názorné pomůcky. Praktický nácvik samotným pacientem, instruktáž vedená zdravotní sestrou, dostatek edukačních materiálů zajišťují žádoucí efektivitu edukace (Juřeníková, 2010; Kudlová, 2015; Maňák & Švec, 2003; Pokorná, 2010; Štefánková & Lacigová, 2017).

V ošetřovatelství jsou využívány poznatky z oblasti pedagogiky při výchově a vzdělávání pacientů a různé definovaných cílových skupin obyvatelstva. Tyto poznatky jsou základem edukační činnosti zdravotní sestry (Klevetová, 2017; Svěráková, 2012). Snahou zdravotnického personálu je intervence pacienta v dietních opatřeních, v dodržování diabetického režimu zahrnujícího převážně pohybovou aktivitu a užívání medikace. Diabetici jsou edukováni při záchytu onemocnění a při každé kontrole u lékaře, tzn. jde o celoživotní edukaci pacientů. Edukační proces koordinuje zkušený edukátor, který má pro vykonání edukace jisté

předpoklady. Zdravotník v roli edukátora plní roli poskytovatele informací, zkušeností, dovedností, musí také dbát na udržení přátelského klimatu ve vztahu s pacientem. Edukátor, kterým je ve většině případů v ambulanci praktického lékaře všeobecná sestra, je tvůrcem a projektantem edukace. Má za úkol správně diagnostikovat edukační potřeby pacienta a realizovat edukaci tak, aby byly naplněny edukační cíle. Edukace je zaměřena individuálně, hlavní je vždy pacient a jeho individuální potřeby. Důležitým krokem v edukaci je sebereflexe edukátora, který sám sobě nastaví zrcadlo a zhodnotí, zda je jeho práce vedena správným směrem. Sebereflexe napomáhá zkvalitnění práce a vyvarování se chyb v budoucnosti (Jirkovská, 2014; Jirkovská & Kvapil, 2012; Juřeníková 2010).

3. METODOLOGIE

Bylo využito designu smíšeného výzkumu (Gavora, 2000; Štěch, 2014; Vlčková, 2011). Jeho kvantitativní složka byla reprezentována sběrem, tabulizací, kódováním a analýzou vybraných laboratorních hodnot a základních demografických údajů (viz Tabulka 2 a Tabulka 3), kvalitativní spočívala v realizaci polostrukturovaného rozhovoru (zdravotní stav, pocity, postoje k léčbě, potřeby a životní styl pacientů, zhodnocení edukačních lekcí) a zúčastněného pozorování (cévní a neurologické příznaky) se zápisem do zdravotnické dokumentace (Holková, 2019).

Byla navázána spolupráce s praktickým lékařem a zdravotní sestrou, kteří mají dlouholeté zkušenosti s edukací diabetiků. Výzkum byl realizován v ordinaci praktického lékaře, v níž bylo dispenzarizováno 58 pacientů s nekomplikovaným DM2 (19 žen a 39 mužů). Jednalo se o dostupný výběr (Gavora, 2000). Věková hranice pacientů se pohybovala od 50 let výše, pouze dva pacienti byli mladší. Pacienti byli sledováni ve dvou skupinách. Pravidelných edukací se zúčastnilo 38 pacientů (viz Tabulka 2), 20 pacientům (viz Tabulka 3) byly předány informace o cukrovce a režimových opatřeních později, poněvadž se z různých důvodů edukacím nepodrobili (nesouhlasili s nimi či se vyhýbali pravidelným kontrolám). Velké komplikace způsobilo vypuknutí koronavirové pandemie na jaře roku 2020, což se projevilo v zastavení preventivních kontrol, obavách pacientů navštěvovat ordinaci, zhoršení výsledků jejich laboratorních testů i nekompletnosti získaných dat.

Při sběru, zpracování a prezentaci dat byla zohledněna pravidla medicínské, výzkumné a publikační etiky a předpisy související s GDPR. Získaná data byla nejprve pseudonymizována

(vedena pod přidělenými číselnými kódy), po posledním vyšetření anonymizována. Přístup k nim měli pouze oprávnění zdravotničtí pracovníci a autor. Tištěné materiály byly deponovány v uzamykatelných skříních v ordinaci, elektronické na zabezpečeném úložišti odděleném od veřejné počítačové sítě, s autorizací podmíněnou heslem. Sběr dat probíhal od ledna do prosince 2020. Pacienti byli formou SMS zpráv zváni po třech měsících ke kontrolám a k edukaci. Pokud nereagovali, byli opakovaně telefonicky kontaktováni zdravotní sestrou. Zpětná vazba probíhala při jejich osobní návštěvě, též formou telefonického hovoru či zasláním e-mailu.

Z laboratorních parametrů byly sledovány lačná glykémie (mmol/l), glykovaný hemoglobin (mmol/l) a tělesná hmotnost (kg) pacientů na počátku šetření a při třech pravidelných kontrolních návštěvách v intervalech tří měsíců. Byly zaznamenány a srovnány hodnoty pacientů, kteří se účastnili pravidelných edukací, a pacientů, již tuto proceduru nepodstoupili. Byly vytýčeny a testovány tři pracovní hypotézy, kdy jsme předpokládali, že mezi skupinou pacientů edukovaných a bez edukace existuje významný rozdíl v hodnotě: (1) glykovaného hemoglobinu, (2) glykémie, a (3) tělesné hmotnosti. Při zpracování dat bylo využito metod popisné statistiky (Průcha, 2009). Pracovní hypotézy byly testovány pomocí metody ANOVA, testů dle Kruskala-Wallis a Mann-Whitneye obsažených ve statistickém balíku Epi Info, v. 6.04en (Dean *et al.*, 1994). Bylo pracováno s průměrnými hodnotami získanými ze všech tří návštěv pacienta.

4. VÝSLEDKY

Před vlastní realizací edukace bylo nezbytné připravit její scénář a strukturu. Vlastní realizace edukace pacientů s DM2 byla rozložena do tří lekcí, jejichž struktura je k dispozici v Tabulce I. Edukační plán obsahoval 11 kroků: (1) *úvodní rozhovor* – zhodnocení pacienta na základě sebraných informací, analýza jeho edukačních potřeb; (2) *stanovení edukačních potřeb* – edukační diagnóza, zde zlepšení vědomostí o DM2 a jeho komplikacích, režimových opatřeních a léčbě, pochopení smyslu pravidelných lékařských kontrol a selfmonitoringu; (3) *cíle edukace* – stanovené na základě informací od pacienta a jeho posouzení, především schopnost popsat podstatu a léčbu onemocnění DM2, vysvětlit nutnost změn životního stylu včetně autoagresivních návyků, získat pozitivní postoje k léčbě a režimovým opatřením, vědět, co sledují kontroly u lékaře a pravidelně se jich účastnit; (4) *volba edukačních metod* – bylo

využito vysvětlování, rozhovoru s pacientem, konzultace, předávání informací pomocí brožur, instruktáže a praktického nácviku; (5) *forma edukace* – v našem případě byla vždy individuální; (6) *organizační zabezpečení* – byla zvolena klidná místnost s dostupným technickým a materiálním zázemím; (7) *edukační materiály* – byly vybrány z informačních letáků a brožur dostupných v ordinaci; (8) *časově tematický plán* – dle individuálních potřeb pacienta a cílů edukace byly sestaveny tři edukační lekce trvající po 50 minutách a realizované v rozpětí 3 měsíců; (9) *písemná příprava edukační lekce* – ke každé edukační lekci byla provedena příprava v tabulkové podobě a zodpovězeny otázky proč, koho, jak, kdo a kde edukuje; (10) *záznam rozhovoru do zdravotnické dokumentace* – průběh a výsledky edukace byly zazname-

nány do elektronického formuláře standardně používaného lékařem jako součást zdravotnické dokumentace a informačního systému v ordinaci; a (11) *hodnocení edukační lekce* – uskutečňovalo se v průběhu i na konci každé edukační lekce zpravidla verbální formou po diskuzi nad výsledky laboratorních vyšetření, změn životního stylu pacientů, jejich názorů a postojů k edukaci.

Souhrnný přehled parametrů sledovaných osob zařazených do souboru edukovaných pacientů je uveden v Tabulce II, needukovaných pacientů v Tabulce 3. Vysvětlení označení použitých v záhlavích tabulek je k dispozici v legendě. Hodnoty glykovaného hemoglobinu vypovídají o dlouhodobé kompenzaci diabetu 6–8 týdnů před odběrem krve při kontrole. Hodnoty získané na počátku šetření odpovídají stavu před edukací, následují

Tabulka I: *Stručná charakteristika tří edukačních lekcí aplikovaných u pacientů s DM2*

Číslo lekce	1
Název lekce	Podstata diabetu a jeho léčba
Časová náročnost	50 minut
Stručná anotace lekce	Lekce je koncipována teoreticky. Seznamuje pacienta s diabetem a jeho léčbou. Klade důraz na zdravý životní styl a informace o nutnosti dodržování režimových opatření. Pacientovi jsou podány informace o užívání medikamentů, seznámí se s léčebným plánem diabetu.
Edukační materiály	Informační letáky Diabetes teoreticky i prakticky, Dieta a pohyb v léčbě cukrovky, webové stránky týkající se diabetu.
Číslo lekce	2
Název lekce	Selfmonitoring, akutní komplikace diabetu
Časová náročnost	50 minut
Stručná anotace lekce	Lekce je koncipována teoreticko-prakticky. Pacient je informován o možnosti selfmonitoringu (samovyšetření glykémie, tělesné hmotnosti, krevního tlaku, analýza moči pomocí diagnostických papírků, záznam hodnot). Pacientovi jsou podány informace o dietních opatřeních, stravovacích návycích a zařazení fyzické aktivity do běžného života. Je obeznámen s akutními komplikacemi diabetu.
Edukační materiály	Informační leták Diabetes teoreticky i prakticky, Dieta a pohyb v léčbě cukrovky (rámcový jídelníček), mobilní aplikace (kalorické tabulky, diabetes), váha ke zjišťování tělesné hmotnosti, glukometr, tonometr, diagnostické proužky pro analýzu moči.
Číslo lekce	3
Název lekce	Prevence, detekce a léčba chronických komplikací
Časová náročnost	50 minut
Stručná anotace lekce	Lekce je koncipována teoreticky. Seznamuje pacienta s komplikacemi diabetu (poruchy oční sítnice, ledvin a nervové soustavy, onemocnění srdce a cév, riziko vzniku diabetické nohy). Klade důraz na zdravý životní styl a nutnost jeho dodržování. Pacientovi jsou podány informace o vlivu kouření na zdraví a léčbu diabetu, o kardiovaskulárních onemocněních, lekce je zaměřena na preventivní opatření.
Edukační materiály	Informační letáky Diabetes teoreticky i prakticky, Dieta a pohyb v léčbě cukrovky.

Zdroj: Holková (2019) a vlastní výzkum

údaje vztahující se ke třem kontrolním vyšetřením provedeným v odstupu tří měsíců. Při každé kontrole byla uskutečněna jedna edukační lekce.

Legenda k Tabulce I a II: *Pac* pacient (pořadové číslo osoby v souboru); *Pohl* pohlaví (Ž – žena, M – muž); *Věk* věk při posledních narozeninách v letech; *Glc před* hodnota glykémie před edukací (mmol/l); *GHb před* hodnota glykovaného hemoglobinu před edukací (mmol/l); *Hmt před* hodnota tělesné hmotnosti před edukací (kg); *Glc Ko 1* hodnota glykémie při první kontrole (mmol/l); *GHb Ko 1* hodnota glykovaného hemoglobinu při

první kontrole (mmol/l); *Hmt Ko 1* hodnota tělesné hmotnosti při první kontrole (kg); *Glc Ko 2* hodnota glykémie při druhé kontrole (mmol/l); *GHb Ko 2* hodnota glykovaného hemoglobinu při druhé kontrole (mmol/l); *Hmt Ko 2* hodnota tělesné hmotnosti při druhé kontrole (kg); *Glc Ko 3* hodnota glykémie při třetí kontrole (mmol/l); *GHb Ko 3* hodnota glykovaného hemoglobinu při třetí kontrole (mmol/l); *Hmt Ko 3* hodnota tělesné hmotnosti při třetí kontrole (kg); *AVG* aritmetický průměr; *SD* směrodatná odchylka; * hodnota chybí, pacient se ke kontrole nedostavil; - nehodnoceno.

Tabulka II: Přehled struktury a sledovaných parametrů souboru edukovaných pacientů s DM2

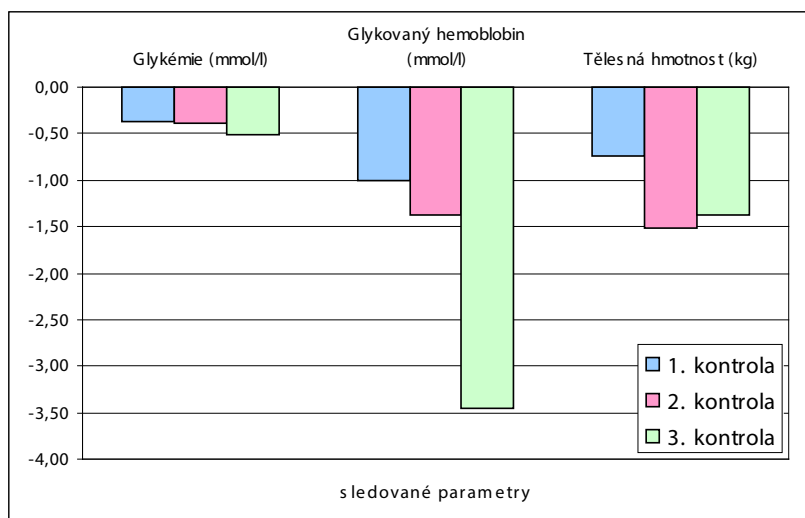
Pac	Pohl	Věk	Glc před	GHb před	Hmt před	Glc Ko 1	GHb Ko 1	Hmt Ko 1	Glc Ko 2	GHb Ko 2	Hmt Ko 2	Glc Ko 3	GHb Ko 3	Hmt Ko 3
1	M	60	7,0	47,0	95,0	5,1	41,0	95,0	6,1	39,0	94,0	*	*	*
2	M	72	6,4	39,0	157,0	6,3	39,0	159,0	6,7	39,0	158,0	6,7	38,0	158,0
3	M	66	10,3	55,0	94,0	8,6	53,0	93,0	6,3	47,0	95,0	*	*	*
4	M	63	8,1	38,0	71,0	6,8	38,0	69,0	7,0	38,0	69,0	*	*	*
5	M	73	6,6	44,0	79,0	6,4	43,0	74,0	5,7	41,0	73,0	*	*	*
6	M	62	6,8	52,0	87,0	7,3	51,0	88,0	7,3	54,0	87,0	*	*	*
7	M	60	6,3	38,0	93,0	5,9	40,0	95,0	6,2	42,0	94,0	6,1	41,0	94,0
8	M	69	6,6	38,0	65,0	5,9	38,0	67,0	6,3	39,0	68,0	*	*	*
9	M	50	5,9	42,0	82,0	5,7	43,0	79,0	5,8	43,0	81,0	6,3	44,0	81,0
10	M	64	8,1	51,0	99,0	8,1	56,0	104,0	8,0	56,0	104,0	*	*	*
11	M	68	8,0	53,0	115,0	7,3	48,0	113,0	8,2	50,0	112,0	5,2	43,0	112,0
12	M	53	7,7	37,0	120,0	6,2	42,0	120,0	7,1	44,0	121,0	6,9	42,0	121,0
13	M	63	6,1	48,0	82,0	6,6	46,0	81,0	6,6	48,0	80,0	*	*	*
14	M	66	7,4	46,0	96,0	7,0	44,0	92,0	7,1	45,0	92,0	*	*	*
15	M	64	5,6	34,0	85,0	5,7	34,0	83,0	5,4	37,0	82,0	*	*	*
16	M	77	7,4	42,0	105,0	5,9	41,0	105,0	5,9	39,0	98,0	5,6	36,0	98,0
17	M	56	7,0	45,0	97,0	6,5	44,0	95,0	7,1	41,0	95,0	6,5	42,0	98,0
18	M	66	5,4	39,0	94,0	5,4	38,0	94,0	5,3	40,0	94,0	*	*	*
19	M	55	7,7	53,0	98,0	8,6	52,0	94,0	7,2	46,0	92,0	*	*	*
20	M	60	8,4	42,0	112,0	7,3	38,0	103,0	7,2	39,0	100,0	*	*	*
21	M	46	9,7	44,0	107,0	6,7	37,0	102,0	*	*	*	*	*	*
22	M	64	6,7	40,0	105,0	7,1	43,0	110,0	5,9	47,0	105,0	*	*	*
23	M	60	7,3	43,0	85,0	6,7	41,0	82,0	7,0	40,0	83,0	*	*	*
24	M	57	8,7	70,0	79,0	7,6	61,0	79,0	*	*	*	*	*	*
25	M	60	5,9	38,0	120,0	7,0	52,0	127,0	7,3	38,0	120,0	*	*	*
26	Ž	70	6,4	39,0	71,0	6,0	42,0	71,0	6,6	43,0	76,0	*	*	*
27	Ž	64	8,6	51,0	74,0	6,8	49,0	70,0	6,2	44,0	70,0	*	*	*
28	Ž	55	6,1	37,0	70,0	6,1	37,0	71,0	*	*	*	*	*	*
29	Ž	64	6,4	43,0	102,0	6,7	41,0	100,0	7,3	45,0	100,0	*	*	*
30	Ž	59	10,9	80,0	145,0	10,4	70,0	139,0	7,7	55,0	132,0	7,8	55,0	134,0
31	Ž	77	6,0	46,0	61,0	7,0	47,0	64,0	6,9	50,0	63,0	7,3	49,0	62,0
32	Ž	69	7,2	40,0	86,5	6,0	39,0	86,5	6,2	43,0	89,0	*	*	*
33	Ž	57	5,1	47,0	62,0	5,6	43,0	62,0	5,2	41,0	62,0	5,9	41,0	62,0
34	Ž	68	6,1	49,0	72,0	6,9	49,0	73,0	6,4	47,0	71,0	*	*	*
35	Ž	64	5,9	42,0	62,0	6,3	40,0	60,5	5,6	39,0	60,0	5,5	40,0	62,0
36	Ž	58	10,0	55,0	86,5	8,7	49,0	85,0	8,9	52,0	84,0	*	*	*
37	Ž	83	5,9	43,0	71,0	7,1	43,0	73,0	7,0	43,0	73,0	5,9	46,0	73,0
38	Ž	82	6,4	52,0	83,0	6,7	52,0	82,0	7,2	49,0	82,0	6,6	44,0	80,0
AVG	-	63,8	7,2	45,8	91,3	6,8	44,8	90,5	6,7	44,1	90,3	6,3	43,2	95,0
SD	-	8,0	1,4	8,9	21,2	1,0	7,2	21,2	0,8	5,1	20,6	0,7	4,7	28,6

V souboru 38 edukovaných pacientů byly před započítáním edukace zjištěny průměrné hodnoty glykémie 7,2 mmol/l (SD 1,4), glykovaného hemoglobinu 45,8 mmol/l (SD 8,9) a tělesné hmotnosti 91,3 kg (SD 21,2). U každého parametru byl vypočten rozdíl hodnot mezi jednotlivými kontrolami a počátečním stavem, tento rozdíl byl zprůměrován. Pro glykémii při srovnání počátečního stavu a průměru z jednotlivých kontrol byla získána hodnota -0,46 mmol/l (SD 1,0), pro glykovaný hemoglobin -1,54 mmol/l (SD 4,8) a pro tělesnou hmotnost -1,15 kg (SD 3,3). Podrobnější dynamika změn sledovaných znaků v jednotlivých obdobích je znázorněna na Obrázku 1, kdy údaje vztahující se k první kontrole jsou označeny modrými sloupčky, ke druhé červenými a ke třetí zelenými. Z Obrázku 1 je patrné, že se postupně během

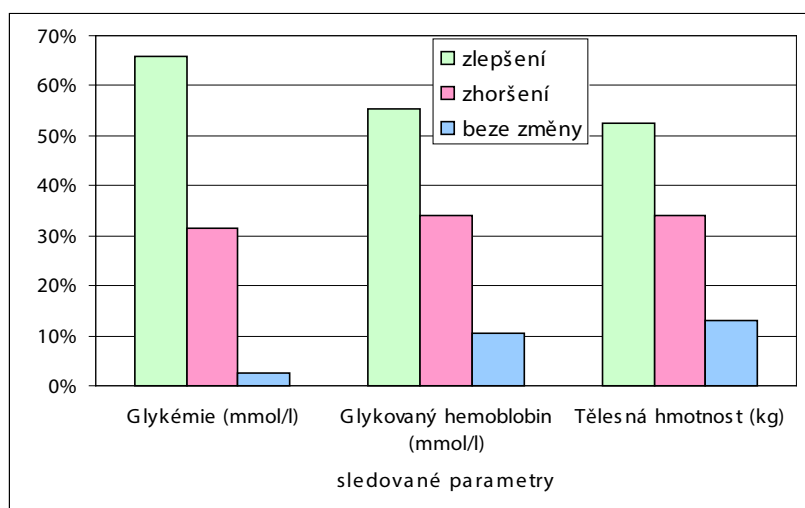
edukace jednotlivé znaky přibližovaly normě, což dokládají negativní hodnoty.

Při vyhodnocení jiným způsobem, kdy se záporné rozdíly vizualizují jako zlepšení, kladné jako zhoršení a nulové jako stav beze změny, získáme Obrázek 2. Z něj vyplývá, že u více než dvou třetin souboru došlo po edukaci ke zlepšení hodnot glykémie, podobně u více než poloviny hodnot glykovaného hemoglobinu a tělesné hmotnosti. Zlepšení je označeno zelenými sloupčky, zhoršení červenými a stav beze změny modrými.

V Tabulce III jsou uvedeny bližší charakteristiky souboru 20 needukovaných pacientů. Na počátku šetření byly u nich zjištěny průměrné hodnoty glykémie 7,1 mmol/l (SD 0,9), glykovaného hemoglobinu 44,2 mmol/l (SD 6,2) a tělesné hmotnosti 93,0 kg (SD 17,7). U každého parametru byl vypo-



Obrázek 1: Průměrný rozdíl sledovaných hodnot oproti výchozímu stavu u edukovaných pacientů (n=38)



Obrázek 2: Změny ve sledovaných hodnotách oproti výchozímu stavu u edukovaných pacientů (n=38)

čten rozdíl hodnot mezi jednotlivými kontrolami a počátečním stavem, tento rozdíl byl zprůměrován. Pro glykémii při srovnání počátečního stavu a průměru z jednotlivých kontrol byla získána hodnota 0,60 mmol/l (SD 1,40), pro glykovaný hemoglobin 2,03 mmol/l (SD 7,0) a pro tělesnou hmotnost -0,50 kg (SD 3,5).

Podrobnější dynamika změn sledovaných znaků v jednotlivých obdobích je znázorněna na Obrázku 3, kdy údaje při první kontrole jsou označeny modrými sloupčiky, při druhé červenými a při třetí zelenými. Z Obrázku 3 je patrné, že se postupně během sledování při kontrolních návštěvách jednotlivé znaky odchylovaly od normy, což dokládají pozitivní hodnoty.

Při vyhodnocení jiným způsobem, kdy se záporné rozdíly vizualizují jako zlepšení, kladné jako zhoršení a nulové jako stav beze změny, získáme Obrázek 4. Z něj vyplývá, že u 70 % souboru došlo v průběhu studie ke zhoršení hodnot glykémie, podobně u více než poloviny hodnot glykovaného hemoglobinu a více než 40 %, hodnot tělesné hmotnosti. Zhoršení je označeno červenými sloupčiky, zlepšení zelenými a stav beze změny modrými.

Pracovní hypotézy byly zaměřeny na testování rozdílů ve sledovaných znacích mezi skupinou edukovaných a needukovaných pacientů. První pracovní hypotéza byla spojena s hodno-

tami glykovaného hemoglobinu. V souboru edukovaných osob bylo zřejmé postupné zlepšování výsledků při každé kontrole, v souboru needukovaných lze pozorovat trend právě opačný. Z testování pomocí metody ANOVA vyplynula hladina statistické významnosti $p = 0,348192$. Poněvadž $p > 0,05$, rozdíl mezi oběma soubory nebyl statisticky významný a první pracovní hypotézu jsme nepotvrdili.

Druhá pracovní hypotéza se týkala hodnot glykémie. V souboru edukovaných osob bylo zřejmé mírné zlepšování výsledků při každé kontrole, v souboru needukovaných naopak mírné zhoršování. Výrazné rozdíly vynikly při srovnání výchozího a konečného stavu u obou souborů. Z testování pomocí metody ANOVA vyplynula hladina statistické významnosti $p = 0,006314$. Poněvadž $p < 0,01$, rozdíl mezi oběma soubory je statisticky významný a druhou pracovní hypotézu jsme potvrdili.

Třetí pracovní hypotéza se vztahovala k hodnotám tělesné hmotnosti. V souboru edukovaných osob došlo k výraznějšímu zlepšení především mezi první a druhou kontrolou, v souboru needukovaných byl trend opačný. Rozdíly jsou patrné při srovnání výchozího a konečného stavu u obou souborů. Při testování pomocí metody ANOVA byla vypočtena hladina statistické významnosti $p = 0,372143$. Poněvadž $p > 0,05$, rozdíl mezi

Tabulka III: Přehled struktury a sledovaných parametrů souboru needukovaných pacientů s DM2

Pac	Pohl	Věk	Glc před	GHb před	Hmt před	Glc Ko 1	GHb Ko 1	Hmt Ko 1	Glc Ko 2	GHb Ko 2	Hmt Ko 2	Glc Ko 3	GHb Ko 3	Hmt Ko 3
39	M	76	8,2	41,0	92,0	10,9	38,0	92,0	8,0	54,0	94,0	7,5	43,0	92,0
40	M	66	6,0	45,0	96,0	6,3	43,0	94,0	6,4	42,0	98,0	6,8	46,0	99,0
41	M	54	8,8	55,0	129,0	12,9	79,0	129,0	13,0	65,0	125,0	17,0	88,0	130,0
42	M	55	6,5	36,0	110,0	5,6	35,0	110,0	6,7	37,0	112,0	7,0	39,0	112,0
43	M	68	6,8	44,0	103,0	8,2	42,0	100,0	7,1	45,0	103,0	*	*	*
44	M	75	7,7	57,0	97,0	6,0	45,0	88,0	*	*	*	*	*	*
45	M	83	7,7	47,0	62,0	8,7	50,0	*	8,1	49,0	*	*	*	*
46	M	62	8,7	52,0	98,0	7,9	48,0	96,5	9,1	47,0	98,0	11,2	67,0	98,0
47	M	64	5,9	39,0	100,0	6,4	40,0	102,0	7,2	44,0	104,0	*	*	*
48	M	60	7,6	50,0	95,0	5,9	49,0	95,0	8,4	47,0	92,0	*	*	*
49	M	60	5,9	38,0	114,0	5,9	36,0	114,0	*	*	*	*	*	*
50	M	67	7,1	38,0	100,0	8,3	41,0	102,0	7,9	44,0	107,0	*	*	*
51	M	68	6,3	41,0	92,0	8,1	59,0	96,0	7,8	53,0	98,0	*	*	*
52	M	52	6,1	36,0	90,0	7,2	38,0	97,0	*	*	*	*	*	*
53	Ž	80	6,4	41,0	84,0	5,8	41,0	84,0	*	*	*	*	*	*
54	Ž	71	6,1	40,0	118,0	6,6	41,0	115,0	6,2	37,0	114,0	*	*	*
55	Ž	65	7,8	47,0	70,0	6,7	47,0	69,0	7,2	38,0	68,0	*	*	*
56	Ž	79	7,0	40,0	61,0	7,2	41,0	61,0	7,1	40,0	61,0	*	*	*
57	Ž	84	7,7	52,0	70,0	8,0	49,0	70,0	*	*	*	*	*	*
58	Ž	45	7,8	45,0	78,0	9,4	53,0	84,0	9,0	57,0	83,0	*	*	*
AVG	-	66,7	7,1	44,2	93,0	7,6	45,8	94,7	8,0	46,6	96,9	9,9	56,6	106,2
SD	-	10,4	0,9	6,2	17,7	1,8	9,6	16,3	1,6	7,7	16,6	3,9	18,4	13,6

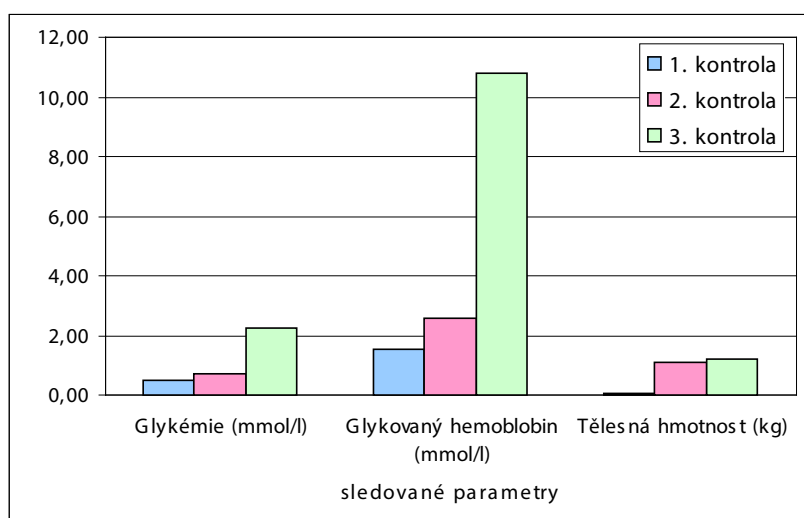
oběma soubory nebyl statisticky významný a třetí pracovní hypotézu jsme nepotvrdili.

Šetření naznačuje pozitivní vliv edukace na kompenzaci diabetu, situaci však komplikují nekompletní sady dat u druhých a především pak třetích kontrol. Statisticky významný rozdíl mezi souborem edukovaných a needukovaných pacientů byl zaznamenán u hodnoty glykémie. U edukovaných byla patrná tendence ke zlepšení (u 66 %), ev. jen mírnému zhoršení (u 32 %), zatímco needukovaní se většinou zhoršili (70 %), a to ve vyšší míře oproti edukovaným, zlepšila se pouze čtvrtina z nich. V případě glykovaného hemoglobinu bylo zaznamenáno u 55 % edukovaných pacientů zlepšení hodnot, u 34 % jejich zhoršení, ve skupině needukovaných došlo u 40 % ke

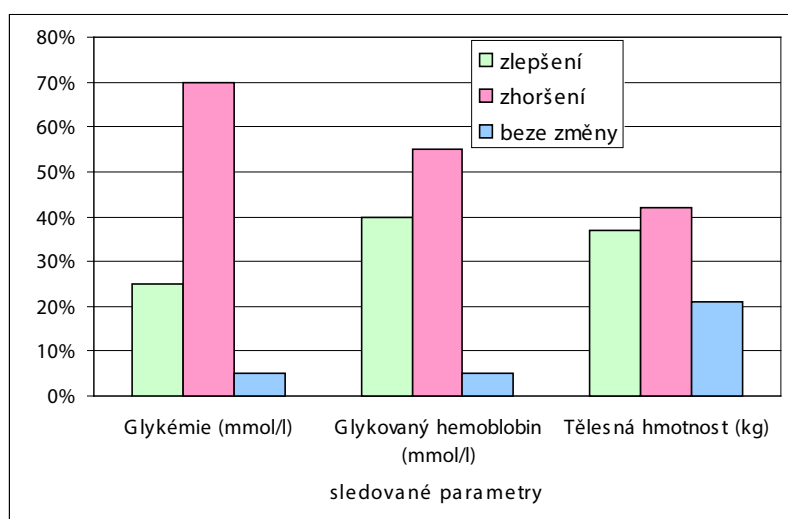
zlepšení a u 55 % ke zhoršení. Při srovnání tělesné hmotnosti došlo u edukovaného souboru v 53 % ke zlepšení hodnot a ve 34 % k jejich zhoršení, needukovaný soubor vykazoval zlepšení hodnot u 37 % osob a jejich zhoršení u 42 %.

5. DISKUZE

Česká republika spotřebuje na přímou léčbu diabetu více finančních prostředků ve zdravotnictví než celá řada vyspělých zemí světa, udává se kolem 18 %. Důvodem je nákladnější léčba následných komplikací diabetu, jež souvisejí s podfinancovanou ambulantní péčí, kdy se pacientům ne vždy dostává intenzivního a komplexního přístupu. Důležitým úkolem do budoucna



Obrázek 3: Průměrný rozdíl sledovaných hodnot oproti výchozímu stavu u needukovaných pacientů (n=20)



Obrázek 4: Změny ve sledovaných hodnotách oproti výchozímu stavu u needukovaných pacientů (n=20)

je proto posílení role praktických lékařů, včasná prevence, edukace, dispenzarizace a selfmonitoring pacienta s diabetem. Nedostatky v zajištění dostatečné a účinné edukace diabetiků spočívají převážně v tom, že chybí kvalitní vzdělání edukátorů (zejména všeobecných sester). Jejich současné specializační vzdělávání v oblasti diabetologie ne zcela odpovídá dřívějšímu systému pomaturitního studia (Národní, 2012).

V systému financování primární péče je možné úkony péče o stabilizovaného kompenzovaného diabetika 2. typu vykonávané praktickým lékařem vykázat zdravotním pojišťovnám 4krát ročně, což odpovídá kontrolám trvajícím 30 minut každé tři měsíce. Lékař musí dodržovat postupy stanovené odbornými autoritami (Společností všeobecného lékařství a Českou diabetologickou společností). Výkon vlastní edukace diabetika by měla provádět všeobecná sestra a měl by být zahrnut v 30minutové návštěvě, což je však při současné míře administrativní zátěže často obtížně splnitelné (Doporučený, 2020; Tichý, 2019). Své dlouhodobé praktické zkušenosti s edukací diabetiků získala a popsala Holková (2019). Kromě pravidelnosti, podávání relevantních informací a praktického nácviku formou přístupnou pacientovi klade důraz též na zpětnou vazbu a vybudování přátelského vztahu mezi zdravotníkem a pacientem. Podstatné je i personální obsazení ordinace, poněvadž edukaci pacientů by měl provádět zdravotník, který pacienty dobře zná, vnímá a je flexibilně schopen saturovat jejich potřeby v souladu se zavedenými léčebnými a preventivními schématy.

Při zahájení a v průběhu šetření docházelo k řadě problémů. V souboru 58 pacientů se do pravidelné edukace aktivně zapojilo pouze 38 osob. Jako důvody odmítání 20 pacientů uvádělo zejména čas, který nechťeli obětovat, a neochotu ke změně svého životního stylu. Podrobili se alespoň částečně kontrolním vyšetřením, základní informace jim byly předány lékařem. Časová náročnost celé dispenzární prohlídky je standardně stanovena na 30 minut, příprava edukací ale byla časově

náročnější, podobně reálná délka edukačních lekcí, jež zpravidla činila 50 minut. Čas věnovaný pacientům s diabetem převyšoval stanovenou délku výkonu hrazeného zdravotní pojišťovnou, což připomíná i Holková (2019). Další komplikací bylo zhoršení epidemiologické situace a zavedení vládních opatření v důsledku koronavirové pandemie. V této době bylo velmi obtížné najít v ordinaci prostor k rozhovorům s pacienty a nerušené realizaci edukačních lekcí. Na jaře roku 2020 došlo k pozastavení poskytování neakutní péče, později sehrála roli i obava pacientů z možné nákazy, kvůli níž řada z nich nedocházela na pravidelné kontroly. Uzavření sportovišť a omezení či zákaz dalších aktivit se projevil zhoršením fyzické i psychické kondice a pohody pacientů. Pacienti tuto skutečnost opakovaně potvrzovali při rozhovorech.

Při vyhodnocení klinického stavu pacientů po edukačních lekcích bylo u některých zaznamenáno zhoršení hodnot sledovaných znaků, což by edukátor neměl vnímat jako osobní selhání, ale spíše jako motivaci k další práci. Přes veškerou snahu se DM2 u některých pacientů může dekompenzovat, poněvadž jde o multifaktoriálně podmíněné chronické onemocnění, u něhož řada okolností stále zůstává nepodchycena.

I když se statistická významnost rozdílu mezi edukovanými a needukovanými pacienty potvrdila pouze v případě hodnot glykémie, jsou patrné pozitivní trendy normalizace dalších sledovaných parametrů u edukovaných a opačné tendence u needukovaných osob. Kromě již zmíněných okolností existuje u tohoto šetření řada dalších limitů, např. neúplné datové řady u druhých a třetích kontrol, nenáhodnost výběru pacientů, nevyvážené početní zastoupení členů edukovaného a needukovaného souboru, místní specifika. Proto je třeba na prezentované výstupy pohlížet s jistou mírou opatrnosti a skepse, nelze je automaticky zobecňovat, i když podporují pozitivní efekt cílené dlouhodobé edukace. Zkoumaný problém si zasluhuje podrobnější studium realizované na reprezentativních populačních vzorcích.

ZÁVĚR

Základní součástí úspěšné léčby DM2 je edukace pacientů. Jsou informováni o nutnosti změny dosavadního životního stylu, zařazení pravidelné fyzické aktivity, redukci tělesné hmotnosti, dodržování dietních opatření a užívání ordinované medikace. Edukatorem je velmi často všeobecná sestra, která se po konzultaci s lékařem soustředí na dodržování režimových opatření u pacienta. K naplnění edukačních cílů vede přátelský vztah s pacienty a individualizovaná péče. Velmi záleží na motivaci a postoji pacienta k léčbě, od čehož se odvíjí určení léčebné strategie a následná volba individuálních edukačních cílů. Edukátor musí disponovat solidními znalostmi o problematice onemocnění, výhodou jsou i znalosti z oblasti pedagogiky a psychologie.

Hlavním cílem představeného výzkumného šetření bylo sestavení edukačních lekcí a ověření efektu strukturované pravidelné edukace pacientů s DM2 v ordinaci praktického lékaře. Z výzkumu vyplynulo, že edukace pacientů měla pozitivní vliv na kompenzaci jejich onemocnění. I přes nepříznivou epidemiologickou situaci v době realizace šetření se podařilo u většiny edukované skupiny zlepšit kompenzaci diabetu. U dvou třetin edukovaných osob bylo zaznamenáno zlepšení hodnoty lačné glykémie, v souboru 70 % needukovaných se naopak objevilo zhoršení tohoto ukazatele.

Edukace diabetiků spojená se selfmonitoringem a úpravami režimu souvisí se zlepšením znalostí a dovedností týkajících se samostatného zvládání diabetu, se zlepšením klinických parametrů vyvíjejících o kompenzaci diabetu (glykovaného hemoglobinu, glykémie nalačno, redukci tělesné hmotnosti), zlepšením kvality života a spolupráce se zdravotníkem.

Praktičtí lékaři by měli dbát na prevenci vzniku diabetu u osob s přítomností známých rizikových faktorů (pozitivní rodinná anamnéza, obezita). K zamezení projevů či další progresu DM2 je třeba preventivně intervenovat edukací cílenou na dodržování zásad zdravého životního stylu, při časně diagnostice zahájit odpovídající terapii podpořenou edukací pacientů s důrazem na selfmonitoring. Edukace by měla být hrazena zdravotními pojišťovnami jako samostatný výkon z důvodu její náročné přípravy a projektování. Trvání dispenzární prohlídky by mělo být navýšeno na 50 minut, rovněž by mělo být zvýšeno i její bodové ohodnocení. V budoucnu se počítá se zřízením sítě edukačních pracovišť a podporou spolupráce s praktickými lékaři. V případě, že nebude možné zajistit kvalitní edukaci pacienta v ordinaci praktika, by byl odeslán do příslušného edukačního centra. Edukátorům v oblasti diabetologie by měly být nabízeny akreditované kurzy v souladu s požadavky praxe. K úspěšnému provádění edukace je třeba, aby edukátor disponoval řadou předpokladů. Jde zejména o předpoklady charakterové (trpělivost, zodpovědnost, toleranci), intelektové (schopnost analýzy edukačních potřeb), sociální (pozitivní vztah k lidem, umění komunikace), odborné znalosti a dovednosti v oblasti edukace (znalost metod, forem, stanovení vhodných cílů). Nezbytné je zohlednění individuality osobnosti pacienta a jeho potřeb.

LITERATURA

- Adamíková, A. (2016). Edukace pacienta s diabetem – součást komplexní terapie. *Vnitř Lék*, 62(Suppl 4), 21–25.
- Adamíková, A. (2020). Skupinová edukace – součást moderní léčby diabetu. *Practicus*, 19(1), 8–10.
- Bělobrádková, J., & Brázdová, L. (2006). *Diabetes mellitus*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů.
- Dean, A. G., et al. (1994). *The Epi Info manual: version 6.02. A word processing, database and statistics system for public health on IBM-compatible microcomputers*. London: Brixton Books.
- Doporučený postup péče o diabetes mellitus 2. typu. (2020). Dostupné z: https://www.diab.cz/dokumenty/Standardy_DM.pdf
- Ekoé, J. M., Rewers, M., Williams, R., & Zimmet, P. (2008). *The Epidemiology of Diabetes Mellitus* (Second edition). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470779750>
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Holková, T. (2019). *Edukace pacienta s onemocněním diabetes mellitus 2. typu v ambulanci praktického lékaře* (Bakalářská práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/th/gqjii/2019_03_30_Tereza_Holkova_BP.pdf
- Jirkovská A., & Kvapil M. (2012). Doporučení k edukaci diabetika. *DMEV*, 15(1), 59–61.
- Jirkovská, A. (2014). *Jak (si) kontrolovat a zvládat diabetes: manuál pro edukaci diabetiků*. Praha: Mladá fronta.
- Juřeníková, P. (2010). *Zásady edukace v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Karen, I., & Svačina, Š. (2014). *Diabetes mellitus v primární péči* (2. vyd). Praha: Axonite CZ.
- Karen, I., & Svačina, Š. (2018). *Doporučené diagnostické a terapeutické postupy pro všeobecné praktické lékaře: Diabetes mellitus*. Praha: Společnost všeobecného lékařství ČLS JEP.
- Kvetová, D. (2017). *Motivační prvky při práci se seniory* (2. vyd.). Praha: Grada Publishing.
- Kudlová, P. (2015). *Ošetrovatelská péče v diabetologii*. Praha: Grada Publishing.
- Kvapil, M. (2005). *Diabetologie*. Praha: Triton.
- Maňák, J. (1994). *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Národní diabetologický program 2012-2022: Základní teze. (2012). *DMEV*, 15(3), 179–197. Dostupné z: https://www.diab.cz/dokumenty/NDP_2012_2022_PDF.pdf

- Olšovský, J. (2012). *Diabetes mellitus 2. typu: průvodce ošetřujícího lékaře*. Praha: Maxdorf.
- Perušičová, J. (2007). *Co je nového na cestě od obezity po diabetu aneb co by měl o diabetu vědět pacient*. Praha: Medica Healthworld.
- Perušičová, J. (2004). *Desatera léčby perorálními antidiabetiky*. Praha: Triton.
- Pokorná, A. (2010). *Komunikace se seniory*. Praha: Grada Publishing.
- Porcellati, F., et al. (2013). Thirty years of research on the dawn phenomenon: lessons to optimize blood glucose control in diabetes. *Diabetes Care*, 36(12), 3860–3862.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika* (4. vyd.). Praha: Portál.
- Rybka, J. (2007). *Diabetes mellitus – komplikace a přidružená onemocnění: diagnostické a léčebné postupy*. Praha: Grada.
- Seifert, B., & Beneš, V. (2005). *Všeobecné praktické lékařství*. Praha: Galén.
- Svačina, Š., & Bretšnajdrová, A. (2000). *Obezita a diabetes*. Praha: Maxdorf.
- Svěráková, M. (2012). *Edukační činnost sestry*. Praha: Galén.
- Škrha, J., Pelikánová, T., Prázdny, M., & Kvapil M. (2020). *Doporučený postup péče o diabetes mellitus 2. typu*. Praha: Česká diabetologická společnost ČLS JEP. Dostupné z: https://www.diab.cz/dokumenty/Standardy_DM.pdf
- Špatenková, N., & Smékalová, L. (2015). *Edukace seniorů: Geragogika a gerontodidaktika*. Pardubice: Grada Publishing.
- Štěch, O. (2014). *Směšená výzkumná strategie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Štefánková, J., & Lacigová, S. (2017). *Motivace pacienta v diabetologické ambulanci*. Praha: Mladá fronta.
- Trojan, S., & Schreiber, M. (2002). *Atlas biologie člověka: 430 modelových otázek k přijímacím zkouškám na medicínu: 100 obrazových podkladů k opakování a procvičování*. Praha: Scientia.
- Sbírka zákonů (2012). Vyhláška č. 39/2012 Sb.: Vyhláška ze dne 23. ledna 2012 o dispenzární péči. Sbírka zákonů 39/2012, částka 15, 306–311.
- Sbírka zákonů ČR (1997). Zákon č. 48/1997 Sb.: Zákon ze dne 7. března 1997 o veřejném zdravotním pojištění a o změně a doplnění některých souvisejících zákonů. Sbírka zákonů 1997, částka 16, 1185–1264.
- Tichý, O. (2019). Všeobecná zdravotní pojišťovna České republiky: Jak hradí VZP edukaci diabetika, když už neexistují dřívější edukační lázeňské pobyty? Dostupné z: <https://www.vzp.cz/o-nas/tiskove-centrum/otazky-tydne/edukace-diabetika>
- Vlčková, K. (2011). Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In Janík, T., Knecht, P., & Šebestová, S. (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). Brno: Masarykova univerzita. <https://10.5817/PdFP210-CAPV-2012-84>
- Zouhar, P. (2020). Lesk a bída tloušťnutí: Záludnosti energetického metabolismu. *Vesmír*, 99(11), 638–640. Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2020/cislo-11/lesk-bida-tloustnuti.html>

Kontakt

doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.: kachlik@ped.muni.cz

ŠPECIFIKÁ A FORMY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V DIPLOMATICKEJ SLUŽBE V SLOVENSKÝCH PODMIENKACH

František Kašický¹

¹Ministerstvo zahraničných a európskych záležitostí SR, Hlboká cesta 2, 833 36, Bratislava, Slovenská republika

Abstrakt

Vo vzdelávaní dospelých predstavuje príprava pracovníkov pôsobiacich v zahraničnej - diplomatickej službe špecifickú oblasť so svojimi osobitnosťami. V rezorte diplomacie je tendencia pokračovať v osvedčených formách vzdelávania a hľadať, identifikovať a implementovať nové metódy v súlade s najnovšími trendmi v tejto oblasti. V podmienkach Slovenskej republiky sa realizuje v rámci kontinuálneho vzdelávania rôznymi formami v podmienkach ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí, ako aj vo vzdelávacích inštitúciách mimo a to vo viacerých oblastiach. Príspevok definuje štruktúru tohto typu vzdelávania v súčasnej dobe a identifikuje aj ďalšie inovatívne projekty a skúsenosti z ich realizácie.

Kľúčové slová: kontinuálne vzdelávanie, adaptačné vzdelávanie, kompetenčné vzdelávanie, jazykové vzdelávanie, manažerské vzdelávanie, mentoring, vzdelávanie dospelých

Abstract

SPECIFICS AND FORMS OF ADULT EDUCATION IN THE DIPLOMATIC SERVICE IN SLOVAK CONDITIONS

In adult education, the training of staff working in the foreign diplomatic service is a specific area with its own peculiarities. In the field of diplomacy, there is a tendency to continue in proven forms of education and to seek, identify and implement new methods in accordance with the latest trends in this field. In the conditions of the Slovak Republic, it is implemented within the framework of continuous education in various forms in the conditions of the Ministry of Foreign Affairs and European Affairs, as well as in educational institutions outside the field of diplomacy in several areas. The paper defines the structure of this type of education at present and identifies other innovative projects and experiences from their implementation.

Keywords: continuing education, adaptive education, competence education, language education, management education, mentoring, adult education

ÚVOD

Zahraničná politika štátu predstavuje významnú súčasť národnej identity. Profesionálna zahraničná služba tvorí jej neoddeliteľnú zložku.

Vo väčšine krajín tí, ktorí sú vybraní do diplomatických služieb predstavujú elity a táto služba zostáva vyhľadávanou poctou a príťahuje tých najlepších v prakticky každej krajine, ktorá má otvorený konkurenčný výberový proces. Ktorýkoľvek diplomat potrebuje odborné znalosti a nemalo by nás prekvapiť, že chápanie spoločenských záležitostí a ekonomiky je ako znalostná báza dôležitejšie ako teória medzinárodných vzťahov (Rana, 2007).

Vo vzdelávaní dospelých v oblasti zahraničnej služby sa kombinuje špecifická odborná a jazyková príprava. Diplomati a pracovníci rezortu zahraničia plnia úlohy striedavo v rôznych intervaloch v ústredí na ministerstve a jeho súčiastiach a samozrejme v zahraničí na zastupiteľských úradoch v rôznych krajinách po celom svete alebo v mnohých medzinárodných organizáciách, či inštitúciách. V súvislosti s týmito skutočnosťami je potrebná aj kontinuálna, trvalá a pravidelná odborná príprava a vzdelávanie. Rezortné vzdelávanie predstavuje ucelený systém, ktorý tieto špecifiká zohľadňuje.

K teoretickému spracovaniu príspevku sa pristúpilo s využitím deskriptívnej, analytickej, komparatívnej a empirickej vedeckej metódy. Osobitný priestor pre získanie poznatkov a praktických skúseností predstavovala aj priama zaangažovanosť v realizácii projektu Vzdelávanie ekonomických diplomatov prostredníctvom vzdelávacieho programu Príprava na prácu ekonomického diplomata v zahraničí.

1. VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V DIPLOMATICKEJ SLUŽBE

V súčasnom období vzdelávanie diplomatov a pracovníkov zahraničnej služby muselo reagovať na celosvetovú pandémiu COVID 19, pričom s možnými dopadmi bude musieť počítať aj v budúcnosti. A to s využívaním dištančného vzdelávania ako multimedialnej formy riadeného samostatného štúdia s využitím aktuálnej a efektívnej technologickej podpory e-learningu, súvisiaceho s tým, že vzdelávacie zdroje môžu byť organizované efektívnejšie (Geinare, 2009), pričom predstavuje alternatívu doteraz preferovanej prezenčnej forme vzdelávania (Zlámalová, 2008).

1.1 Právna úprava vzdelávania v podmienkach rezortu diplomacie

Problematika vzdelávania v rezorte diplomacie je upravená aj v slovenskej legislatíve. V rámci zabezpečenia jednotného postupu pri vzdelávaní štátnych zamestnancov sa vychádza zo zákona o štátnej službe (Zákon č. 55/2017 Z.z.) a vyhlášky Úradu vlády Slovenskej republiky (Vyhláška č. 126/2017 Z. z.), ktorou sa ustanovujú podrobnosti o vzdelávaní štátnych zamestnancov a pri vzdelávaní zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a zamestnancov v pracovnom pomere podľa zákona o výkone práce vo verejnom záujme (Zákon č. 552/2003 Z. z.) a Zákonníka práce (Zákon č. 311/2001 Z. z.). V podmienkach Ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí Slovenskej republiky je vzdelávanie upravená osobitným predpisom (Smernica č. 21/2019 o vzdelávaní).

1.2 Kontinuálne vzdelávanie v zahraničnej službe

Vzdelávanie dospelých je proces, v ktorom sa dospelý človek aktívne, systematicky a kontinuálne učí za účelom zmeny znalostí, názorov, hodnôt, schopností a spôsobilostí (Průcha, 2006). V rámci celoživotného vzdelávania predstavuje vzdelávanie dospelých v zahraničnej službe ďalšie profesné vzdelávanie dospelých (Zlámalová, 2008). Ako konštatuje Milan Beneš (2014), práve ďalšie odborné vzdelávanie je chápané ako predpoklad osobnej a spoločenskej prosperity a jeho význam rastie rovnako ako počet účastníkov a vynaložených prostriedkov.

Do popredia vystupujú otázky kvality vzdelávania dospelých, vďaka ktorým sa téma profesionalizácie opäť stáva aktuálnou (Beneš, 2014; Nuissl & Lattke & Pätzold, 2010). Rozvoj kvality v oblasti vzdelávania dospelých je jedným zo strategických cieľov vzdelávacej politiky EÚ, napríklad v oblasti profesionalizácii lektorskej činnosti (Prusáková, 2015; Schubert, 2015). Vzdelávanie dospelých sa preto musí zakladať na systematickom, viacnásobne reflexívnom a samostatnosť zdôrazňujúcom vyrovnaní sa dospelého s vlastnými a cudzími interpretáciami. Vzdelávací program umožňuje artikuláciu existujúcich konštruktov skutočností, ich vzájomné porovnanie, overenie ich udržateľnosti vzhľadom na nové situácie a ich ďalší rozvoj. Vzdelávanie dospelých nie je len osvojovanie si nových vedomostí, ale aj utvrdzovanie, overovanie a modifikovanie existujúcich interpre-

tácií. Úlohou vzdelávateľa dospelých je podporovať reflexiu interpretácií a otvorenosť voči novým „reinterpretáciám“, čiže voči novým pohľadom (Arnold-Siebert, 2006).

Kontinuálne vzdelávanie v slovenskom rezorte zahraničia sa uskutočňuje **adaptačným vzdelávaním**, ktoré zahŕňa:

- vstupné adaptačné vzdelávanie,
- priebežné adaptačné vzdelávanie a
- mentoringom a

kompetenčným vzdelávaním, kam patrí:

- jazykové vzdelávanie vrátane štátneho jazyka,
- atestačné vzdelávanie,
- predvýjazdová príprava,
- manažérske vzdelávanie,
- vzdelávanie zamerané na osobnostný rozvoj,
- vzdelávanie v oblasti informačných technológií,
- vzdelávanie ekonomických diplomatov a
- odborné vzdelávanie.

Je taktiež upravená aj spolupráca s externým prostredím, ktorá zahŕňa zahraničné študijné pobyty, dohody s univerzitami, študentské stáže a lektorskú činnosť (Smernica č. 21/2019 o vzdelávaní).

Napríklad s Diplomatickou akadémiou – Inštitútom medzinárodných vzťahov Karola Rybárika v rámci Univerzity Komenského v Bratislave. Štúdium je vhodné najmä pre tých záujemcov, ktorí by sa chceli orientovať na kariéru v diplomatických a konzulárnych službách, euroúradníkov, pracovníkov štátnej správy, prekladateľov a tlmočníkov špecializovaných na terminológiu práva EÚ a diplomacie, expertov pre rozvojovú pomoc, vládny a mimovládny sektor, ktorí musia byť absolventami vysokých škôl s ukončeným II. stupňom (Diplomatická akadémia..., 2021). Spolupráca sa realizuje aj s ďalšími univerzitami a fakultami.

1.2.1 Adaptačné vzdelávanie

Adaptačné vzdelávanie začína dňom vzniku štátnozamestnaneckého pomeru a končí uplynutím skúšobnej doby. Smeruje k osvojeniu základných zručností potrebných na vykonávanie činností v štátnej službe. **Vstupné adaptačné vzdelávanie** absolvuje štátny zamestnanec do jedného mesiaca odo dňa vzniku štátnozamestnaneckého pomeru a je zamerané najmä na informačné systémy, úlohy a postavenie ministerstva a organizačného útvaru, na ktorom je zaradený, znalosť vnútorných predpisov a podmienok vykonávania štátnej služby na ministerstve. **Priebežné adaptačné vzdelávanie** je zamerané na poznanie a osvojenie

najmä všeobecne záväzných právnych predpisov upravujúcich štátnozamestnanecké vzťahy, organizácie štátnej správy, diplomatického protokolu, inštitúcií Európskej únie, komunikácie a etiky. Priebeh adaptačného vzdelávania riadi a organizuje Diplomatická akadémia v spolupráci s internými a externými lektormi a vzdelávacími inštitúciami pričom je organizované skupinovú a individuálnou formou pod vedením **mentora** a zamestnanec je povinný absolvovať vzdelávacie aktivity určené v pláne jeho adaptačného vzdelávania. Po jeho absolvovaní vykoná odbornú skúšku, ktorá sa mu oznamuje bezodkladne po jej vykonaní v znení „vyhovelo“ alebo „nevyhovelo“, pričom skúšku môže opakovať v jednom opravnom termíne. Je potrebné taktiež uviesť, že zamestnanec absolvuje počas trvania skúšobnej doby aj oboznámenie sa s prácou ministerstva v rozsahu stanovenom jeho vedúcim zamestnancom.

1.2.2 Kompetenčné vzdelávanie

Kompetenčné vzdelávanie je určené pre štátnych zamestnancov, pričom niektoré súčasti kompetenčného vzdelávania možno uplatniť aj na vzdelávanie ostatných zamestnancov a to jazykové vzdelávanie, predvýjazdová príprava, vzdelávanie v oblasti informačných technológií, odborné vzdelávanie, vzdelávanie zamerané na osobnostný rozvoj. Kompetenčné vzdelávanie sa realizuje u každého spravidla každoročne na základe individuálneho plánu kompetenčného vzdelávania na príslušný kalendárny rok.

Jazykové vzdelávanie slovenský rezort diplomacie zabezpečuje prostredníctvom vzdelávacích jazykových inštitúcií, ktoré uskutočňujú jazykové kurzy podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (CEFR) formou skupinového alebo individuálneho jazykového vzdelávania. *Skupinové jazykové vzdelávanie* od úrovne A1 vyššie podľa CEFR sa zabezpečuje v priestoroch ministerstva a otvorenie kurzu je podmienené záujmom najmenej troch účastníkov. Na zaradenie do skupinového vzdelávania musí záujemca absolvovať vstupné testovanie, ktoré je podkladom pre jeho zaradenie do skupín podľa CEFR. Súčasne sa povinne podieľa na úhrade nákladov za jeho realizáciu, ktoré je stanovené pevnou sumou vo výške 50 eur na jeden semester. Jazykové vzdelávanie sa uskutočňuje spravidla v pracovnom čase do 9.00 hod. a po 14.30 hod. Skupinové jazykové vzdelávanie je na konci školského roka ukončené skúškou a vydaním certifikátu vyjadrujúceho znalosť cudzieho jazyka podľa CEFR. Ak je účasť frekventanta na skupinovom jazykovom kurze nižšia ako 70% za

celý školský rok, certifikát o dosiahnutí jazykovej úrovne sa nevydáva. Zaujímavosťou je, že skupinové jazykové vzdelávanie je v odôvodnených prípadoch umožnené aj manželským partnerom alebo sprevádzajúcim osobám, u ktorých je predpoklad dlhodobého vyslania a zamestnania na zastupiteľskom úrade v zahraničí. Individuálne jazykové vzdelávanie sa zabezpečuje prednostne zamestnancom, kde je to v záujme ministerstva. Rozsah je stanovený do 66 vyučovacích hodín na jeden kalendárny rok. Vyučovacia hodina má 45 minút. V tomto prípade je finančná spoluúčasť na pokrytí nákladov vzdelávania minimálne vo výške 20% z celkových mesačných nákladov na individuálny kurz. Jazykové vzdelávanie je možné zabezpečovať aj mimo priestorov ministerstva. V tomto prípade má záujemca nárok na získanie finančného príspevku vo výške preukázaných vynaložených finančných prostriedkov, maximálne však do sumy 200 € na jeden semester. Po ukončení jazykového vzdelávania, respektíve semestra zasiela certifikát alebo iné osvedčenie vydané jazykovou inštitúciou, potvrdzujúce aktuálnu úroveň jazykových znalostí podľa CEFR na ministerstvo (Smernica č.21/2019 o vzdelávaní).

Atestačné vzdelávanie je určené štátnym zamestnancom v stálej štátnej službe zaradeným na diplomatických miestach na organizačných útvaroch v Slovenskej republike. Jeho cieľom je nadobudnutie odborných znalostí a zručností, ktoré sú jednou z podmienok na udelenie určitého stupňa diplomatickej hodnosti. Je rozdelené do troch úrovní.

Program A predstavuje základnú diplomatickú prípravu a jeho cieľom je prehĺbenie všeobecného prehľadu o zahraničnej službe a poskytnutie základných znalostí nevyhnutných pre úspešný výkon práce v ústredí a na zastupiteľskom úrade. Obsahom sú základné znalosti z diplomatického protokolu a etikety, základy konzulárnej agendy, základy bilaterálnej spolupráce a multilaterálnej spolupráce a rozvoj diplomatických a osobnostných zručností. Diplomacia akadémia o splnení podmienok a úspešnom absolvovaní atestačného vzdelávania vydáva absolventom osvedčenie, ktorý tak splní jednu z podmienok na dosiahnutie nižšej diplomatickej hodnosti atď.

Program B, ktorého absolvovanie je jednou z podmienok na dosiahnutie strednej diplomatickej hodnosti II. tajomník je zameraný na prehĺbenie všeobecných odborných znalostí, osobnostných a základných manažérskych zručností.

Program C je programom zameraným na prehĺbenie a rozšírenie už získaných znalostí a zručností, ktorými musí disponovať štátny zamestnanec

ministerstva v riadiacej funkcii, pričom jeho úspešným absolvovaním splní jednu z podmienok na dosiahnutie vyššej diplomatickej hodnosti radca.

Jednotlivé programy sa otvárajú s ohľadom na aktuálne potreby a finančné možnosti ministerstva, spravidla raz ročne. Ak záujemca z určitých dôvodov nemôže absolvovať celý program atestačného vzdelávania, existuje možnosť absolvovať chýbajúce aktivity v priebehu nasledujúceho programu, vo výnimočných prípadoch je možné určiť podmienky pre individuálne ukončenie.

Predvýjazdová príprava je zameraná na prehĺbenie odborných znalostí a doplnenie vedomostí nevyhnutných k výkonu zahraničnej služby, pričom jej absolvovanie je povinné pre štátnych zamestnancov aj ostatných zamestnancov vyslaných na zastupiteľský úrad. Obsahuje teoretické a praktické školenia a môže pozostávať podľa potrieb a požiadaviek na konkrétne miesto v zahraničí, z týchto modulov:

- diplomatický, konzulárny,
- hospodársky,
- modul krízového manažmentu, či
- všeobecnej prípravy.

Vybrané školenia jednotlivých modulov, tak ako v prípade jazykovej prípravy sú poskytované aj manželským partnerom a sprevádzajúcim osobám. Predvýjazdová príprava môže prebiehať individuálne alebo skupinovo a jej súčasťou je overovanie požadovanej úrovne jazykových znalostí.

Manažérske vzdelávanie je povinný absolvovať každý vedúci zamestnanec do 6 mesiacov od začatia vykonávania funkcie vedúceho zamestnanca.

Vzdelávanie zamerané na osobnostný rozvoj a vzdelávanie v oblasti informačných technológií predstavuje pre štátneho zamestnanca, ktorý má záujem o vzdelávacie aktivity rozvíjajúce osobnostné vlastnosti a sociálne kompetencie alebo zručností v oblasti informačných technológií identifikovať ich v individuálnom pláne kompetenčného vzdelávania prejavom záujmu o ponúkané školenie, kurz či seminár z ročného Plánu vzdelávania, ktorý ponúka rezort diplomacie (Smernica č.21/2019 o vzdelávaní).

Vzdelávanie ekonomických diplomatov sa realizuje prostredníctvom vzdelávacieho programu „Príprava na prácu ekonomického diplomata v zahraničí“ určeného pre záujemcov, ktorí majú záujem prehĺbiť si vedomosti v oblasti ekonomickej diplomacie a plánujú sa uchádzať o diplomatické posty na zastupiteľskom úrade spojené s výkonom obchodno-ekonomickej agendy. Absolvovaním vzdelávacieho programu si môže zamestnanec

zvýšiť kvalifikačné predpoklady pre budúce vyslanie na post ekonomického diplomata v zahraničí. Partnerom slovenského ministerstva zahraničia pri realizácii programu je Ekonomická univerzita v Bratislave a je akreditovaný ministerstvom školstva. Celkový rozsah programu je vymedzený na 30 vyučovacích hodín v slovenskom i anglickom jazyku. Účastník programu získa vedomosti z oblasti svetovej ekonomiky a ekonomiky Slovenskej republiky, odborné poznatky o aktuálnych problémoch týkajúcich sa globálnej ekonomickej situácie, dlhovej krízy, eurozóny, eurovalu, taktiež praktické poznatky o úlohách a výzvach slovenskej ekonomickej diplomacie a portfóliu ekonomického diplomata na zastupiteľskom úrade, praktické poznatky o komparatívnych výhodách slovenskej ekonomiky, vládnych nástrojoch, grantoch a fondoch, ako aj o úlohách a aktivitách slovenských inštitúcií v ekonomickej oblasti. Po úspešnom absolvovaní **záverečného kolokvia zahrňujúceho** vypracovanie záverečnej práce na ekonomickú tému a prezentácie pred hodnotiacou komisiou získa absolvent certifikát.

Odborné vzdelávanie je určené pre zamestnancov, ktorí majú záujem o vzdelávacie aktivity rozvíjajúce ich odborné znalosti a s ohľadom na finančné a priestorové kapacity zabezpečuje požadované vzdelávacie aktivity rezortná Diplomatická akadémia.

Obdobné vzdelávanie sa uskutočňuje aj v Českej republike. Vzdelávacie programy sú zamerané na osvojenie vedomostí a zručností potrebných pre výkon diplomatickej profesie a pre kariérny a profesijný rast. Vzdelávanie diplomatických pracovníkov vyplýva zo špecifických potrieb diplomacie Českej republiky. V súčasnosti odbor vzdelávania MZV ČR a Diplomatickej akadémie zabezpečuje predovšetkým ročný program všeobecnej diplomatickej prípravy pre juniorných diplomatov a program manažérského vzdelávania, rovnako ako ďalšie špecializované kurzy

súvisiace s výkonom diplomatickej služby, jazykové vzdelávanie, IT kurzy a ďalšie. Akadémie tiež udržiava a rozširuje kontakty s radom zahraničných partnerských inštitúcií, okrem iného s Diplomatickou akadémiou vo Viedni, Peru a Čile (Diplomatické vzdelávanie, 2021).

1.1.3 Inovatívne formy vzdelávania v diplomacii

Výkon profesionálneho povolania vyžaduje stále používanie vedeckých metód a zároveň nepretržité štúdium inovácií (Havlová, 1996). Inovačný projekt vzdelávania budúcich diplomatov predstavuje aj **Letná škola diplomacie Štefana Osuského**. Cieľom je podnietenie záujmu mladej generácie o dianie v zahraničnej politike, nadviazanie na históriu, hodnoty, tradície a životné príbehy popredných osobností slovenskej diplomacie, ako aj formovanie budúcich lídrov verejného a politického života na Slovensku. Letná škola pre mladých nádejných diplomatov nesie meno veľvyslanca Štefana Osuského (1889–1973), ktorý sa ako politik a diplomat významným spôsobom zaslúžil za vznik Československa a svojimi myšlienkami medzinárodnej spolupráce inšpiroval aj Roberta Schumana pri položení základov budúcej Európskej únie. Pilotný ročník letnej školy v roku 2021 pre dvadsať úspešných uchádzačov vytvára priestor pre absolvovanie nielen klasických akademických prednášok, ale aj praktické workshopy s poprednými lektormi a osobnosťami diplomacie a verejného života na Slovensku. Program školy zahŕňa aj návštevy medzinárodných organizácií vo Viedni. Požiadavky pre uchádzačov zahŕňa ukončené vysokoškolské vzdelanie 1. stupňa a vek do 30 rokov v čase konania letnej školy, záujem o medzinárodné vzťahy a zahraničnú politiku, výborná znalosť slovenského a anglického jazyka a napísanie dvoch eseí na vybranú tému – jednu v anglickom a druhú v slovenskom jazyku (Letná škola, 2021).

ZÁVER

Vychádzajúc z doterajších skúseností a aj v nadväznosti rezortné skúsenosti (Vyhodnotenie vzdelávania, 2020) je tendencia pokračovať v osvedčených formách vzdelávania a hľadať, identifikovať a implementovať nové metódy v súlade s najnovšími trendmi v tejto oblasti.

V jazykovej príprave bude podporovaná individuálna výuka miestnych jazykov, v atestačnom vzdelávaní bude dôraz kladený na praktickú diplomáciu, v adaptačnom na čo najpragmatickejšie oboznámenie zamestnancov s novým pracovným prostredím.

Kľúčovou súčasťou vzdelávania bude aj naďalej predvýjazdová príprava, kde sa plánujú nové aktivity súvisiace s psychologickou prípravou zamestnancov, napríklad krízová intervencia a psychologická prvá pomoc, mediálny tréning a rozvíjanie negotačných zručností a schopností práce so sociálnymi sieťami.

V oblasti kompetenčného vzdelávania sa pozornosť sústreďí na zamestnancami najžiadanejšie kurzy v oblasti osobnostného rozvoja, manažérskeho vzdelávania a IT zručností.

V oblasti spolupráce s univerzitami sa počíta s tradičnými formami spolupráce akými sú prednášková činnosť lektorov z radov zamestnancov ministerstva a najmä zabezpečovanie stáží študentov v ústredí, ako aj na slovenských zastupiteľských úradoch s cieľom dosahovania kvalitatívneho posunu v procese vzdelávania diplomatov a pracovníkov zahraničnej služby.

LITERATÚRA

- Beneš, M. (2014). *Andragogika, 2. aktualizované a rozšírené vydání*. Praha: Grada Publishing.
- Beneš, M. (2014). Vzdelávateľ dospelých – diskuze o andragogických povolaniach v nemecky mluvících zemích. In *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum.
- Diplomatická akadémia – Inštitút medzinárodných vzťahov Karola Rybárika. (2021). Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné na: <https://www.flaw.uniba.sk/studium/diplomaticka-akademia/>
- Diplomatické vzdelávaní. (2021). Praha: MZV ČR. Dostupné na: https://www.mzv.cz/jnp/cz/o_ministerstvu/diplomaticka_akademie/diplomaticke_vzdelani/index.html
- Geinare, F. P. (2009). *Recent trends in lifelong education*. New York: Nova Science Publisher.
- Havlová, J. (1996). *Profesní dráha ve 20. století: Úvod do sociologie povolání*. Praha: Karolinum.
- Letná škola diplomacie Štefana Osuského. (2021). Bratislava: MZVEZ SR. Dostupné na: <https://www.mzv.sk/letnaskola>
- Nuiss, E., Lattke, S. & Pätzold, H. (2010). *Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Prusáková, V. (2015). *Profesijný rozvoj lektora ako integrálna súčasť kvality vzdelávania dospelých*. In: Andragogický rozvoj lektora. Banská Bystrica: Belianum.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o.
- Rana, S. K. (2007). *Diplomatic education*. In Kamali, T. A. (ed.), *An Anthology Celebrating the Twentieth Anniversary of the Higher Colleges of Technology* (chap.11). UAE: HCT Press.
- Schubert, M. (2015). Profesionalizácia lektorskej činnosti v zahraničí. In *Andragogický rozvoj lektora*. Banská Bystrica: Belianum.
- Smernica č. 21/2019 zo dňa 28. marca 2019 o vzdelávaní v podmienkach Ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí Slovenskej republiky. (2019). Bratislava: MZVEZ SR.
- Vyhodnotenie vzdelávania za rok 2020 a plán vzdelávania na rok 2021. (2020). Bratislava: MZVEZ SR.
- Vyhláška Úradu vlády Slovenskej republiky č. 126/2017 Z. z., ktorou sa ustanovujú podrobnosti o vzdelávaní štátnych zamestnancov a pri vzdelávaní zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a zamestnancov v pracovnom pomere podľa osobitných predpisov. (2017). Zbierka SR 2017.
- Zákon č. 55/2017 Z. z. o štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. (2017). Zbierka zákonov SR 2017.
- Zákon č. 552/2003 Z. z. o výkone práce vo verejnom záujme v znení neskorších predpisov. (2003). Zbierka zákonov SR 2003.
- Zákon č. 311/2001 Z. z. Zákonník práce v znení neskorších predpisov. (2003). Zbierka zákonov SR 2003.
- Zlámalová, H. (2008). *Distanční vzdělávání a Elearning*. Praha: Univerzita Jána Amose Komenského.

Kontakt

PhDr. Mgr. František Kašický, MBA, LL.M.: kasickyf@gmail.com

TIPOLOGIE UČITELŮ INFORMATICKÝCH PŘEDMĚTŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL DLE JEJICH PREFERENCÍ ZPŮSOBŮ ROZVOJE INFORMATICKÉHO MYŠLENÍ

Milan Klement¹

¹Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40, Česká republika

Abstrakt

Abstrakt: Potřeba inovace obsahu vzdělávání v rámci výuky Informatiky, respektive informatických předmětů, v podmínkách českých škol je dnes relativně velmi hojně diskutované téma. Jelikož ale samotné kurikulum informatických předmětů v České republice však výraznějším změnám stále odolává, začíná se systémově prosazovat Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, která navrhuje soubor možných intervencí v počátečním vzdělávání na podporu digitálního vzdělávání, které se ukazují být stále více nezbytné. Otázkou ale zůstává, jaký výukový obsah je preferován ze strany učitelů informatických předmětů základních škol, a která konkrétní výuková témata jsou z jejich strany akcentována. Na tuto otázku se pokusíme odpovědět v rámci předložené stati, ve které jsou prezentovány některé dílčí výstupy výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na problematiku preference výukového obsahu informatických předmětů, vyučovaných na školách v České republice, a jehož cílovou skupinou tvořili učitelé informatických předmětů druhého stupně základních škol.

Klíčová slova: informatické předměty, učitelé informatických předmětů, vzdělávací obsah

Abstract

TIPOLOGY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE SUBJECTS ACCORDING TO THEIR PREFERENCES REGARDING METHODS OF DEVELOPING INFORMATIVE THINKING

The need to innovate the content of education in the teaching of computer science, or computer science subjects, in the conditions of Czech primary and secondary schools, is a relatively widely discussed topic today. However, as the computer science subjects' curriculum in the Czech Republic still shows resistance to significant changes, the Strategy for Digital Education until 2020, published by the Czech Ministry of Education, Youth and Sports in 2014, has recently been systematically enforced. It proposes a set of possible interventions to support the implementation of digital education into initial education, which proves to be increasingly necessary. However, the question remains as to what teaching content is preferred by the teachers of computer science subjects at primary schools, and which specific teaching topics are emphasized by them. We shall try to answer this question in the present paper, which demonstrates some partial results of a research survey focused on the issue

of the preference of IT subjects' educational content taught at Czech schools, and was targeted at teachers of computer science subjects at upper primary school (6th to 9th grade).

Keywords: computer science subjects, teachers of computer science subjects, educational content

ÚVOD

Jako i každém oboru lidského počínání, i ve školství je zavádění změn v již zažitém systému vystaveno mnohým překážkám. Dá se tedy předpokládat, že stejná situace nastane i v případě zavádění plánovaných změn v RVP pro vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie v České republice (Neumajer, 2014). Změna RVP pro vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie, která je plánována v souvislosti s Implementací strategie digitálního vzdělávání 2020, implikuje některá velká očekávání, neboť se změnou kurikula se očekává, že přinese určité zlepšení, a tudíž, že napomůže zvýšit kvalitu vzdělávání. Nicméně existují dvě cesty k tomuto výsledku a ty se mohou navzájem vyvracet. Jedna cesta vychází ze strany škol a jejím smyslem je decentralizovat výuku a autonomizovat školy k přizpůsobení možnostem a požadavkům svých žáků. Ze strany státu však působí unifikační snahy k dosažení srovnatelných podmínek a výsledků vzdělávání na jednotlivých školách. Výsledkem tohoto střetu dvou hlavních směrů vývoje kvality vzdělávání je v České republice rozdělení kurikulárních dokumentů na státní (RVP), respektive na školní (ŠVP) úroveň, čímž je zachována určitá autonomie škol při volbě obsahu výuky, a zároveň jsou dodrženy základní požadavky výuky jednotlivých oborů stanovené státem (Janík *et al.*, 2011, s. 375–379). Výsledné učivo je však nadále dotvořeno požadavky mezinárodních srovnávacích testů (PISA, TIMSS, ICILS apod.), jejichž úspěšné zvládnutí bývá na mnohých školách stěžejním činitelem výsledné výuky (což se však zatím netýká výuky informatiky zaměřených předmětů). V případě aplikace prvků algoritmizace a programování do výuky informatických předmětů (Benvenuti, Van Der Vet, & Van Der Veer, 2011; Rambousek, Štípek, & Wildová, 2015; Zuppo, 2016) v českých základních školách by se tedy střetával zájem státu o plošné zavedení do všech škol s individuálními potřebami tříd vzhledem k rozdílným podmínkám a schopnostem jednotlivých žáků (Strnad, 2015).

S výše zmíněným problémem souvisí i předpoklad, že reforma, na jejímž koncipování a zavádění se budou spolupodílet samotní učitelé, bude jimi lépe akceptována. Janík *et al.* (2011, s. 399) v tomto případě hovoří o „principu spoluvlast-

nectví“. Problém by v případě reformy kurikula ICT mohl nastat tehdy, pokud by vznikla skupina odborníků, která by spolupracovala s vládou na koncepci změn, aniž by se předem alespoň poradili s učiteli z praxe. Jejich mnohaleté zkušenosti z různých druhů škol a s prací s rozdílnými typy žáků by mohly pomoci vytvořit podobu kurikula, které by se zavádělo s větší úspěšností nežli bez nich. Ukázalo se také, že čím více jsou učitelé informováni o detailech reformy (obsahu, okolnostech zavedení a cílech), tím menší mají potřebu reformu odmítat. Jakmile na podobě reformy začne spolupracovat více organizací dohromady, měly by všechny jít za stejným cílem a ideálně by měly vytvořit veřejně známého „vrchního mluvčí reformy“, jakousi autoritu projektu, aby se zabránilo nejednotným výkladům na úrovni veřejnosti a samotných učitelů. Média pak podávají různé interpretace změn, které vedou k deformacím výkladu obsahu a cílů reformy. Důsledkem toho je fakt, že učitelé nevědí, co si o tom mají myslet, o reformu se aktivně nezajímají (neakceptují ji) a často neporozumí podstatě, čímž posléze reforma pozbývá významu (Janík *et al.*, 2011, s. 388–389).

Zatím se zde hovořilo pouze o iniciační fázi reformy, jako je přesné definování cílů, dostatečná medializace, informovanost učitelů a vedení škol o detailech reformy apod., ale bez druhé fáze, implementační, by žádná skutečná změna nikdy nenastala. A právě tato zaváděcí fáze je realizována finanční, materiální a metodickou podporou školám (Janík *et al.*, 2011, s. 398–399). Při případných úpravách kurikula ICT v ČR je třeba mít implementační fázi dopředu velmi dobře promyšlenou a organizačně zajištěnou, jinak hrozí, že by se ve výsledku žádných změn nedocílilo a realizovaly by se pouze zájmy různých lobbistických skupin (Strnad, 2015).

Jaká je tedy situace v oblasti akceptace chystané změny RVP pro vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie z pohledu učitelů informatických předmětů na 2. stupni základních škol a víceletých gymnázií? Jakou důležitost kladou učitelé na jednotlivé „tradiční“ i „netradiční“ tematické celky současného RVP pro tuto oblast? Toto jsou některé z otázek, na které jsme hledali odpověď na základě realizace dále popsaného výzkumného šetření. Ještě, než představíme jeho výsledky,

je potřebné popsat podstatu a obsah současného pojetí kurikula pro vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie, což je předmětem další části statí.

1. ZAMĚŘENÍ A CÍLE REALIZOVANÉHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A FORMULACE VÝZKUMNÝCH PŘEDPOKLADŮ

Dále prezentovaná část výzkumu se tedy zaměřila na možnost vytvoření *typologií skupin učitelů informatických předmětů 2. stupně základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií z pohledu jejich preference konkrétních informatických témat*. Cílovou skupinu tak tvořili učitelé informatických předmětů 2. stupně základních škol a víceletých gymnázií.

Ověřování dosahování jednotlivých dílčích cílů realizovaného výzkumného šetření nebylo možné dosáhnout, aniž bychom jejich znění nepřenesli do podoby výzkumných předpokladů, které jsme potom ověřovali pomocí statistických, neparametricky zaměřených metod shlukové a faktorové analýzy. Postupně tedy byl formulován a ověřován tento výzkumný předpoklad: *rozptýl výsledků v hodnocení tematických celků učitelů informatických předmětů na 2. stupni základních škol a jim odpovídajících ročnících víceletých gymnázií, je možné vysvětlit pomocí 4 faktorů, které vyjadřují míru důležitosti jednotlivých tematických celků pro výuku*.

Jednou z vlastností použité faktorové analýzy je skutečnost, že v případě použití této statistické metody není možné vytvoření obvykle strukturované výzkumné hypotézy, neboť to tato metoda neumožňuje (Heising, 2009). Při její aplikaci tedy není definována klasická hypotéza, kterou bychom užitím metody ověřovali, neboť faktorová analýza je založena na předpokladu, že závislosti mezi sledovanými proměnnými jsou důsledkem působení určitého menšího počtu v pozadí stojících nezměřitelných veličin, které jsou označovány jako

tzv. faktory (v případě analýzy hlavních komponent též jako tzv. komponenty). Základní princip tedy tkví v redukci počtu původních proměnných, z nichž je na základě složitých matematických konstrukcí vytvořeno menší množství nových charakteristik (tj. zmíněných faktorů), jež jsou lineárními kombinacemi původních proměnných (Hendl, 2004, s. 37).

2. POPIS POUŽITÝCH METOD PRO ZPRACOVÁNÍ POŘÍZENÝCH DAT

Na základě takto vymezeného výzkumného předpokladu bylo nutné zvolit nejvhodnější statistické metody, které by umožnily jednak dosažení deklarovaných cílů, a to celkových i dílčích, ale také poskytl celému výzkumnému šetření potřebnou validitu. Pouze pro úplnost uvádíme, že v rámci předchozích analýz 17ti ŠVP škol bylo identifikováno 15 „tradičních“ a „netradičních“ informatických tematických celků, kterým potom učitelé přiřazovali důležitost. Tuto skutečnost jsme chtěli využít na základě těchto preferencí najít model, který by charakterizoval jednotlivé charakteristické podskupiny ve skupině učitelů informatických předmětů.

Jako výchozí výzkumná metoda byla použita faktorová analýza (McDonald, 1991, s. 230), což je statistická metoda používaná k vydělení důležitých kombinací faktorů s vysokým stupněm korelace z velké množiny dat. Faktorová analýza tedy umožňuje najít latentní (nepřímo pozorované) příčiny variability dat. Díky nalezeným latentním proměnným (faktorům) lze redukovat počet proměnných při zachování maxima informací, a je také možné nalézt souvislosti mezi pozorovanými proměnnými a odvozenými faktory. Faktorová analýza je jednou z vícerozměrných statistických metod (dnes už spíše skupina metod), která původně vznikla při vyhodnocování výsledků psychologických testů. V pozdější době byla aplikována i v řadě dalších oblastí – technice, ekonomii, antropologii aj. Patří,

Tabulka I: *Struktura výzkumného vzorku*

Znak	Skupina	Četnost	Četnost v %	Celková četnost
Pohlaví	muži	57	46,3%	123 (100%)
	ženy	66	53,7%	
Délka praxe	do 10 let	21	17,1%	123 (100%)
	nad 10 let	102	82,9%	
Velikost školy	do 500 žáků	84	68,3%	123 (100%)
	Nad 500 žáků	39	31,7%	

podobně jako analýza hlavních komponent, mezi tzv. metody redukce počtu proměnných. Ve faktorové analýze předpokládáme, že každou vstupující proměnnou můžeme vyjádřit jako lineární funkci nevelkého počtu společných (skrytých) faktorů a jediného chybového faktoru. Na rozdíl od komponentní analýzy se tedy při faktorové analýze snažíme vysvětlit závislosti proměnných. K nevýhodám metody patří zejména nejednoznačnost výsledků (problém rotace) a nutnost zadat počet společných faktorů ještě před prováděním vlastní analýzy (Koschin, 1992).

Kromě neparametrických testů pro závislé výběry, které jsou určeny pro ordinální proměnné a při nichž je nutno zadávat podobnost proměnných, které chceme zjišťovat, existují metody zaměřené na shlukování. Protože je současně zjišťována rozdílnost skupin proměnných, jsou v současné literatuře (zejména v souvislosti s termínem „data mining“) označovány tyto úlohy jako segmentace (Řezanková, 2010, s. 188). Proto další výzkumnou metodou, která byla použita při ověřování rozptylu výsledků v hodnocení tematických celků žáků informatických předmětů na 2. stupni základních škol a jim odpovídajících ročnících víceletých gymnázií, je shluková analýza (Pecáková, 2008, s. 202). Shluková analýza patří mezi metody zabývající se zkoumáním podobnosti vícerozměrných objektů (objektů, u nichž je změřeno větší množství proměnných) a jejich roztržiděním do skupin (shluků). Uplatňuje se zejména tam, kde objekty projevují přirozenou tendenci se seskupovat (vznikla jako taxonomická metoda), ale její použití je možné i v dalších oblastech (Meloun & Militký, 2006, s. 341). Základní přístup shlukové analýzy je tedy takový, že každý objekt je jednoznačně zařazen do jednoho shluku. Přitom reálné objekty mohou být různého charakteru: shlukovat lze živé organismy, stejně jako textové dokumenty nebo webové stránky (Řezanková, Húsek, & Snášel, 2007, s. 81).

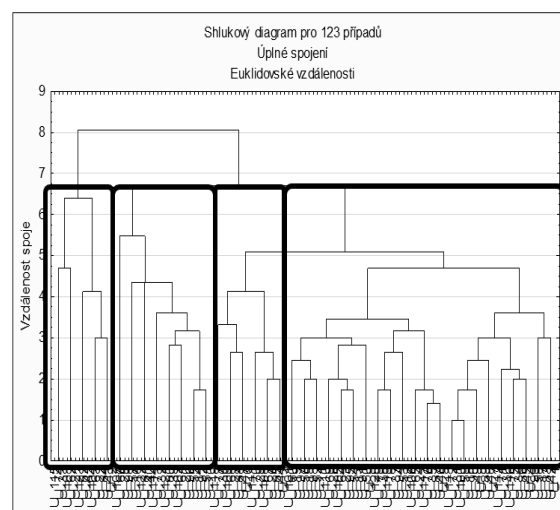
Výše uvedených skutečností bylo možné využít při analýze získaného výzkumného vzorku, přičemž jej bylo možné rozdělit do skupin podle podobnosti hodnocení jednotlivých informatických tematických celků. Na základě tohoto rozdělení bylo možné identifikovat jednotlivé skupiny respondentů, a minimalizovat tak vliv netypických skupin na průběh a výsledky výzkumu, který bývá také označován jako „čištění dat“ (Ježek, Vaculík, & Wortner, 2006, s. 9). Využití tohoto postupu bylo pro zajištění věrohodnosti výsledků celého výzkumného šetření nezbytné, a proto je možné shlukovou analýzu označit za druhou hlavní metodu, použitou při vyhodnocení získaných dat.

3. TYPOLOGIE UČITELŮ INFORMATICKÝCH PŘEDMĚTŮ Z POHLEDU DŮLEŽITOSTI, KTEROU PŘÍKLÁDAJÍ JEDNOTLIVÝM TEMATICKÝM CELKŮM

Naším cílem tedy bylo identifikovat jednotlivé skupiny respondentů výzkumného vzorku (celkem 123 učitelů informatických předmětů na 2. stupni základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií), které vykazovaly stejnou či podobnou míru hodnocení důležitosti jednotlivých informatických tematických celků, a dále popsat jejich vlastnosti a popřípadě korigovat negativní dopad některých skupin respondentů na výsledky výzkumného šetření. Tohoto jsme opět dosahovali použitím shlukové analýzy, která v tomto případě analyzovala shluky v množině učitelů a zjišťovala tak, zda existují skupiny učitelů, které vykazovaly podobnou míru důležitosti jednotlivých tematických celků pro vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie.

Tímto způsobem se také i učitelé informatických předmětů rozčlenili do skupin, které vykazovaly podobný rozptyl hodnot. Jednoduše řečeno, pokud se vyskytovalo několik tematických celků, které respondenti, s ohledem na jejich míru důležitosti jim přiřádaných hodnotili podobně, tak tyto učitelé vytvořili samostatný shluk. Celá situace je patrná z uvedeného obrázku číslo 1.

Z obrázku číslo 1 je patrné, že učitelé informatických předmětů na 2. stupni základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, bylo opět možné rozdělit dle míry hodnocení důleži-



Obrázek 1: Shluková analýza hodnocení tematických celků učitelů

tosti jednotlivých tematických celků do 4 relativně samostatných skupin, a to dle vzdálenosti spojení na úrovni pohybující se okolo hodnoty 7.

Abychom s určitostí prokázali, že existují samostatné skupiny učitelů informatických předmětů, které je možné odlišit pomocí deklarované míry důležitosti jednotlivých tematických celků, použili jsme metodu k-průměrů, která měla za cíl jednotlivé skupiny respondentů identifikovat a popsat jejich charakteristiky. Z tohoto důvodu jsme provedli další shlukovou analýzu metodou k-průměrů, která taktéž rozdělila zkoumaný výzkumný vzorek na 4 skupiny, jak ukazuje obrázek číslo 2.

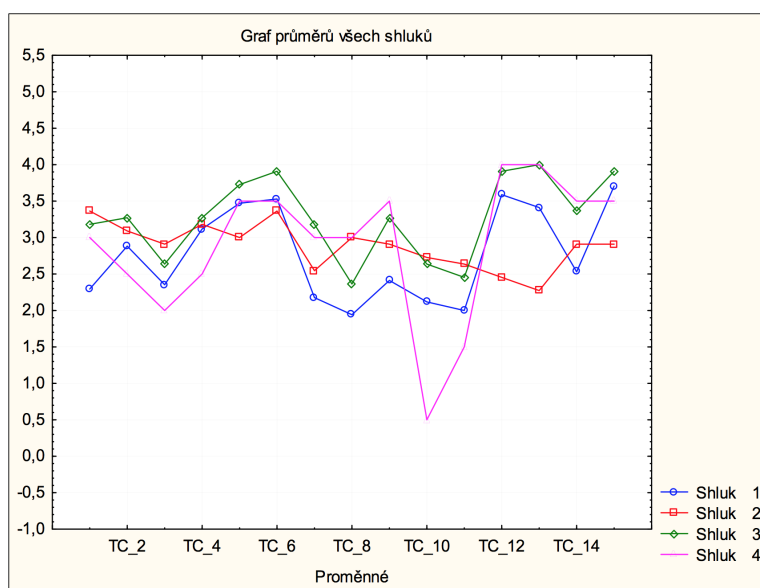
Jak je z obrázku patrné číslo 2, byla potvrzena domněnka, že skupina učitelů informatických předmětů na 2. studii základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií se rozděluje do čtyř relativně samostatných skupin, a to dle míry podobnosti hodnocení jednotlivých tematických celků. Dále je z grafu patrné, že žádná ze skupin respondentů, nevýkazuje výrazně nižší míru hodnocení ve všech dotazníkových položkách než jiné skupiny. Jedna ze skupin, konkrétně skupina reprezentovaná shlukem číslo 4, ale vyka-

zovala výrazně nižší hodnocení tematického celku Robotika a elektronické stavebnice (TC₁₀), což je zřejmě hlavní znak této skupiny učitelů.

Na základě výše uvedených skutečností je tedy možné stanovený výzkumný předpoklad zpřesnit a konstatovat, že dle míry deklarované důležitosti konkrétních tematických celků je možné učitele informatických předmětů na 2. studii základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií rozdělit do čtyř relativně samostatných skupin, přičemž neexistuje skupina učitelů, jejichž hodnocení je výrazně nižší než u tří zbývajících skupin.

Pro úplnost celé provedené analýzy byly jednotlivé skupiny popsány a bylo určeno, kolik respondentů do té či oné skupiny patří. Přehled počtu respondentů spadajících do 4 identifikovaných skupin uvádí tabulka II.

Abychom mohli tento výzkumný předpoklad s definitivní platností potvrdit, byla použita metoda konfirmativní faktorové analýzy s těmito parametry: Hlavní komponenty, rotace – Varimax normalizovaný, zvýrazněné faktorové zátěže > 0,5. byla tedy použita za účelem prokázání či vyvrácení stanoveného výzkumného předpokladu, že *rozptyl výsledků v hodnocení tematických celků učitelů infor-*



Obrázek 2: Rozdělení respondentů do skupin dle podobnosti hodnocení tematických celků (TC = tematický celek)

Tabulka II: Počty respondentů v jednotlivých skupinách dle míry důležitosti tematických celků

Respondenti n = 123					
	Shluk 1	Shluk 2	Shluk 3	Shluk 4	Celkem
Počet	33	33	51	6	123
Podíl v %	26,8%	26,8%	41,5%	4,9%	100%

matických předmětů na 2. stupni základních škol a jim odpovídajících ročnících víceletých gymnázií, je možné vysvětlit pomocí 4 faktorů, které vyjadřují míru důležitosti jednotlivých tematických celků pro výuku. Pro úplnost uvádíme, že extrakce faktorů mezi pozorovanou a odhadnutou korelační maticí, by měla vysvětlovat minimálně 50% celkového rozptylu, aby bylo možné zjištěný výsledek považovat za statisticky prokazatelný (Marček, 2009, s. 196). Tabulka III uvádí, kolik procent rozptylu objasňují jednotlivé extrahované faktory.

Celkem bylo 4 faktory (faktory představují 4 identifikovaných skupin učitelů informatických předmětů) objasněno 60,12 % rozptylu, což

je opět vysoká hodnota, neboť za průkazný se zpravidla považuje již výsledek, kdy je objasněno faktory více než 50 % celkového rozptylu. Podle počtu vlastních čísel větších než 1 bylo tedy možné extrahovat 4 faktory a vypočítat hodnoty faktorových nábojů jednotlivých kritérií, což ukazuje tabulka IV.

Z tabulky číslo IV je patrné, že extrahované faktory jsou syceny pouze tematickými celky z určité oblasti. Na základě tohoto zjištění bylo možné konstatovat, že rozptyl výsledků v hodnocení tematických celků učitelů informatických předmětů na 2. stupni základních škol a jim odpovídajících ročnících víceletých gymnázií, je možné vysvětlit

Tabulka III: Faktorová analýza hodnocení důležitosti jednotlivých tematických celků učitelů; Vlastní čísla a faktory objasněná procenta rozptylu

Faktor	Vlastní čísla, počet proměnných - 15 Extrakce: Hlavní komponenty; Rotace: Varimax normalizovaný			
	Vlastní číslo	% celkového rozptylu	Kumulativní vlastní číslo	Kumulativní % rozptylu
1	3,679582	24,53055	3,679582	24,53055
2	2,468904	16,45936	6,148486	40,98990
3	1,585670	10,57113	7,734155	51,56103
4	1,284676	8,56450	9,018831	60,12554

Tabulka IV: Faktorová analýza hodnocení tematických celků z pohledu učitelů; Faktorové náboje

Tematický celek	Faktorové náboje Rotace: Varimax normalizovaný, Extrakce: Hlavní komponenty, (Označené zátěže jsou > 0,500000)			
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Programování a algoritmizace	0,723713	0,166196	0,015028	-0,225410
Hardware a software počítačů	0,098851	0,094134	0,720711	0,106730
Práce s databázemi	0,821182	0,029564	0,036061	0,166587
Práce s počítačovou grafikou	0,069585	0,343780	-0,099948	0,756036
Práce s tabulkovým kalkulátorem	0,165307	0,279921	0,631946	0,040373
Práce s textovým editorem	0,036949	0,377994	0,608887	0,092071
Práce s dotykovými zařízeními	-0,026827	0,629077	0,160512	0,252798
Práce s technickými grafickými systémy	0,245335	0,131946	-0,325292	0,827219
Práce se zvukem a videem	0,000063	0,806248	-0,025230	0,008228
Robotika a el. stavebnice	0,655448	-0,094139	0,106248	0,353185
Správa a provoz počítačových sítí	0,527298	0,179837	-0,209715	0,302840
Vyhledávání informací na Internetu	-0,378011	-0,153061	0,780813	-0,143061
Práce s prezentačními aplikacemi	-0,167433	-0,148176	0,730986	-0,109210
Vytváření webových stránek	0,079718	0,634832	0,099423	0,307881
Správa souborů a složek	-0,441020	0,131850	0,277781	0,608733

pomocí 4 faktorů, které vyjadřují míru důležitosti jednotlivých tematických celků pro výuku, což odpovídá stanovenému výzkumnému předpokladu, který bylo možné tímto přijmout.

4. SHRNUTÍ A INTEPRETACE VÝSLEDKU

Na základě provedených analýz je možné konstatovat, že námi stanovený předpoklad o možnosti typologie se potvrdil, a že prokazatelně existují společné třídící znaky, které jsou schopny odlišné skupiny učitelů informatických předmětů rozčlenit do samostatných skupin dle jejich preference jednotlivých tematických celků. Podařilo se

tedy najít model, který charakterizuje jednotlivé podskupiny ve skupině učitelů informatických předmětů na 2. stupni základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Na základě zjištěného modelu se tak podařilo identifikovat jednotlivé skupiny respondentů výzkumného vzorku (celkem 123 učitelů informatických předmětů na 2. stupni základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií), které vykazují stejnou či podobnou míru hodnocení jednotlivých informatických tematických celků dle míry jejich důležitosti pro výuku, můžete tedy i blíže popsat jejich vlastnosti, což ukazuje uvedená tabulka V.

Tabulka V: Skupiny učitelů dle míry důležitosti, kterou kladou na vybrané informatické tematické celky

Skupina učitelů	Typické tematické celky preferované skupinou učitelů	Celková charakteristika skupiny
1 – učitelé preferující rozvoj informatického myšlení žáků	Programování a optimalizace Práce s databázemi Robotika a el. stavebnice Správa a provoz počítačových sítí	Skupina učitelů má zájem realizovat výuku „netradičních“ tematických celků, zaměřenou na plnění nejnáročnějších úloh souvisejících s provozem informačních systémů. Tito učitelé akceptují potřebu rozvoje informatického myšlení svých žáků.
2 – učitelé preferující rozvoj interakčních schopností žáků	Práce s dotykovými zařízeními Práce se zvukem a videem Vytváření webových stránek	Skupina učitelů má zájem o realizaci vzdělávání v oblasti webových služeb a sociálních sítí, pro potřeby komunikace či sdílení informací. Tito učitelé tedy preferují výuku zaměřenou rozvoj interakčních schopností svých žáků s využitím Internetu a jeho služeb či souvisejících zařízení.
3 – učitelé preferující rozvoj digitální gramotnosti žáků	Hardware a software počítačů Práce s tabulkovým kalkulátorem Práce s textovým editorem Vyhledávání informací na Internetu Práce s prezentačními aplikacemi	Skupina učitelů má zájem realizovat výuku v ryze „tradičních“ tematických celcích spočívajících především v tvorbě a úpravě dokumentů, prezentací, tabulek či jednoduché grafiky. Tito učitelé tedy akcentují rozvoj digitální gramotnosti související s běžným uživatelským přístupem k využití IT prostředků.
4 – učitelé preferující rozvoj vizualizačních schopností žáků	Práce s počítačovou grafikou Práce s technickými grafickými systémy Správa souborů a složek	Skupina učitelů má zájem o realizaci vzdělávání v oblasti využití IT prostředků pro prezentaci či sebe prezentaci v grafické podobě. Tito učitelé tedy preferují výuku zaměřenou rozvoj vizualizačních schopností a schopnosti aplikace IT prostředků v technické sféře.

ZÁVĚR

Uvedený model skupin učitelů informatických předmětů na 2. stupni základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií je možné interpretovat tak, že existuje značně početná skupina učitelů, kteří preferují vzdělávací obsah zaměřený na rozvoj digitální gramotnosti, tedy na „tradiční“ tematické celky (v grafu číslo 1 je reprezentována shlukem číslo 3 a tvoří ji tedy 42,5 % učitelů informatických předmětů z celkového počtu 123). Dále existuje skupina žáků preferující vzdělávací obsah zaměřený na rozvoj informatického myšlení (v grafu číslo 1 je reprezentována shlukem číslo 2

a tvoří ji tedy 26,8 % učitelů informatických předmětů z celkového počtu 123). Tyto dvě skupiny učitelů tedy chápou využití IT prostředků jako nutnou podmínku pro další profesní rozvoj jejich žáků, neboť nejvyšší důležitost přikládají těm informatickým celkům, které umožňují produkční využití pro plnění buď ryze „profesionálních“ úloh, či úloh souvisejících s „uživatelským“ použitím.

Dále je možné identifikovat skupinu učitelů, kteří preferují využití IT prostředků spíše pro osobnostní rozvoj v rámci sociální interakce svých žáků, neboť preferují tematické celky, jejich znalosti je dnes možné využít také v oblasti sdílení informací či navazování a udržování osobní kontaktů a vazeb s využitím sociálních sítí či souvisejících webových služeb (v obrázku číslo 1 je reprezentována shlukem číslo 1 a tvoří ji tedy 26,8 % učitelů informatických předmětů z celkového počtu 123). Relativně nejméně početnou skupinu učitelů tak tvoří ti, kteří preferují tematické celky zaměřené na statickou či dynamickou grafickou tvorbu (v obrázku číslo 1 je reprezentována shlukem číslo 4 a tvoří ji tedy 4,9 % učitelů informatických předmětů z celkového počtu 123).

Opět na tomto místě zdůrazňujeme, že interpretace získaného modelu je výrazně spekulativní a vychází spíše z osobních zkušeností autorů. Popis jednotlivých skupin a jejich záměrů může být interpretován i odlišným způsobem, což v plné šíři připouštíme a bylo by potřebné získat další data na základě kterých by bylo možné uvedené skutečnosti blíže prozkoumat. Toto je opět také záměrem naší další vědecké práce v této oblasti.

LITERATURA

- Benvenuti, L., Van Der Vet, P., & Van Der Veer, G. (2011). Sciences, computing, informatics: who is the keeper of the real faith? *Computer Science Education Research Conference. Open Universiteit, Heerlen*, 73–78.
- Heisig, J. (2009). *Analýza hlavních komponent a faktorová analýza*. Dostupné z: <http://aplikacergsg.sci.muni.cz/teorie/doprava/korelacni-pocet-2>
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Ježek, S., Vaculík, M. & Wortner, V. (2006). *Základní pojmy z metodologie psychologie: definice a vysvětlení*. Dostupné z: http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/fss/ps06/psy112/Vaculik_M._Jezeck_S._Wortner_V._2006_Zakladni_pojmy_z_metodologie.pdf.
- Koschin, F. (1992). *Statgraphics aneb statistika pro každého*. Praha: vydavatelství Grada.
- McDonald, R., P. (1991). *Faktorová analýza a příbuzné metody v psychologii*. Praha: Academia.
- Meloun, M., & Militký, J. (2006). *Kompendum statistického zpracování dat: metody a řešené úlohy*. Praha: Academia.
- Neumajer, O. (2014). Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*, 20(9–10), 4–6.
- Pecáková, I. (2008). *Statistika v terénních průzkumech*. Praha: Professional Publishing.
- Rambousek, V., Štípek, J., & Wildová, R. (2015). ICT competencies and their development in primary and lower secondary schools in the Czech Republic. In *5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology. Procedia-Social and Behavioral Sciences* (pp. 535–542). Istanbul: Turkey.
- Řezanková, H., Húsek, D., & Snášel, V. (2007). *Shluková analýza dat*. 1. vyd., Praha: Professional Publishing.
- Strnad, M. (2015). *Přenositelnost transformace ICT výuky na 2. stupni v Anglii do českých podmínek*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Zuppo, C. M. (2016). Defining ICT in a Boundaryless World: The Development of a Working Hierarchy. *International Journal of Managing Information Technology (IJMIT)*, 19–23.

Kontakt

doc. PhDr. Milan Klement, Ph.D: milan.klement@upol.cz

VÝUKA FINANČNÍ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH POHLEDEM UČITELŮ

Andrea Kyánková¹, Peter Marinič¹

¹Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, Poříčí 623/7, 603 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Finanční gramotnost se již několik let považuje za součást kompetencí, které jsou rozvíjeny prostřednictvím finančního vzdělávání, implementovaných do rámcových vzdělávacích programů na všech úrovních vzdělávací soustavy. Finanční gramotnost přispívá k ekonomickému rozvoji společnosti a umožňuje předcházet potenciálním individuálním ekonomickým problémům. Její ukotvení je navíc umocněno formulací v relativně samostatných strategických dokumentech. To lze chápat jako široce otevřenou příležitost implementace finančního vzdělávání v jednotlivých školách dle jejich možností, ale současně to otevírá prostor pro diskusi naplňování cílů v oblasti dosahování standardů finanční gramotnosti u žáků. Polemiku lze zaznamenat jak mezi odborníky, tak mezi jednotlivými školami i učiteli samotnými. V rámci analýzy situace v oblasti finančního vzdělávání na základních školách jsme provedli průzkum na 28 základních školách v Brně, doplněný o 11 polostrukturovaných rozhovorů na 8 školách. Průzkum byl zaměřen na přístup škol i učitelů samotných k zařazení finanční gramotnosti do výuky. Tento průzkum potvrzuje, že názory učitelů i přístup jednotlivých škol se různí. Shodu nelze najít v názoru na to, jestli má být finanční gramotnost vyučována jako samostatný předmět nebo jako součást několika předmětů, jestli je finančnímu vzdělávání věnován dostatečný časový prostor, ani v hodnocení dosahovaných výsledků. Lze tedy konstatovat, že při finančním vzdělávání jako součásti formálního vzdělávání na základních školách hrají skutečně významnou roli ředitelé a učitelé jednotlivých základních škol, kteří jsou odpovědní za zařazení problematiky finanční gramotnosti do školních vzdělávacích programů a za konkrétní realizaci finančního vzdělávání v praxi.

Klíčová slova: finanční gramotnost, finanční vzdělávání, vzdělávací politika

Abstract

TEACHING FINANCIAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

For several years now, financial literacy has been considered part of the competencies that are developed through financial education, implemented in framework educational programmes at all levels of the education system. Financial literacy contributes to the economic development of society

and enables the prevention of potential individual economic problems. In addition, its anchoring is amplified by the formulation in relatively separate strategic documents. This can be understood as a broadly open opportunity to implement financial education in individual schools according to their possibilities, but at the same time it opens space for discussion of the fulfilment of goals in achieving financial literacy standards by pupils. Controversy can be noted between experts, individual schools, and teachers themselves. As part of the analysis of the situation in the field of financial education at primary schools, we conducted a survey at 28 primary schools in Brno, supplemented by 11 semi-structured interviews at 8 schools. The survey focused on the approach of schools and teachers themselves to the inclusion of financial literacy in teaching. This survey confirms that teachers' views and approaches vary from school to school. There is no consensus on whether financial literacy should be taught as a separate subject or as part of several subjects, whether financial education is given appropriate time, or the results of pupils achieved are sufficient. Thus, it can be stated that in financial education as a part of formal education in primary schools, the principals and teachers at individual primary schools play a really important role, and that they are responsible for including financial literacy in school curricula and for concrete implementation of financial education in practice.

Keywords: financial literacy, financial education, education policy

ÚVOD

Problematika finanční gramotnosti se v rámci České republiky dostává do pozornosti na úrovni strategických dokumentů v roce 2005, kdy bylo přijato usnesení vlády, upravující podmínky v bankovním sektoru. Následně bylo v roce 2007 vymezeno finanční vzdělávání a byly zpracovány strategické dokumenty zahrnující *Strategii finančního vzdělávání*, *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách* a rovněž i *Standardy finanční gramotnosti*. Úsilí v oblasti finanční gramotnosti vyvrcholilo v roce 2010, kdy byla již zpracovaná strategie schválena vládou v podobě *Národní strategie finančního vzdělávání* a nabyla tak tíženého významu strategického dokumentu (MFČR, 2019).

V souvislosti se zaváděním rámcových vzdělávacích programů do praxe, a na nich navázané tvorbě školních vzdělávacích programů, tak lze od roku 2013 mluvit o tom, že v České republice je problematika finanční gramotnosti zařazena do kurikula i do výuky na všech úrovních vzdělávací soustavy (Ševčík, 2018). I když toto propojení finanční gramotnosti, resp. finančního vzdělávání, na úrovni strategických dokumentů a rámcových vzdělávacích programů s dopadem na tvorbu školních vzdělávacích programů, lze charakterizovat spíše jako formální (Marinič, 2019).

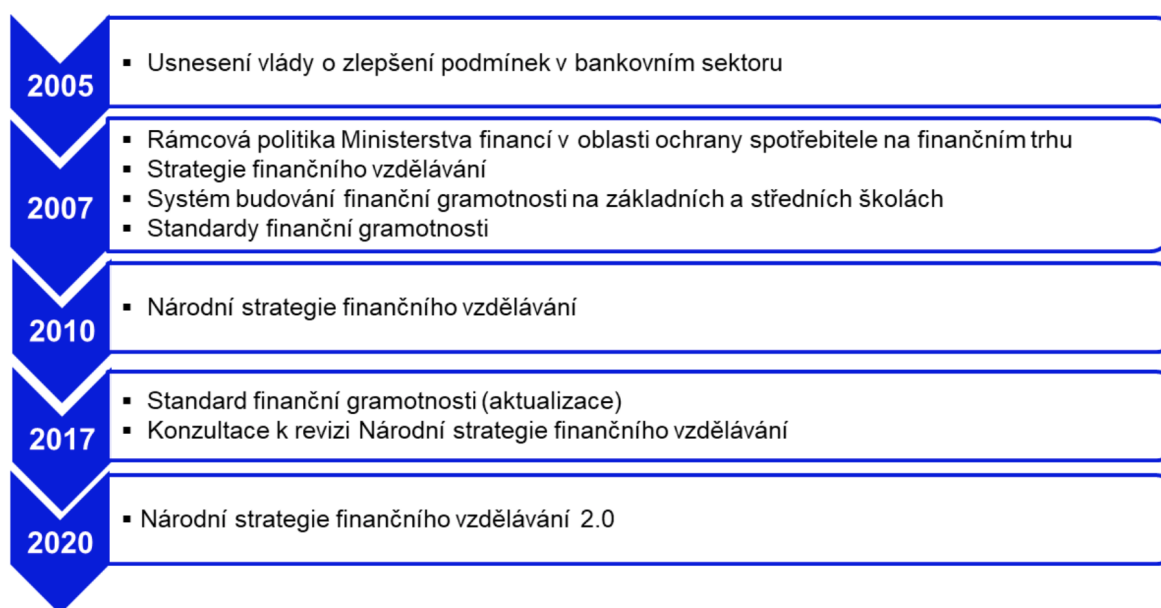
Rozvoj finanční gramotnosti na základních školách lze považovat za součást rozvoje kompetencí žáků (Nocar, 2012). Rovněž lze identifikovat pozitivní vazby mezi rozvojem finanční gramotnosti a ekonomickým rozvojem společnosti. Finanční gramotnost navíc vytváří předpoklady pro potenciální předcházení individuálním ekono-

mickým problémům a přispívá k eliminaci celospolečenských socioekonomických rozdílů (Marinič & Javorová, 2017).

V roce 2017 byla v rámci pracovní skupiny pro finanční vzdělávání pod gescí ministerstva financí provedena revize standardů finanční gramotnosti a započala diskuse ohledně revize samotné národní strategie finančního vzdělávání, která byla vládou přijata v roce 2020.

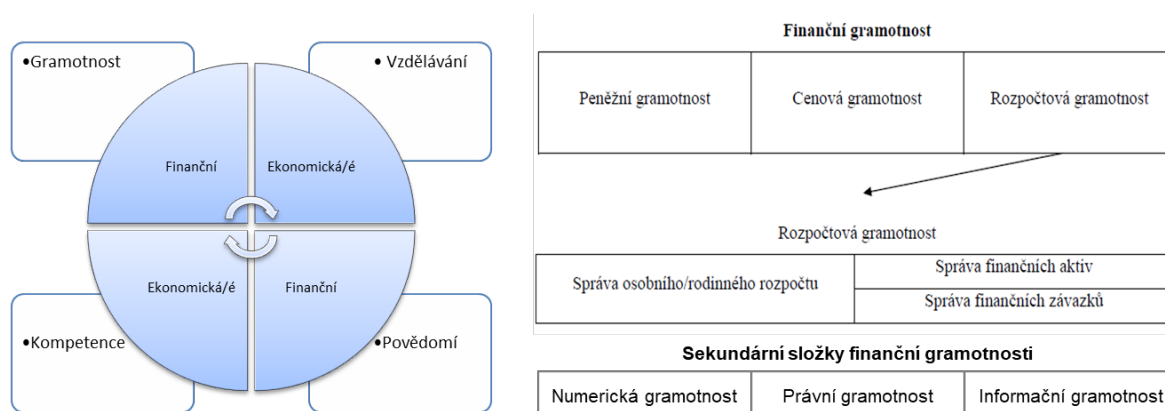
K problematice finanční gramotnosti lze přistupovat prostřednictvím jejího užšího pojetí, kdy se dominantní oblastí stává znalost fungování finančních trhů, postavení jednotlivých aktérů na finančních trzích a nabídky jednotlivých finančních produktů. Nicméně toto pojetí finanční gramotnosti je značně zjednodušující a omezuje znalosti předávané žákům ve formálním vzdělávání, které z takového pojetí finanční gramotnosti vyplývají. Proto je vhodnější širší pojetí finanční gramotnosti, a na to navázaného finančního vzdělávání, které bere v potaz jednak dostatečné ekonomické vzdělání, resp. vzdělání v ekonomických oblastech, tak finanční povědomí, a tím přispívá k rozvoji ekonomických kompetencí a vytváří předpoklady pro rozvoj finanční gramotnosti žáka (viz obrázek 2).

V tomto pojetí pak lze u finanční gramotnosti definovat její složky ve dvou úrovních. Konkrétně se jedná o primární složky finanční gramotnosti, obsahující zaměření na problematiku peněžní gramotnosti, cenové gramotnosti a rozpočtové gramotnosti, a na podpůrné neboli sekundární složky finanční gramotnosti, obsahující numerickou gramotnost, právní gramotnost a informační gramotnost. Vytváří se tak mnohem komplexnější přístup k problematice finanční gramotnosti a finančnímu vzdělávání (Marinič, 2019).



Obrázek 1: Vývoj přístupu k finanční gramotnosti v České republice

Zdroj: MFČR (2019), vlastní zpracování autorů



Obrázek 2: Pojetí finanční gramotnosti a její členění na složky

Zdroj: MFČR (2007), vlastní zpracování autorů

1. CÍLE

Výše uvedené pojetí finanční gramotnosti a přístup k problematice finanční gramotnosti, resp. finančnímu vzdělávání, nastíněný v rámci vývoje strategických dokumentů upravujících předmětovou oblast, tak naznačuje, že zde existuje několik přístupů k této problematice na základních školách, které se uplatňují v praxi. Konkrétně se jedná o problematiku obsahu, který je zahrnován pod finanční vzdělávání s dopadem na rozvoj finanční gramotnosti, a zejména problematiku formy finančního vzdělávání, tedy o to, zda se finanční gramotnost na konkrétních školách vyučuje jako samostatný předmět, nebo zda je problematika

finanční gramotnosti rozprostřená do několika různých předmětů.

Cílem příspěvku je tedy identifikovat přístup k finančnímu vzdělávání na vybraných základních školách. Tento přístup jednotlivých škol, jako celku, pak srovnat s názorem jednotlivých učitelů, kteří se na vybraných základních školách přímo podílejí na finančním vzdělávání, a přispívají tak k rozvoji finanční gramotnosti žáků. Pro naplnění cíle je tedy stěžejní získat odpovědi na výzkumné otázky, které lze formulovat následovně:

- V jakých předmětech se objevuje problematika finanční gramotnosti, resp. finančního vzdělávání, ve vybraných školách?

- Jak hodnotí výuku finanční gramotnosti, resp. finanční vzdělávání, na vybraných školách konkrétní učitelé, kteří danou problematiku vyučují v praxi?

2. METODOLOGIE

Výzkum problematiky implementace finanční gramotnosti, resp. finančního vzdělávání, byl proveden na vybraných 28 základních školách v Brně. Školy byly vybrány a zařazeny do výzkumu s ohledem na dostupnost jejich školních vzdělávacích programů v digitální podobě, případně s ohledem na ochotu poskytnutí těchto informací. I když je školní vzdělávací program veřejně dostupným materiálem, není neobvyklé, že školy neumožňují nahlížení do tohoto dokumentu v digitalizované podobě nebo jinak stěžují jeho dostupnost.

Ve školních vzdělávacích programech těchto vybraných škol byly identifikovány témata vztahující se k problematice finanční gramotnosti, a to zejména v souvislosti s definovanými oblastmi požadovaných znalostí žáků tak, jak jsou popsány v standardu finanční gramotnosti (MFČR, 2007). Zohledněn byl i širší přístup k finanční gramotnosti zahrnující ekonomické vzdělání a finanční povědomí, odrážející se v obsahu učiva a výstupech učení v konkrétních analyzovaných školních vzdělávacích programech.

Na těchto 28 základních školách byli následně identifikováni učitelé, jejichž výuka zahrnovala i finanční gramotnost, a kteří byli ochotni dále participovat na výzkumu formou účasti v polostrukturovaných rozhovorech. Byly tak pořízeny rozhovory s 11 učiteli na 8 základních školách. Tyto rozhovory byly zaměřeny na hodnocení formy a průběhu výuky finanční gramotnosti, časovou dispozici věnovanou výuce finanční gramotnosti a hodnocení zařazení finanční gramotnosti do vyučování jako samostatného předmětu nebo jako součásti širšího spektra předmětů v praxi.

V obou případech se tak jedná o dostupný výběr. Závěry vyplývající z takto pojatého výzkumu tedy nelze považovat za obecně platné, čehož jsme si vědomi, na druhou stranu poskytují konkrétní informace alespoň o určitém výseku edukační reality. Výzkum probíhal jako součást úspěšně obhájené bakalářské práce spoluautorky příspěvku s názvem „*Finanční gramotnost vy výuce na základní škole*“.

3. VÝSLEDKY

Výsledky provedeného výzkumu jsou rozděleny do dvou oblastí. V první oblasti jsou prezentovány výsledky analýzy školních vzdělávacích programů

vybraných základních škol a jsou identifikovány konkrétní předměty, v nichž se vyskytuje problematika finanční gramotnosti, resp. finančního vzdělávání. V druhé části jsou následně prezentovány výsledky polostrukturovaných rozhovorů s učiteli na vybraných základních školách. Dotazy, které byly v průběhu rozhovorů vzneseny, se týkaly zejména oblastí praktických zkušeností učitelů s výukou finanční gramotnosti, časové dotace pro finanční vzdělávání v rámci výuky na dané základní škole, pohledu na formu výuky finanční gramotnosti jako samostatného předmětu nebo jako součásti více předmětů a naplňování standardů finanční gramotnosti.

3.1 Přístup škol k výuce finanční gramotnosti

Výsledky provedeného výzkumu školních vzdělávacích programů, se zaměřením na identifikaci formy výuky finanční gramotnosti prostřednictvím identifikace zařazení témat týkajících se finanční gramotnosti do jednotlivých předmětů uvedených v školních vzdělávacích programech, jsou přehledně uvedeny v tabulce I.

Jak z průzkumu vyplývá, a informace v tabulce 1 tuto skutečnost dokládají, jenom malý počet škol, v našem případě konkrétně 3 základní školy z celkově analyzovaných 28 základních škol, se zaměřuje na výuku finanční gramotnosti formou samostatného předmětu. Navíc lze konstatovat, že v případě zařazení výuky finanční gramotnosti formou samostatného předmětu dochází k redukci výskytu témat finanční gramotnosti v jiných předmětech. V jednom případě dokonce nejsou témata finanční gramotnosti vyučována v žádném jiném předmětu než v samostatném předmětu zaměřeném na finanční gramotnost.

V případě ostatních základních škol, kde naopak není finanční gramotnost vyučována formou samostatného předmětu, je rozptýlení témat finanční gramotnosti do širšího spektra předmětů. Nejčastěji jsou témata finanční gramotnosti zařazené do předmětu matematika (25krát), vlastivěda (15krát), občanská výchova nebo výchova k občanství (15krát), nebo praktické/pracovní činnosti (10krát).

Konkrétní zařazení jednotlivých témat finanční gramotnosti souvisí i s koncepcí rámcových vzdělávacích programů, podle nichž se vytvářejí školní vzdělávací programy, a to konkrétně ve smyslu struktury jednotlivých předmětů pro první a druhý stupeň základní školy. V matematice se témata finanční gramotnosti vyskytují v analyzovaných školních vzdělávacích programech průřezově ve všech ročnících, nicméně největší výskyt lze zaznamenat v posledním ročníku základní

Tabulka I: Přehled zařazení témat finanční gramotnosti do předmětů na vybraných ZŠ

	Matematika	Prvouka	Vlastivěda	Občanská výchova	Praktické/Pracovní činnosti	Výchova k občanství	Logika	Etická výchova	Člověk a jeho svět	Sv+t práce	Rodinná výchova	Náš svět	Svět v souvislostech	Finanční gramotnost
ZŠ Kneslova	X		X	X										
ZŠ Kamínky	X		X	X	X									
ZŠ Scio	X												X	
ZŠ Palackého	X	X	X	X	X									
ZŠ Bosonožská	X					X								
ZŠ Vejrostová	X													X
ZŠ Herčíkova	X			X	X									
ZŠ Přemyslovo náměstí	X			X										
ZŠ Horní	X					X								
ZŠ Blažková	X			X	X									
ZŠ Novolíšeňská	X		X			X								
ZŠ Kotlářská	X		X	X			X							
ZŠ Křenová	X		X		X	X								
ZŠ Křesťanská	X		X	X	X			X						
ZŠ Krásného														X
ZŠ Merhautova	X	X	X	X										
ZŠ Slovaňák	X	X	X	X										
ZŠ Waldorf	X								X					
ZŠ Bosonohy	X	X	X											
ZŠ Kuldova				X					X					X
ZŠ Pramínek	X			X						X		X		
ZŠ Pavlovská	X		X											
ZŠ Mutěnická	X			X	X						X			
ZŠ Čejkovicá	X		X	X	X									
ZŠ Jundrov	X		X			X								
ZŠ Kamenomlýnská	X	X	X		X	X								
ZŠ Jihomoravské náměstí				X					X					
ZŠ Horníkova	X		X		X	X								

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka II: Přehled zařazení finančního vzdělávání do předmětů a ročníků na vybraných ZŠ

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
Matematika	8	8	7	5	5	4	10	4	16
Prvouka	5	4	4	-	-	-	-	-	-
Vlastivěda	-	-	-	9	12	-	-	-	-
Občanská výchova	-	-	-	-	-	7	9	3	11
Výchova k občanství	-	-	-	-	-	4	6	5	7
Praktické/pracovní činnosti	-	-	-	-	-	-	6	4	8

Zdroj: Vlastní výzkum

školy. V případě vlastivědy se témata objevují v druhém období prvního stupně, a rovněž nejčastěji jsou zastoupeny v posledním ročníku prvního stupně. Jelikož vlastivěda ani prvouka, v níž se témata finanční gramotnosti rovněž objevují, nejsou součástí předmětů uvedených v rámcových vzdělávacích programech zaměřených na druhý stupeň, vyskytují se na druhém stupni základních škol témata finanční gramotnosti v předmětech občanská výchova nebo výchova k občanství. V tomto předmětu je finanční vzdělávání rovněž průřezově zastoupené ve všech ročnících druhého stupně s nejčastějším výskytem v posledním ročníku základní školy. Na druhém stupni se témata finanční gramotnosti vyskytují taky v předmětu praktické/pracovní činnosti. Přehled rozložení výuky témat finanční gramotnosti v jednotlivých vybraných předmětech a ročnících nabízí tabulka 2. Zvýrazněné jsou školy, v nichž probíhá výuka finanční gramotnosti v samostatném předmětu.

Zařazení témat finanční gramotnosti do těchto předmětů odpovídá zaměření jejich vzdělávacích obsahů, kdy je součástí daných předmětů rovněž příslušná oblast finanční gramotnosti. Konkrétně se jedná o zejména numerickou gramotnost v případě matematiky, kdy se obvykle zařazují slovní úlohy zaměřené na oblast peněz nebo na nakládání s penězi v nižších ročnících, a následně se ve vyšších ročnících objevuje i problematika úroků a úročení. V prvouce nebo vlastivědě se objevují témata související s charakteristikou různých povolání, trhem práce, domácností nebo hospodářstvím v obecné rovině. Nejbližší k v úvodu prezentovanému širokému pojetí finanční gramotnosti, v podobě ekonomického vzdělávání, resp. vzdělávání v oblasti ekonomických souvislostí, je obsa-

hové zaměření občanské výchovy nebo výchovy k občanství, jejichž součástí je rovněž problematika podniků, národního hospodářství a finančních trhů, alespoň v přehledu základních pojmů a vzájemných vztahů.

Zajímavým je zařazení problematiky finanční gramotnosti do předmětu praktické/pracovní činnosti, kde se v jednotlivých školních vzdělávacích programech objevuje přímo zmínka o finančním vzdělávání, resp. že součástí předmětu je i implantace a rozvoj finanční gramotnosti. V této souvislosti je finanční gramotnost zařazená do obecnější obsahové náplně, zaměřené na problematiku domácností a aktivit, které v domácnostech probíhají. U žáků jsou tak rozvíjeny kompetence v oblasti péče o domácnost (úklid, oprava spotřebičů, péče o rostliny, vaření...) ale rovněž i hospodaření s financemi v rámci domácností (rozpočet domácnosti, správa aktiv a pasiv...).

3.1 Hodnocení výuky finanční gramotnosti pohledem učitelů

V polostrukturovaných rozhovorech realizovaných s učiteli, kteří byli ochotni dále participovat na výzkumu, se projevuje v úvodu zmíněný rozporuplný a nejednotný přístup k problematice finanční gramotnosti a jejímu zařazení do výuky na základních školách v praxi. Jednotlivé získané odpovědi od učitelů zapojených do výzkumu byly strukturovány do oblastí, kterých se významově týkaly, a byl hledán propojující a syntetizující pohled na dané oblasti. Tyto stěžejní oblasti byly rovněž determinovány i předpřipravenou strukturou rozhovorů. Těmito oblastmi jsou pohled na výuku finanční gramotnosti v praxi, časová dispozice výuky a hodnocení formy finančního vzdělávání jako

samostatného předmětu nebo jako součástí více předmětů.

V první oblasti se projevuje skutečnost, že finanční gramotnost je problematikou, která svým zaměřením na vzdělávací obsah umožňuje velice dobré propojování s praktickými situacemi ze života a naplňování výstupů z učení opřené o rozbor těchto situací. Tento přístup k výuce je rovněž v souladu s aktivizujícími přístupy, a potvrzuje známe heslo „škola hrou“.

V rozhovorech byl zmíněn konkrétní příklad životní situace, která spočívala v tom, že žáci obdrží určitou částku v hotovosti a jsou požádáni, aby tuto částku učiteli vrátili formou vkladu na účet. Učitel tuto situaci doplňuje konstatováním, že „...žáci byli velice překvapení, že musí ještě zaplatit poplatek za služby pošty... zjistili tak, že každá služba má svou hodnotu...“. Lze přepokládat, že na základě osobní zkušenosti si žáci poznatek uchovávají v paměti mnohem déle, a současně budou schopni na základě této osobní zkušenosti lépe poznatky uplatňovat i v jiných obdobných souvislostech. Učitelé pro výuku finanční gramotnosti využívají rovněž „...didaktické hry, které jsou vytvořeny externími odborníky, kteří jsou navíc ochotní ke spolupráci a participaci na výuce“. Případně učitelé organizují proces výuky finanční gramotnosti „...formou celoroční hry, kde se sbírají body za splnění určitých aktivit a úkolů“.

V oblasti časové dispozice výuky finanční gramotnosti se učitelé vyjadřují zejména k efektivitě využívání času ve vzdělávacím procesu, kdy se tyto úvahy týkají i výuky obecně, a nejen finanční gramotnosti. Učitelé uvádějí, že „...hodina a půl týdně je jenom 10 minut kvalitní práce...“ a rovněž uvádějí obecný problém průběhu vyučování, kdy „...není dostatek času probrat vše, probírá se jenom to, co je zajímavé“. Projevuje se tedy skutečnost, že výuka je členěná na základní, doplňující a rozšiřující učivo, a časová dispozice výuky v mnoha případech neposkytuje možnost věnovat dostatečnou pozornost právě rozšiřujícímu a doplňujícímu učivu. V případě, kdy je finanční gramotnost zařazena do výuky formou začlenění do jiných předmětů, se tedy zvyšuje riziko, že na témata finanční gramotnosti učitelům nezůstane dostatek času. Potvrzuje to i pohled učitele, který uvádí, že „...vyčlenit určitý čas pro finanční gramotnost by bylo vhodné, protože na některých školách dávají přednost jiným tématům a žáci pak mají různé znalosti“. Hodnocení časové dotace je rovněž ovlivněno tím, jestli se na základní škole uplatňuje klasický nebo alternativní přístup k výuce. V případě alternativních škol, kdy je výuka v průběhu roku organizována

do ucelených bloků, učitel hodnotí časovou dispozici jako efektivnější z hlediska dlouhodobých efektů, jelikož „...během tří týdnů až měsíce ponoření do tématu v dětech zůstane daleko více než při výuce jedné hodiny týdně“.

Poslední oblastí, která je v rámci představení výsledků provedeného průzkumu představena, se týká problematiky formy finančního vzdělávání, tedy toho, jestli učitelé preferují výuku finanční gramotnosti formou samostatného předmětu nebo spíše její začlenění do širšího spektra předmětů. Názory učitelů na tuto oblast se různí, a to i v důsledku toho, jestli finanční gramotnost učí jako samostatný předmět, nebo se jí věnují jako rozšiřujícímu nebo doplňujícímu učivu v rámci jiného předmětu, který učí.

Učitelé uvádějí argumenty ve prospěch zařazení výuky finanční gramotnosti do širšího spektra předmětů na základní škole s tím, že „...hlubší vhléd do tématu by měl být až na střední škole“. Předpokladem pro úspěšné zařazení finanční gramotnosti do více předmětů je, že se realizuje „...výuka ve spolupráci napříč předměty, a zejména v projektových dnech“. Tento předpoklad lze ale pokládat za silný, jelikož od učitelů rovněž zaznívá kritika, spočívající v tom, že „...učitelé ani neví, co by měl žák 9. třídy umět“. Nutná je tedy spolupráce učitelů, a to jak v oblasti rozdělení jednotlivých témat finanční gramotnosti do výuky širokého spektra předmětů, takovým způsobem, aby bylo zabezpečeno komplexní pokrytí dané problematiky, a současně, aby byl zabezpečen obsah vzdělávání a výstupy učení odpovídající a naplňující předpoklady určené standardem finanční gramotnosti pro příslušné stupně základního vzdělávání. Učitelé rovněž připouští možnost výuky finanční gramotnosti formou blokove výuky, kdy by měla být „...finanční gramotnost vyučována v rozsahu měsíc, až měsíc a půl, plus formou projektových dnů...“, „...ideálně jako blok v 9. třídě, jedna hodina po celý rok je moc“. Jako argument pro výuku finanční gramotnosti v rámci samostatného předmětu uvádějí, že „...výuka v samostatném předmětu je bohatší o životní složku a je čas probírat cokoli, co žáky zajímá“. Jako podpůrný argument lze rovněž označit názor, že v případě zahrnutí finanční gramotnosti do jiných předmětů je „...finanční gramotnost zahrnuta okrajově jako doplněk probírané látky (rozšiřující učivo)“ a „...na výuku (finanční gramotnosti v matematice) není moc času, protože je hodně učiva, často odpadávají hodiny a nestíhá se probrat vše...“, tedy se opomíjí zejména rozšiřující učivo, kde v takovém případě spadá i výuka finanční gramotnosti.

5. DISKUZE

Jak z prezentovaných výsledků výzkumu vyplývá, shoda nepanuje v přístupu k problematice finančního vzdělávání, resp. výuky finanční gramotnosti, mezi jednotlivými základními školami ani mezi učiteli, kteří finanční gramotnost vyučují v rámci své výuky.

Rozložení témat finanční gramotnosti do jednotlivých předmětů se liší i ve vybraných školách a lze se oprávněně domnívat, že situace je podobná na všech základních školách v České republice. Z hlediska obsahového zaměření jednotlivých předmětů není překvapivé, že se témata finanční gramotnosti objevují v předmětech jako je matematika, občanská výchova nebo výchova k občanství. Rovněž lze určité prvotní seznámení s vybranými tématy finanční gramotnosti očekávat i v předmětech prvouka a vlastivěda. Mírně překvapivým je zařazení témat finanční gramotnosti do předmětů praktické/pracovní činnosti. Toto překvapující zařazení je umocněno skutečností, že je to právě tento předmět, u něhož je ve školních vzdělávacích programech přímo zmíněná vazba na finanční gramotnost, kdežto u ostatních předmětů lze vazbu vysledovat převážně jenom prostřednictvím srovnávání vzdělávacích obsahů. Vyčlenění finanční gramotnosti do samostatného předmětu je i ve vybraných základních školách zastoupeno spíše výjimečně, konkrétně u 3 z 28 posuzovaných základních škol. Výsledky tedy korespondují s připomínkami, které byly získány v rámci výzvy k připomínkování připravované revize Národní strategie finančního vzdělávání od zainteresovaných aktérů (MFČR, 2018).

Obdobně výsledky polostrukturovaných rozhovorů s 11 učiteli na 8 základních školách naznačují rozporuplné přístupy k problematice finančního

vzdělávání a výuce finanční gramotnosti. Učitelé se neshodují jednak na formě výuky finanční gramotnosti, tedy na tom, jestli by finanční výuka měla být vyučována jako samostatný předmět nebo jako součást více předmětů. Uvádějí argumenty jak pro jedno stanovisko, tak pro druhou možnost přístupu. Rovněž nepanuje shoda na rozsahu, v jakém by měla být finanční gramotnost vyučována. U učitelů se navíc objevují pochybnosti o kompetencích učitelů vzhledem k výuce finanční gramotnosti, které lze rozšířit i na následní pochybnosti o dosažených výstupech z učení a naplňování standardů finanční gramotnosti u samotných žáků. Pochybnosti se objevují rovněž v souvislosti s časovými možnostmi a ochotou učitelů zařazovat témata finanční gramotnosti v případech, že výuka probíhá jako součást více předmětů.

Výsledky jsou ovlivněny samotnou osobou učitele, ale rovněž i prostředím, v kterém daný učitel působí. Rozdílné názory prezentují učitelé, kteří finanční gramotnost učí jako samostatný předmět, a učitelé jiných předmětů, v nichž jsou zařazeny i témata finanční gramotnosti. Podle tohoto rozdělení mají učitelé tendenci hájit vlastní přístup k finančnímu vzdělávání. Rovněž je problematika ovlivněna i charakterem dané školy, tedy tím, jestli je na dané škole výuka organizovaná standardním způsobem, nebo se realizuje v rámci systému alternativních škol.

Limitujícím faktorem je rovněž dostupný výběr škol zahrnutých do výzkumu, následně ovlivňující složení respondentů pro rozhovory. Zde může docházet ke skreslení, jelikož je možné, že do výzkumu se zapojili školy a zejména učitelé, u nichž lze předpokládat, že považují vlastní přístup k výuce finanční gramotnosti za správný a patřičným způsobem realizovaný. Výrazným limitem je pak možnost zobecnění závěrů.

ZÁVĚR

Výsledky námi provedeného výzkumu na vybraných základních školách i mezi učiteli zabývajícími se výukou finanční gramotnosti v praxi potvrzují rozdílnost v přístupu k finančnímu vzdělávání.

Na úrovni škol lze pozorovat převažující zařazení témat finanční gramotnosti do širšího spektra předmětů, a to zejména s ohledem na jejich vzdělávací obsah. Témata finanční gramotnosti jsou tak převážně zařazena do předmětu matematika v jednotlivých ročnících celého primárního vzdělávání. Na prvním stupni se pak témata finanční gramotnosti vyskytují zejména v předmětech prvouka nebo vlastivěda, a na druhém stupni pak v předmětech výchova k občanství nebo občanská výchova a praktické/pracovní činnosti. Jenom malý počet škol volí možnost zařazení problematiky finanční gramotnosti jako samostatného předmětu.

Ani názory učitelů samotných se v této oblasti neshodují. Učitelé se tak fakticky dělí na dva tábory, tedy na učitelé podporující vyčlenění finanční gramotnosti do samostatného předmětu, resp. jako samostatného tématu v rámci vhodně zvoleného předmětu, ideálně v posledním ročníku základní školy, a možnosti realizace výuky finanční gramotnosti prostřednictvím projektových dní. Tento pří-

stup si vyžaduje spolupráci a koordinaci mezi učiteli jednotlivých předmětů, čehož jsou si učitelé vědomí. Různí se i názory na časovou náročnost a potřebnou časovou dotaci na výuku finanční gramotnosti, ale na druhou stranu se učitelé shodují na tom, že času na probírání jednotlivých témat, nejen z oblasti finanční gramotnosti, je obecně málo, a na kvalitní práci se žáky ještě méně. Učitelé rovněž vyjadřují pochybnosti o naplňování standardů finanční gramotnosti, a to nejen z pohledů žáků, ale i s ohledem na kompetence učitelů. Potvrzují tak závěry aktérů, zabývajících se finanční gramotností, uvedené v připomínkách k revizi Národní strategie finančního vzdělávání.

Lze tedy konstatovat, že při finančním vzdělávání jako součásti formálního vzdělávání na základních školách hrají skutečně významnou roli ředitelé a učitelé jednotlivých základních škol, kteří jsou odpovědní za zařazení problematiky finanční gramotnosti do školních vzdělávacích programů a za konkrétní realizaci finančního vzdělávání v praxi. Jsou to právě oni, kdo může významně ovlivnit podobu finančního vzdělávání na základních školách v praxi.

LITERATURA

- Marinič, P., & Javorová, B. (2017). Financial Literacy of University Students and Comparison with Chosen Countries in the Context of Increasing the Skills of Pupils. In Gómez Chova, L., López Martínez, A., & Candel Torres, I. (Eds.), *9th International Conference on Education and New Learning Technologies* (s. 6083–6090). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.2378>.
- Marinič, P. (2019). Finanční gramotnost v kontextu vzdělávacích dokumentů. In Válek, J., & Marinič, P. (Eds.), *13. mezinárodní vědecká konference – Didaktická konference 2019* (s. 67–74). Brno: Masarykova univerzita.
- MFČR. (2007). *Strategie finančního vzdělávání*.
- MFČR. (2018). *Shrnutí odpovědí na konzultaci k revizi Národní strategie vzdělávání*.
- MFČR. (2019). *Finanční vzdělávání a jeho vývoj v České republice*.
- Nocar, D. (2012). Finanční gramotnost na prvním stupni základní školy. In Uhlířová, M., Novák, B., & Kreiselová, J. (Eds.), *Matematika 5* (s. 167–174). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ševčík, K. (2018). Finanční gramotnost ve výzkumu a v českých vzdělávacích dokumentech. *Odborný časopis pro učitele základní školy: Komenský*, 143(2), 17–24.

Kontakt

Bc. Andrea Kyánková: 182264@mail.muni.cz

Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.: marinic@ped.muni.cz

ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ BIOFILNÍ ORIENTACI UČITELE A JEHO PŘÍSTUP K (ENVIRONMENTÁLNÍ) VÝCHOVĚ

Jana Létalová¹

¹Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 602 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Empirická studie se zaměřuje na postižení stěžejních aspektů ovlivňujících vývoj biofilně/propřírodně orientovaného učitele a jeho přístup k výchově, a následné předložení jeho portrétu, který je označen termínem bioprofil. Jako zastřešující metodologický diskurz byla zvolena kvalitativní metodologie. Skupinu respondentů tvořili čtyři učitelé, kteří byli vybíráni na základě předem stanovených kritérií. Pro sběr, analýzu a interpretaci dat byla využita biografická metoda životní historie v kombinaci s narativním, fenomenologickým a hermeneutickým přístupem. Výsledný bioprofil, který vychází primárně ze spontánní narace respondentů, propojuje tři vzájemně se podmiňující dimenze, které vzešly z analýzy a komparace získaných dat. Studie nabízí komplexnější pohled na biofilně zaměřeného učitele. Zkoumání životní historie každého respondenta umožnilo nejen identifikovat zásadní činitele, kteří se podíleli na jeho propřírodní orientaci, ale vedlo též k hlubšímu porozumění jeho osobnosti a způsobu jeho pedagogického myšlení.

Klíčová slova: biofilní orientace jedince, výchova, environmentální výchova, biofilní výchova, přístup učitele k výchově, bioprofil

Abstract

FACTORS INFLUENCING THE TEACHER'S BIOPHILE ORIENTATION AND HIS APPROACH TO (ENVIRONMENTAL) EDUCATION

The empirical study aims to cover the key factors which influenced the teacher's biophile/pro-environmental orientation, and his approach to the education, and subsequently provide his life picture for which the term bioprofile is used. In order to fulfill the goal of the study a qualitative approach was chosen. The group of respondents consisted of four teachers whose profiles corresponded with the set beforehand criteria. For data collecting and their analysis and interpretation the method of life history in combination with the narrative, phenomenological and hermeneutical approaches was used. The final bioprofile, which is mainly the result of the respondents' spontaneous narration, interlinks three related areas. These were detected within the process of the obtained data analysis and comparison. The submitted study offers

a more complex view of pro-environmentally oriented teacher. Exploring the life history of each respondent, enabled us not only to identify the essential factors which influenced the teacher's biophile orientation, but also to understand his personality and the way of his pedagogical thinking more deeper.

Keywords: biophile orientation of an individual, education, environmental education, biophile education, teacher's approach to education, bioprofile

ÚVOD

Jedním z nejzávažnějších negativních důsledků současného živelného civilizačního růstu je globální ekologická krize, která se ve své naléhavosti ukazuje teprve v posledních dekádách. Zásadní překážku účinného řešení ekologických problémů představuje sama nynější podoba civilizace (kultury).

Jak upozorňuje Šmajš (2016, s. 42–45) „rozptýlené regionální kultury, jejichž ekonomickou základnu tvořilo především zemědělství, využívaly pro své účely biotickou techniku – tedy postupy, které se opíraly o bytostné vlastnosti lidského organismu, síly domestikovaných zvířat a procesy látkové přeměny ostatních živých systémů“. Díky svému ekologicky šetrnému provozu, pomalému vývoji a izolovanosti, nenarušovaly tedy tyto dílčí kultury zásadním způsobem rovnováhu přírodního systému, ačkoli do něj nutně zasahovaly.

Po průmyslové revoluci se situace radikálně mění. Postupným propojováním vědy, techniky a moci vznikají sociálně ekonomické podmínky, z nichž se rekrutuje systém současné globální kultury, jehož vlastní podstatou je neekologické směřování. Zdá se, že končí období samozřejmosti a *dějinným úkolem* člověka dnes není nic menšího, než odvrátit svůj vlastní druhový zánik, k němuž by mohlo předčasně dojít, pokud se nepokusíme vytvořit biofilní model kultury jako funkční alternativu k dlouhodobě neudržitelnému modelu stávajícímu.

Předpokladem biofilní transformace kultury je však odpovídající výchova a vzdělávání. Před velkou výzvou se tak ocitá dnešní školství. Úkolem dnešní školy je, vedle jiného, vychovávat odpovědné občany, kteří dokáží hledat účinné způsoby, jak snižovat sociokulturní zátěž Země, jak navracet zbytečně sebraná území zpátky přírodě a vytvářet tak kulturu dlouhodobě kompatibilní s mateřskou přírodou.

Stávající situace klade vysoké nároky na učitele, kteří by svým přístupem k výchově měli podporovat utváření partnerského vztahu žáků k přírodě a rozvíjet u nich dispoziční pokoru a respekt vůči ní. Biofilně zaměřená výchova se soustředí

na zachování a podporu optimálních podmínek života, které závisí na zastavení pokračující destrukce přírodního prostředí a nalezení harmonie mezi lidskou kulturou a přírodou. Takto orientovaná výchova předpokládá nejen to, že učitelé žákům zprostředkují patřičné penzum vědomostí, ale především to, že se budou podílet na osvojování biofilních hodnot, postojů a jednání svých svěřenců. Ne každý učitel je schopen se s uvedenými nároky vypořádat. V podstatě se od něj očekává, že půjde proti proudu každodennosti, že bude vybízet a motivovat k hodnotám a jednání, které jsou spíše jen společensky deklarovány, nikoli důsledně podporovány.

Přesto můžeme nalézt biofilně orientované učitele, kteří – mnohdy nad rámec svých běžných povinností – žádoucí vztah žáků k přírodě cíleně rozvíjejí v teoretické i praktické rovině. V této souvislosti je důležité zkoumat činitele a vlivy, které se podílejí na formování biofilního smýšlení a jednání. Porozumění zdrojům biofilní orientace jedince totiž může pomoci odhalit ty oblasti, které si při hledání ekologicky žádoucího způsobu života zaslouží hlubší pedagogickou reflexi.

1. PŘEHLED DOSAVADNÍHO STAVU POZNÁNÍ VE ZKOUMANÉ OBLASTI

Prvotní impuls, který podnítil zájem o studium činitelů ovlivňujících biofilní (propřírodní) orientaci jedince, představuje výzkum T. Tannera (1980). Svým zkoumáním tzv. významných životních zkušeností, které motivují zodpovědné jednání vůči přírodě, Tanner inicioval nový směr výzkumu na poli environmentální výchovy. V rámci svého výzkumu detekoval několik společných činitelů, přičemž se jako dominantní ukázal význam zkušeností a zážitků získaných přímým kontaktem s přírodním prostředím v dětství. Zásadní vliv byl připisován rovněž členům rodiny a učitelům.

Tyto závěry potvrzují i některé další studie, z nichž vyplynulo, že respondenti opakovaně označovali jako hlavní zdroje svého propřírodního zaměření zkušenosti s přirozeným venkovním prostředím v dětství a dospívání, rodiče, vzdělá-

vání, ale též obavy o osud přírody a člověka a vliv ekologických organizací (Peterson, 1982; Palmer, 1995¹; Chawla, 1999).

Řada výzkumů souvisejících s pojednáváním tématem se soustředila rovněž na diskrepanci mezi deklarovanými propřírodními postoji a skutečným praktickým jednáním. Zjištění ukázala, že postoje (podobně jako např. motivace, hodnoty, životní priority, znalosti v dané problematice atd.) patří k tzv. vnitřním faktorům, které však samy o sobě jednání přímo neurčují. Biofilní jednání je ovlivněno též vnějšími faktory, kam patří zejména institucionální, ekonomické, sociální a kulturní normy. Pokud tedy například většinová společnost odmítá přijmout propřírodní životní styl, je daleko menší pravděpodobnost, že se jedinci podaří vymanit z jejího tlaku (Kullmuss & Agyeman, 2002; Steg & Vlek, 2009; Franěk, 2006; Horká, 2003).

Biofilní orientaci obecně ovlivňuje také náš celkový vztah k přírodě. Z psychologického hlediska existuje několik charakteristik člověka, kterými lze vyjádřit jeho osobní blízkost nebo vzdálenost k přírodě a jeho celkový vztah k ní. Patří sem například potřeba kontaktu s přírodou; schopnosti pro pobývání v přírodě nebo etický postoj k přírodě aj. Tyto charakteristiky se pak člení do dalších složek (potřeba kontaktu s přírodou např. zahrnuje jednak četnost, ale též bezprostřednost atd.). Na základě rozvinutosti jednotlivých složek můžeme podle Krajhanzla (2015, s. 31–36) potom „usuzovat na osobní blízkost nebo vzdálenost člověka přírodě“. Ukazuje se, že vyšší míru senzitivity vůči životnímu prostředí a těsnější vztah k přírodě vykazují jedinci, kteří jsou tzv. postmateriálně orientovaní. V praxi to znamená, že kladou důraz na seberealizaci, participují na politickém dění a propagují zásady ekologicky uvědomělého životního stylu (Soukup & Jandová, 2001).

V neposlední řadě je vhodné zmínit výzkum střediska ekologické výchovy Toulcův dvůr. Tento ambiciózní projekt, jedinečný svou snahou o celoplošné pokrytí problematiky, se zabýval fenoménem odcizování člověka přírodě (respondenty byly děti do 15 let). Výsledky výzkumu, na jehož realizaci se podílely více než dvě desítky odborníků z různých vědních oblastí, nevyznívají příliš optimisticky. Jednotlivé závěry ukazují, že u dětské populace dochází k ubývání přímého kontaktu s přírodou a odpovídajících zkušeností, což má v mnoha ohledech negativní důsledky. Klesá fyzická zdatnost dětí a rozvíjí se úzký individuali-

smus. Přebíráním konzumního modelu dospělých postupně upadá jejich zájem o přírodu obecně a náhražkou přirozeného světa se stává virtuální prostředí počítačů (Strejčková *et al.*, 2005).

V závěru teoretické části příspěvku je třeba poukázat na skutečnost, že společným východiskem bádání v této oblasti je obecný předpoklad, že pokud budeme schopni porozumět tomu, jak vznikají zkušenosti, které evokují propřírodní jednání, budeme schopni účinněji podporovat výchovu environmentálně aktivních a angažovaných občanů ať už v rodinném, tak ve školním prostředí.

2. CÍLE EMPIRICKÉ STUDIE

Podle Emmota (2013, s. 7) jsme „svou činností jsme negativně zasáhli téměř každou část naší planety a ocitli jsme se v situaci *bezprecedentní globální planetární krize*, jejíž odvrácení spočívá v radikální proměně našeho komplexního kolektivního i individuálního chování“.

Ekologické problémy mají nepochybně systémový charakter. Jedinec jako potenciální *reformátor* nevyhovujícího systému však při jejich řešení hraje nezastupitelnou roli. Právě iniciativa zdola, vedená informovanou a vzdělanou veřejností, může změnit nevyhovující obsah tradiční politiky i celkový ráz kultury ve prospěch přírody a života. Skutečnost, že se ve vztahu k přírodě vzájemně velmi lišíme, zdůvodňuje oprávněnost úvah nad tím, *proč* tomu tak je. Cílem empirické studie je proto postihnout klíčové činitelé ovlivňující genezi biofilně orientovaného učitele a jeho specifický přístup k výchově, a následně předložit ucelený portrét takto zaměřeného učitele, který označujeme jako bioprofil.

Hledání zdrojů motivace biofilně orientovaných jedinců je totiž současně hledáním způsobů, jak vychovávat a vzdělávat děti, kterým v dospělosti nebude lhostejné, v jakém světě žijí a v jakém stavu ho zanechají svým potomkům.

3. METODOLOGIE

Jak bylo uvedeno výše, výzkumný problém, o němž studie pojednává, představují činitelé stojící v pozadí biofilního zaměření učitele a současně ovlivňují jeho přístup k výchově, který je odrazem jeho celkového pedagogického myšlení. V souladu s vytyčením výzkumného problému byl stanoven výzkumný cíl a výzkumné otázky, jak ukazuje tabulka I.

1 Originální text nedohledán, převzato z: Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Journal of environmental education*, 29(3), 11–21.

Tabulka I: *Konceptuální rámec výzkumu*

Výzkumný cíl:	Zjistit, jaké jsou zdroje biofilní orientace učitelů, kteří se aktivně věnují péči o životní prostředí a tímto směrem cíleně vedou své žáky/studenty.
Výzkumné otázky:	Jak učitel sám vysvětluje původ svého biofilního zaměření? Jaké jsou osobnostní charakteristiky biofilně zaměřeného učitele? Čím je charakteristické pedagogické myšlení biofilně zaměřeného učitele?

Za účelem naplnění výzkumného cíle a zodpovězení výzkumných otázek byl zvolen kvalitativní výzkumný design, v jehož rámci byla použita biografická metoda životní historie v kombinaci s narativním, fenomenologickým a hermeneutickým přístupem.

Použití zmíněné metody, která prostřednictvím individuálních interpretací životních událostí, zkušeností, zážitků a pocitů umožňuje proniknout do jedinečného světa druhých lidí, má vzhledem k výzkumnému cíli své opodstatnění. Vlastní život si totiž můžeme plně uvědomit a reflektovat právě skrze jeho vyprávění.

Skupinu respondentů tvořili tři kvalifikovaní učitelé a jeden pedagog volnočasových aktivit. Důvodem jeho zařazení do souboru respondentů je skutečnost, že v procesu biofilní výchovy a vzdělávání nemusí nutně hrát klíčovou roli pouze učitel působící ve formálním vzdělávání. Respondenti, které ve studii označujeme fiktivními jmény Dalibor, Jirka, Karel a František, byli vybráni na základě předem stanovených kritérií.

Prvním požadavkem bylo, aby se jednalo o pedagogické pracovníky. Dalším kritériem, které musel každý respondent splňovat, byla veřejná angažovanost v oblasti péče o životní prostředí. Respondenti jsou aktivní v komunální politice nebo jsou příslušníky určité skupiny, která se věnuje péči o životní prostředí. Dalším podstatným kritériem bylo uznávání propřírodnosti zaměření vybraných respondentů širší komunitou. Potenciální respondenti tedy byli považováni svým okolím za propřírodně zaměřené. Významnou roli při výběru respondentů proto sehrála sociální nominace, kdy množina možných participantů výzkumu vznikala na základě doporučení ředitelů škol, rodičů, ale i širší veřejnosti. V okamžiku, kdy jsme získali první dva respondenty, nám pak oni sami navrhovali další možné účastníky. Posledním kritériem bylo vlastní sebepojetí respondenta jako jedince, který je biofilně/propřírodně zaměřený. Při realizaci výzkumného šetření byly zohledněny základní etické principy.

Hlavní technikou sběru dat byl opakovaný hloubkový biografický rozhovor (in-depth inter-

view). S každým respondentem byly provedeny tři rozhovory, vždy s odstupem několika měsíců. První rozhovor měl narativní nestrukturovaný charakter, který vycházel pouze z několika předem připravených otevřených otázek. Jednalo se v podstatě o volné vyprávění respondentů o celém jejich životě. Další dva polostrukturované rozhovory pak bezprostředně navazovaly na stěžejní témata vzešlá z prvotního rozhovoru, jejich cílem bylo tato témata prohloubit, doplnit a objasnit. Výsledkem realizovaných rozhovorů byl ucelený obraz života každého respondenta. Data byla sbírána průběžně od září 2018 do ledna 2020. Každý rozhovor byl nahrán a následně doslovně přepsán. Délka jednotlivých rozhovorů přesahovala v průměru jednu hodinu. Celkem bylo pořízeno více než 18 hodin audiozáznamu. Po následném přepisu jsme získali 74 normostran psaného textu. Za účelem nalezení odpovědi na výzkumnou otázku byla k analýze získaných dat využita technika tzv. otevřeného kódování. Technicky jsme kódování realizovali ve dvou fázích. Nejprve pomocí metody papír tužka a následně proběhlo druhé čtení, jehož cílem bylo nalézt co možná nejvýstižnější kódy (pojmenování) v programu MS Word. Dalším krokem pak bylo hledání relevantních kategorií (témat), které pod sebou seskupovaly kódy (pojmy) náležející ke stejnému jevu. Jednalo se tedy o tematickou analýzu, která je „díky své flexibilitě hojně využívána, ačkoli nepatří mezi explicitně vymezené procedury analýzy dat“, jak upozorňuje Hendl (2016, s. 264–265). V rámci tematické analýzy jsme využili zejména induktivního přístupu, při kterém jsou kódování a vytváření témat explicitně určeny obsahem dat. Použit byl rovněž realistický (esencialistický) přístup, jehož výsledkem je zpráva o předpokládané realitě, která se v datech vynořuje.

Hlavní úskalí zvolené metody a kvalitativně zaměřeného výzkumu obecně spočívá podle odborníků v tom, že respondenti mohou mít tendence prezentovat svoji minulost tak, aby odpovídala jejich současnému i budoucímu jednání a dávala mu smysl. Stejně tak platí, že výsledky

tohoto typu výzkumu mohou být ovlivněny individuálními preferencemi a postoji výzkumníka. Ve snaze eliminovat zmíněné riziko bylo tedy od počátku postupováno v intencích přístupu spolupráce (collaborative account) mezi výzkumníkem a respondenty, založeném na vzájemné důvěře a otevřenosti. Finální příběh je tak výsledkem jejich vzájemné interakce a společného úsilí. Jsme si vědomi skutečnosti, že zobecnění získaných výsledků je v kvalitativním výzkumu velmi obtížné. Přesto podle Švaříčka a Šedové (2007, s. 24) „nelze souhlasit s názory, že jednotlivé příběhy jsou natolik subjektivní a kontextuální, že vylučují jakoukoli generalizaci a reprezentativnost“.

4. VÝSLEDKY EMPIRICKÉ STUDIE

Přestože není možné představit množinu všech určujících činitelů a kvalit, lze na základě analýzy a komparace jednotlivých životních příběhů formulovat podobné znaky a vzorce, které nám dovolují předložit bioprofil propřírodně zaměřeného učitele. Bioprofil je v předkládané práci chápán nikoliv jako empiricky podložený univerzální model biofilně orientovaného učitele, ale jako teoretický koncept, který postihuje podstatné oblasti související s propřírodním zaměřením zkoumaných jedinců a jejich pedagogickým myšlením. Výsledný bioprofil, který vychází primárně ze spontánní narace respondentů, propojuje tři vzájemně se podmiňující dimenze, které vzešly z analýzy získaných dat. První dimenzi představují zásadní životní skutečnosti, které ovlivnily biofilní zaměření učitele a současně způsob jeho pedagogického myšlení, druhá dimenze souvisí s osobnostní charakteristikou učitele (odráží jeho vlastnosti, životní preference, hodnoty a postoje) a třetí dimenze ukazuje, jaké je celkové pedagogické myšlení propřírodně orientovaného učitele, jeho přístup k výchově, který vychází nejen z osobitého pojetí instituce školy a vzdělávání, z pojetí (environmentální) výchovy, učitele i žáka, ale odráží se v něm též jeho výchovné cíle a aspirace. Jednotlivé dimenze současně představují základní kategorie (témata), které tvoří kostru bioprofilu.

Vzhledem k omezenému rozsahu studie předkládáme bioprofil propřírodně zaměřeného učitele v redukované podobě, přičemž jej doplňujeme autentickými výpověďmi respondentů.

Primární zdroj biofilní orientace učitele pramení ve výchově v rodině. Prostřednictvím podpory členů nebo některého člena rodiny si od dětství vytvářel pevnou vazbu k přírodě a vztah ke konkrétní krajině či místu, což ilustrují slova Dali-

bora: „takže mě vlastně utvářel jednak empatický tlak matky a na druhé straně otec, který byl člověkem lesního typu. Tohle se nějak spojilo a já jsem začal mít o přírodu obrovský zájem už jako děcko, samozřejmě pasivní, ale trávil jsem tam spoustu času“. K dalšímu prohlubování pak přispěl styk s osobami ze širšího okolí ať už v podobě vrstevníků, s nimiž aktivně trávil čas v přírodním prostředí, nebo dospělých vzorů, od nichž přejímal propřírodní návyky. Toto základní „přednastavení“ pak dotvářel život sám v podobě jedinečného osobního příběhu. V případě biofilně orientovaného učitele byl propřírodní fundament natolik silný, že obstál v konfrontaci s životními zvraty a nečekanými událostmi, jak výstižně vyjadřuje Karel:

to, že jsem překonal svou nemoc, беру tak, že jsem se jakoby znovu zrodil, беру to jako dar a snažím se to nějak pozitivně vytěžit. U mě se v té době úplně převrátil systém hodnot. Nikdy jsem asi nebyl extra materialista, ale začal jsem všeho potřebovat ještě míň a zase se ještě prohloubil můj vztah k přírodě.

Má-li být předkládán bioprofil učitele co možná nejucelenější, pak se nemůže omezit pouze na popis výše uvedených formativních vnějších činitelů, ale musí se soustředit i na činitele vnitřní, vztahující se přímo k jeho osobnosti. S osobností člověka jsou neodmyslitelně spojeny také jeho životní priority a preference. Biofilně orientovaný učitel se jednoznačně soustředí na vertikální dimenzi života (související s duchovní stránkou člověka, vnitřní vyrovnaností a spokojeností, otázkou smyslu naší existence atd.). Klade důraz na plnohodnotné a smysluplné využívání času, který máme k dispozici. Koncentruje se na prožitek a dokáže žít přítomností, přičemž bere v potaz svoji minulost a uvažuje o budoucnosti. Nedovolí však, aby mu vzpomínky na minulé či předjímání budoucího zabránily radovat se z přítomného života.

Podle biofilně orientovaného učitele pro nás ekologická krize představuje výzvu i šanci. Je přesvědčen, že každý z nás by se měl v rámci svých schopností a možností angažovat v procesu hledání cest k jejímu překonání. Velmi intenzivně vnímá, že jsme odpovědní nejen za svůj způsob života, ale též za kvalitu života budoucích generací. Podle Františka si musíme vážit života a být optimističtí, protože

vykládat děckám nějaké hrůzy o tom, že to tady můžeme už brzo zabalit a že vlastně nemáme žádné vyhlídky, to je zvrácenost. Škola je tady právě od toho,

aby jim ukázala, že svět může být jinačí, lepší, ale neobejde se to bez vzájemný spolupráce, bez solidarity. Kdyby každý člověk udělal denně jeden malej dobrej skutek tak jako nad rámec toho běžnýho života, tak se to musí v tom celku nějak pozitivně projevit.

Pro pochopení osobnosti člověka je důležité vědět, jaký je jeho postoj k sobě samému a okolnímu světu. Pro biofilně orientovaného učitele je znalost vlastní osobnosti velmi podstatná. Právě na základě porozumění svým zvláštnostem, svým silným i slabým stránkám a motivaci pro své jednání přistupuje k okolí. Biofilně zaměřený učitel nežije ve vakuu, vnímá sám sebe jako součást celku, je otevřený životním výzvám a usiluje o vlastní sebezdokonalování. Ve své existenci spatřuje smysl. V Aristotelově duchu je to tvor společenský, těší se oblíbě okolí, ale do vztahů s lidmi se nevrhá bezhlavě. Má potřebu pěstovat pevné a trvalé svazky, na své přátele má podobné nároky jako na sebe sama, jak tvrdí Jirka:

co se třeba týká kamarádů, tak já myslím, že si ti lidi musí tak nějak padnout. Nemám rád takový to přetvařování, že si někdo hraje na strašnýho kamaráda, ale když přijde na věc, tak není k mání. Možná jsem tady v tom směru trochu opatrnější, než bych měl. Takže já mám sice opravdových kamarádů málo, ale zato kvalitních.

Biofilně orientovaný učitel odmítá mechanistické pojetí světa (přírody) jako předmětu určenému k naší sobecké manipulaci a nevnímá jej ani jako pouhé jeviště, na němž se odehrávají lidské příběhy. Svět je pro něj živým organismem, jehož celkový zdravotní stav ohrožujeme svojí vzdorovitostí, přičemž lehkomyšlně zapomínáme, že jsme jeho nedílnou součástí, což za všechny výstižně vyjadřuje Karel: „já se považuju za součást přírody. Podle mě nejsme jiní než jakýkoliv ostatní živočišný druh. Nejsme ničím nadřazení...“.

Biofilně orientovaný učitel se vyznačuje osobitým pedagogickým myšlením. Uvědomuje si, že se časy mění a spolu s nimi se proměňují i ti, kdo v nich žijí. Nepřekvapuje ho proto, že dnešní žáci jsou v mnoha ohledech zákonitě jiní než generace předchozích žáků, než jeho vlastní generace. Se znepokojením pozoruje, že se podstatně proměnil způsob trávení volného času dnešních dětí. Podle něj dochází k viditelnému omezování jejich přímého kontaktu s přírodním prostředím. Příroda již není nedílnou součástí dětského života, ale spíše občasnou kulisou dílčích aktivit. Toto společné přesvědčení vystihuje Jirka následovně:

dnešní děcka mají úplně jinej pohled. My, když jsme byly malí, tak jsme pořád někde spouzeli v lese, stavěli si bunkry, kluci, holky, všichni dohromady. A teď, když se děcek ptáme, kam pojedeme na školní výlet, tak oni úplně vážně navrhnou třeba cestu do Olympie. Největší zážitek – pojedeme do Olympie nebo něco podobnýho, různý zábavní centra, který tady rostou, jak houby po dešti. A tam je to taky nepřírozený, je to svět virtuální reality, nasimulovanéj, kterej nemá s přírodou nic společnýho. Takže ty děcka to vnímají úplně jinak a jim to ani nepřijde divný. Je nenapadne, že by se měly jet podívat někam do přírody třeba jenom v naší republice, nemusí to být nikde v zahraničí. Oni by se měly seznamovat s místy právě v naší republice, ale oni nemají ani tu potřebu, jim to nechybí, protože to nikdy pořádně nepoznaly a nejsou k tomu vedení doma. Samozřejmě se to nedá zobecňovat úplně na všechny, najdou se výjimky, ale těch je menšina.

Biofilně orientovaný učitel se o své žáky zajímá, chce porozumět jejich světu. Ze zájmu o žáky az vlastního biofilního zaměření učitele pramení jeho výchovné ambice. Propřírodně orientovaný učitel je vůči svým žákům vstřícný a otevřený. Důvěru žáků si získává svou upřímností a přímoučarostí. Je přesvědčen, že jeho práce nekončí se školním zvoněním. Své názory žákům nevnučuje, jde mu o to, aby dospěli k samostatným úsudkům. Nementoruje, ale předkládá paletu možností přístupů k problémům, které explicitně pojmenovává. Nezastrašuje, ale povzbuzuje. Práce s dětmi a mládeží ho naplňuje. Nepodléhá iluzi, že se s jeho propřírodním postojem všichni žáci automaticky ztotozní. Věří však, že svým výchovným působením žáky pozitivně ovlivňuje a že jeho úsilí není marné. Přál by si, aby jeho žáci nepodlehli stupňujícím se společenským tlakům a aby pochopili, že příroda není náš nepřítel, ale partner, jehož přízeň nezbytně potřebujeme, a proto se k němu musíme chovat odpovídajícím způsobem. Dalibor se snaží žáky

„motivovat, vést k tomu, aby si vytvářeli nějaký pozitivní návyky, ne stereotypy, ale návyky. Věnuju se jim, aby nebyli závislí na drogách, táhnu je ke sportu, do přírody a tím eliminuju toto nebezpečí. Chtěl bych, aby se naučili starat se o obyčejné věci kolem sebe, starat se o zahrádku, starat se o strom, starat se o cokoliv, pozdravit starého souseda, protože někdo posílá peníze někam támhle do Afriky na někoho cizího a jeho soused třeba žije v nedůstojných podmínkách nebo nikoho nemá. A tohle jsou zase ty pózy, to předstírání a to je ten nejzásadnější problém“.

Také Karel se snaží vést své žáky k „určitým návykům a podporovat v nich to, co přírodě neškodí“. Podle něj:

učitel obecně může popsat problém, ale řešení nabídnout nemůže, protože je nikdo pořádně nezná. Měli bychom být realističtí a vést žáky k tomu, co opravdu můžou dělat, co je v jejich moci. A tady bychom právě ideálně měli navazovat na to, co se učí v rodině. Pokud se totiž dostáváme do rozporu, tak je to špatné.

Obdobně uvažuje František, který se snaží

dávat žákům dobrou příklad. Dávám si pozor na to, abych do školy chodil dobře naladěný, což vždycky nejde, ale je to důležité. Vedu je k tomu, aby nebyli lhostejní k okolí, aby si všímali, co se kolem nich děje. Třeba tělocvik se snažíme trávit co možná nejvíc venku. No a když už jsme venku, tak já jim ukazuju, že tady, kde teď stojí Albert nebo benzinka, tak tam dřív bývalo pole, na kterém lidi hospodařili. Nebo když běháme v lese, tak se vždycky zastavíme a já jim říkám, aby se jen dívali kolem sebe, zhluboka dýkali a užívali si ten pocit klidu kolem. Nejde o to, aby se v tom tělárku fyzicky vyřídili, ale aby si vyčistili hlavu, aby se pak cítili dobře a pochopili, že ten les tam taky za pár let už nemusí být, protože se tam třeba postaví jinej Albert. Nebo když jim ukážu vyasfaltovanou cestu, která je mezi polem, tak se jich ptám, děcka, co myslíte,

patří to sem? Je to tady potřeba, proč? A oni sami vidí, že to tu přírodu doslova hyzdí a že je to tam vlastně zbytečný.

Z tohoto způsobu myšlení nevybočuje ani Jirka, který je přesvědčen, že:

děcka nenesou odpovědnost za dnešní stav přírody ani společnosti, to na ně prostě asi padne, to oni budou muset řešit, ale bez toho, že by na tom měly nějaké zásadní podíl. Škola se nesmí smířit s tím, že je jen taková dětská dopolední nutnost. Do toho školství jdeš hlavně proto, že v tom vidíš nějaký smysl. Ta škola nemůže obsáhnout všechny sféry a oblasti lidského života. Jo, ta škola sama o sobě není konkrétní cíl, to je cesta, nebo to jsou spíš cesty k cílům.

Biofilně orientovaný učitel se nebojí užívat vlastního rozumu a důkladně zvažuje legitimitu předkládaných „samozřejmostí“. Uvědomuje si, že neexistuje žádný ideální výchozí stav, bod nula, ke kterému bychom se mohli vrátit. Ekologickou krizi je třeba řešit tady a teď s prostředky, které máme k dispozici. Neskládá ruce v klín a nečeká, že se věci dají do pohybu samy od sebe. Má potřebu sdílet a předávat své propřírodní postoje okolí. Nenásilným způsobem chce přispívat ke kultivaci člověka, skrze niž vede cesta k harmonizaci kultury a přírody.

ZÁVĚR

V rámci realizovaného výzkumného šetření jsme zjistili, že biofilní orientace učitele a z ní vycházející způsob pedagogického myšlení jsou výsledkem spolupůsobení vnějších a vnitřních činitelů. Vnější činitelé zahrnují významné životní skutečnosti, mezi nimiž se jako dominantní ukázaly:

- výchova v rodině;
- vliv osob ze širšího okolí;
- individuální životní zkušenost.

Vnitřní činitelé jsou provázání s osobnostní charakteristikou učitele. Do této kategorie spadají:

- osobnostní vlastnosti biofilně zaměřeného učitele;
- životní preference biofilně zaměřeného učitele;
- postoj biofilně zaměřeného učitele k sobě samému a okolnímu světu.

Podařilo se nám rovněž postihnout charakteristické rysy pedagogického myšlení biofilně orientovaného učitele. Patří sem:

- motivace stojící v pozadí volby profesní dráhy;
- pojetí školství, (environmentální) výchovy a učitele;
- pojetí žáka;
- výchovné cíle biofilně zaměřeného učitele.

Vzhledem k požadovanému rozsahu byly v příspěvku představeny pouze vybrané aspekty podílející se na vývoji biofilně zaměřeného učitele a způsobu jeho pedagogického myšlení.

Není pochyb o tom, že instituce školy by mohla a měla mít v oblasti výchovy, a to i environmentální, své nezastupitelné místo. Z hlediska (environmentální) výchovy je klíčové, aby do praxe vstupovali

odborně i morálně kompetentní učitelé, kteří si budou vědomi skutečnosti, že je třeba začít učit způsobem, který odpovídá stávající situaci. Učitelé, kteří se budou opírat o výchovná východiska respektující nerozlučnou souvztažnost člověka a světa. Respondenti z našeho výzkumu jsou názornou ukázkou, že tyto požadavky nejsou nereálné. Výchovu chápou a priori jako výchovu environmentální. Environmentální výchova v jejich pojetí je pro ně nejen integrální součástí výchovně-vzdělávacího procesu, ale přímo jeho syntetizujícím prvkem.

Nechceme-li ukončit (nejen) svoji druhovou existenci na Zemi předčasně, pak musíme začít prosazovat a podporovat biofilně orientovanou výchovu a vzdělávání. Z tohoto požadavku pak vyplývají následující doporučení pro pedagogickou praxi.

Je třeba přistoupit k systémovému pojetí výchovy a vzdělávání, jehož výsledkem by mělo být vyvážené propojení a kultivace vnitřního i vnějšího světa jedince. Esencialistický a materialistický způsob výchovy a vzdělávání, který klade důraz primárně na rozvoj kognitivní domény žáků, je třeba komplementárně doplnit o přístupy, které povedou k vytvoření emocionálně pevného propřírodního základu lidské osobnosti. Biofilní výchova a vzdělávání musí rovněž vycházet z pozitivní perspektivy světa, ukazovat, že člověk má i v období krize vždy šanci získat zpět svou historickou naději a étos.

Čím dříve si uvědomíme, že biofilně zaměřená výchova a vzdělávání jsou zásadním předpokladem změny našeho protipřírodního směřování, tedy sebezáchovným krokem, tím dříve můžeme očekávat biofilní obrat kultury jako celku.

LITERATURA

- Emmott, S. (2013). *10 Billion*. London: Penguin Books Ltd.
- Franěk, M. (2006). Výzkum antropocentrických a biocentrických postojů k přírodě v české populaci. In E. Strejčková (Ed.), *Výzkum odcizování člověka přírodě: závěrečná zpráva* (s. 47–64). Praha: Toulcův Dvůr.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Horká, H. (2003). Výzkum faktorů ovlivňujících úroveň rozvoje ekopedagogické kompetence. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Journal of environmental education*, 29(3), 11–21.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of environmental education*, 31(1), 15–26.
- Kullmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior. *Environmental education research*, 8(3), 239–260.
- Krajhanzl, J. (2015). *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Lipka.
- Palmer, J. (1995). Influences on pro-environmental practices. In J. Palmer, W. Goldstein, & A. Cumow (Eds.), *Planning education to care for the earth* (s. 3–8). IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.
- Soukup, P., & Jandová N. (2001). Češi a životní prostředí (na okraj jednoho výzkumu). In Šauer, P. (Ed.), *Environmentální ekonomie, politika a vnější vztahy České republiky* (s. 222–233). Praha: Nakladatelství a vydavatelství litomyšlského semináře.
- Steg, L., & Vlek, Ch. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of environmental psychology*, 29(3), 309–317.
- Strejčková, E., et al. (2005). *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Šmajs, J. (2016). *Fenomén technika*. Brno: Doplněk.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: A new research area in environmental education. *Journal of environmental education*, 11(4), 20–24.

Kontakt

Mgr. Jana Létalová: 199761@mail.muni.cz

KVALITA VÝUKY A PŘÍNOS VYBRANÝCH VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍCH PŘEDMĚTŮ NA TECHNICKÉ UNIVERZITĚ

Jaroslav Lindr¹

¹Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební, Ústav společenských věd, Veveří 331/95, 602 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Po všestranném rozvoji studentů a po nezbytném osvojení všech klíčových kompetencí absolventů volají pedagogové a odborníci z praxe. Pro potřeby výzkumné studie za účelem zjištění přínosu výuky pro studenty byl vybrán společenskovědní předmět Prezentační dovednosti a přírodovědný předmět Matematika na technické univerzitě vyučovaný v letech 2018–2020, jejichž smysl spočívá v naplnění ideálu všestranné kultivace studentů deklarované v profilu absolventa. K nalezení 8–12 nejvýznamnějších kritérií kvality výuky jsou představeny výsledky pomocí popisné statistiky a návazného statistického zpracování.

Aby předmět měl požadovanou úroveň, je třeba zhodnotit, zda splňuje kritéria kvalitní výuky. Kritéria jako potřebnost pro osobní rozvoj, intelektuální stimulace, vliv osobnosti vyučujícího a celkový dojem z výuky hrají v přínosu zásadní roli. Dále u společenskovědního předmětu chtějí studenti pocítit smysluplnost, inspirativnost a to, že předmět může studentům pomoci. Pokud se jim těchto hodnot nedostává, výuka studenty nebaví, není pro ně příjemná a mají dojem, že není potřebná. Cení si toho, že mohou říci svůj názor. U přírodovědného předmětu lze očekávat vstřícnější ocenění významu matematiky pro technické studium, avšak kdyby výuka matematiky byla inspirativnější, zajímavější, potřebnější pro budoucí práci a mohla studentům pomoci, ocení ji více. Záporné korelace umocňují skutečnost, že výuka studenty nebaví, není pro ně příjemná, nemají rádi matematické předměty, zatěžuje je a musí se hodně učit. Výuku ale považují za celkově kvalitní.

Klíčová slova: společenskovědní předměty, přírodovědné předměty, všestranný rozvoj, přínos, kritéria kvality výuky, statistická analýza, metoda hlavních komponent, kroková metoda dopředná

Abstract

TEACHING QUALITY AND BENEFIT OF SELECTED GENERAL EDUCATION COURSES AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Teachers and experts call for the general development of students and for necessary acquisition of all the key competencies of graduate. For research purposes in order to determine the benefits of teaching for students, the social science subject Presentation Skills and the subject Mathematics

at technical university thought in 2018–2020 were selected. The purpose of these subjects lies in fulfilling the ideal of comprehensive development of students as it is declared in the graduate profile. In order to find the 8–12 most important criteria for the quality of teaching, the results of two statistical methods are presented: the principle component analysis and the forward step method. Criteria such as the need for personal development, intellectual stimulation, the influence of the teacher's personality and the overall impression of teaching, all play a crucial role in the contribution. In order for the subject to have the required level, it is necessary to evaluate whether it meets the criteria of quality teaching. Furthermore, in the social science subject, students also expect meaningfulness, inspiration and usefulness of the subject. If students do not receive these values, they do not enjoy learning, they do not perceive it as a pleasant, and they feel that it is not needed. The students appreciate the fact that they can express their opinion. For a science subject, a more positive appreciation of the importance of mathematics for technical studies can be expected. However, it turns out that students would appreciate more if the teaching of mathematics was inspiring, interesting, needed for future work and could help students. Negative correlations are exacerbated by the fact that students do not enjoy learning, they are not pleased with it, do not like mathematical related subjects, it is a burden to them and have to study a lot. However, in general terms the students perceive the teaching to be of overall good quality.

Keywords: social science courses, science courses, general development, benefit, quality education criteria, statistical proceedings, principal component analysis, step method forward

ÚVOD

Po všestranném rozvoji studentů volají akademické studijní plány, pedagogové a odborníci z teorie i z praxe. Osvojení všech klíčových kompetencí už ze studia na vysoké škole se stává nutností nejen pro zvládnutí rostoucích odborných nároků, ale i pro úspěšný vstup absolventů do praxe. Přispěvek mapuje situaci na vybrané technické univerzitě. Za tímto účelem jsou vybrány dva všeobecně vzdělávací předměty, přírodovědný a společenskovední, jejichž hlavní smysl spočívá v naplnění ideálu všestranné kultivace deklarované v profilu absolventa. Hledá se přínos těchto předmětů pro studenty. Bohaté zkušenosti s výukou dovolují retrospektivní pohled na její realizaci a uchopení fenoménu přínosu pro studenty.

Na vybrané fakultě technické univerzity jsou vyučovány společenskovední a přírodovědné předměty. Ty tvoří teoretický základ inženýrského studia, společenskovední předměty patří mezi předměty doplňující. K empirické studii byl zvolen předmět *Prezentační dovednosti* jako zástupce společenskovedních předmětů a *Matematika* jako zástupce přírodovědných předmětů.

Je třeba říci, že oba tyto předměty mají za cíl rozvíjet klíčové kompetence, které přispívají k všestranné kultivaci absolventů. Matematika poskytuje obecný teoretický přírodovědný základ, je aplikována v dalších odborných předmětech. Prezentační dovednosti přivádí ke zkvalitnění umění prezentačního mistrovství s cílem povýšit

rétorické, psychosociální, komunikativní a přednesové dovednosti v přípravě a následně při projevu před publikem.

Samotné nalezení kritérií kvality výuky, jejich formulace a relevantní stanovení jejich významnosti představuje výzkumný problém, který si před sebe kladou dílčí výzkumné otázky, a to:

- 1) Jaký význam přisuzují studenti jednotlivým kritériím kvality výuky?
- 2) Jaká kritéria kvality výuky nejvíce ovlivňují přínos?
- 3) Existuje nějaká korelace mezi kritérii a přínosem?

Zodpovězení těchto otázek může napomoci jednak samotné teoretické zpětnovazební reflexi výuky z didaktického pohledu, jednak rozpoznání těch kritérií kvality, která studenti vnímají jako důležitá.

1. CÍL PRŮZKUMNÉ STUDIE A JEJÍ CHARAKTERISTIKA

Teoretická část se zaměřuje na zdůvodnění potřeby zastoupení všeobecně vzdělávacích předmětů v akademických plánech na technické univerzitě. Praktická část se formou empirické studie snaží zjistit přínos výuky společenskovedního a přírodovědného předmětu pro studenty. Výzkumné se tak děje se skrze zpětnovazební retrospektivní dotazník, ve kterém se studenti vyjadřují ke kvalitě výuky skrze navržená kritéria kvality výuky.

Stanovení priority kritérií, příp. počtu těch kritérií, která ovlivňují přínos v pozitivním či nega-

tivním smyslu nejvíce nebo naopak nejméně, je obtížné. Nestačí pouhý intuitivní vhled či zkušenost. Kromě základní popisné statistiky jsou provedeny výpočty korelačních koeficientů a Cohenova koeficientu věcného účinku blíže popsané v kapitole 3. Jelikož se jedná o samostatné vyhodnocení dvou předmětů, je možné výsledky také vzájemně porovnat. To je učiněno v závěrečných interpretacích výsledků v diskusi v kapitole 5.

2. TEORETICKÝ POHLED NA KVALITU VE VZDĚLÁVÁNÍ

Příspěvek představuje především výsledky empirické studie, explicitně proto nevychází z žádných přímo souvisejících teoretických zdrojů ani podobně orientovaných výzkumů, jež jsou v tomto směru skoupé. Přesto stručně představme vybrané pohledy teoretiků na to, jak by optimálně měla vypadat výuka na vysokých školách s ohledem na kvalitu a všestrannost.

„Požadavky na dnešní školu odkazují na školu v pohybu, školu rozvíjející se ke smysluplné představě (vizi)...“ (Pol, 2009, s. 40–41). V této souvislosti autor pracuje s pojmem akontabilita, tj. odpovědnost školy za výsledky své práce, a to směrem k všem subjektům, kteří jsou do procesu spolupráce se školou nejrůznějším způsobem zapojeni.

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

Toto pojetí reflektují též Maňák & Švec (2003), kteří v této souvislosti přeformulovali či lépe řečeno výstižně poupravili pojem vysokoškolské „samostudium“ na termín „samostatně řízené studium“, které sice plně respektuje autonomii studenta a jeho studijní strategii, nýbrž je zprostředkované učebním programem nebo návodem, který učitel poskytuje. Uvádějí čtyři stupně studentské aktivity podle míry usměrňování učitelem (aktivita vynucená, navozená, nezávislá, angažovaná), což následně vede k samostatnosti.

Matematik W. W. Sawyer napsal: *„Špatná výuka je ta, která představuje nekonečný řetězec nesmyslných slov a pravidel a postrádá burcování obrazo-*

tvornosti“. (Ramsden, 1992, s. 86). Z toho vyplývá nutnost formulovat takové principy, které na základě těchto rizik povedou k výuce dobré. Mezi tyto principy patří např. kvalita výkladu a ovlivňování zájmů studentů, respektování studentů a jejich učení, přiměřené hodnocení a zpětná vazba, jasné cíle a podněty, samostatnost a aktivní zapojení studentů do výuky aj.

Návod, jak udělat dobrou a efektivní výuku, poskytují Light & Cox (2001) formou strukturace strategických oblastí výukových dovedností na vysoké škole, mezi které řadí např. udržení zájmu studentů po celou dobu výuky, vysvětlení učebního materiálu jasně, vedení studentů ke kritickému myšlení, podporování propojení tématu se zkušenostmi studentů, efektivní komunikace, stimulování studentů aj.

Vašutová (2002) jde v charakteristice kvalitní výuky ještě dále, přičemž akcentuje zejména roli osobnosti učitele. Upozorňuje, že studenti kromě kvality výuky samotné kladou důraz na vlastnosti pedagoga jako jsou: lidskost, vstřícnost, moudrost, charakter, korektní vystupování, srdečnost, tolerance, spolehlivost, zásadovost, poctivost, smysl pro humor aj. Naopak za nekvalitní výuku je považována ta, která obsahuje nepromyšlené tlachání, plkání, nesoustavnost, nekonceptčnost předmětu, neschopnost výkladu, nesrozumitelnost, nepřipravenost na výuku, čtení namísto přednášení. (Vašutová, 2002, s. 149).

Lehce provokativně může znít rogersovská otázka, k čemu je vlastně dobré analyzovat studentské potřeby na základě retrospektivní analýzy z minulých let a komplikovat si tím život, když student stejně dostane ve výuce pouze to, co má učitel připraveno? Proto volá např. Švec (1999) po zkušenostním učení s využitím sebereflexe a monitoringu učitelovy výuky jako o nástroji úspěšné motivace žáků, k čemuž by měla směřovat také vysokoškolská příprava budoucích učitelů.

Důraz na zabezpečení kvality výuky a její průběžné sledování je shledáván potřebným momentem v realizaci výuky na vysoké škole. *„Mezi důležité faktory patří lidské zdroje a zejména schopnost průběžné inovace a flexibilní reakce na vnitřní i vnější podněty od všech aktérů, kteří mohou přispět ke změně či zlepšení.“* (Adamec, 2018, s. 71) Ve svých výzkumných závěrech poukazuje na nutnost cíleně, efektivně, kvalitně a se vši odpovědností realizovat všechny studijní programy, včetně programů celoživotního vzdělávání, které zevrubně analyzuje. Shledává však, že ne vždy a ne všude je sledování kvality výuky bráno s potřebným nasazením, protože v realizaci výuky převažují zejména ekonomické zřetele nad ostatními.

Nástroji na vyhodnocení kvality výuky se zabývá Pöschl (2011), který k tomuto účelu pracuje s kritérii jako např. že výuka je: „užitečná – neužitečná, slabá – silná, jednotvárná – pestrá, stará – mladá, pomalá – rychlá“ aj., přičemž navržena kritéria jsou někdy až pocitově orientovaná zaměřená na zkušenosti jedince se vztahem ke škole.

Helmke (2008, s. 10) formuluje deset faktorů ovlivňujících kvalitu výuky jako je: účinnost vedení třídy a využití času, strukturovanost a jasnost, konsolidace a upevňování, aktivizace, motivace, klima ve výuce podporující učení, orientace na žáka, zacházení s heterogenitou, různorodost nabídky a orientace na kompetence aj.

Obdobně postupuje Meyer (2009, s. 23–27), který formuluje rovněž deset faktorů ovlivňujících kvalitu výuky jako je: jasné strukturování výuky, vysoký podíl doby učení, klima podporující učení, obsahová jasnost, smysl podporující komunikace, rozmanitost metod, individuální podpora, inteligentní cvičení, transparentní očekávání výkonu a připravené prostředí.

3. REALIZACE PRŮZKUMU, VOLBA KRITÉRIÍ

Průzkum kvality výuky se uskutečnil formou anonymního zpětnovazebního dotazníku v rozmezí let 2018–2020. Dotazník vyplnilo za společenskovední předměty $n = 96$ studentů, za matematiku $n = 60$ studentů ve věku 23–25 let, celkově $n = 156$ studentů. Cílem bylo zhodnocení kvality výuky skrze nabízená kritéria a zjištění, která kritéria nejvíce ovlivňují přínos předmětu očima studentů. Zpracování příspěvku navazuje na diskutovaná témata v dřívějších ročnících konference ICOLLE 2018 a ICOLLE 2019, kde se téma setkal s příznivým ohlasem přítomných a s pozitivní reflexí recenzentů s vyřčenou snahou o pokračování v rozvoji tématu.

Připomeňme, že základní, a jak se ukázalo dosti náročný problém z hlediska zpracování, představovala nutnost redukce původního počtu 20 kritérií na 8–12 nejzásadnějších. Už volba matematicko-statistické metody představovala nelehkou metodologickou otázku a velkou pracnost při zadávání výsledků. Výzkumný záměr se proto vydal směrem exaktně najít nejvýznamnější kritéria, a to statistickými metodami. Cíl empirické studie spočívá zejména v matematickém zpracování údajů a v jejich vyhodnocení.

Ke konstrukci dotazníku byl použitý sém v anonymním dotazníku sémantický diferenciál, kde se na škále 1–7 studenti vyjadřovali k tomu, jak hodnotí jednotlivá kritéria. Příkla-

dem kritérií kvality výuky je konstatování, že výuka je:

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

Co se týče volby kritérií a jejich sestavení, jedná se především o vlastní autorovu invenci. Kritéria sledují tyto charakteristiky výuky:

- reflexe procesu učení („příznivě působí na můj charakter“, „uvítám rozšíření výuky“)
- konstrukce znalostí studentů (intelektuálně obohacující, „musím se hodně učit“)
- podpora a motivace („výuka mě baví“, „mám rád předmět“, „zatěžuje mě“)
- role učitele jako průvodce výukou („učitelé mě pozitivně ovlivnili“, výuka celkově kvalitní)
- spolupráce studentů („mám možnost říci svůj názor“)
- objevování a povzbuzování (moderní, praktická)
- autonomie studenta a jeho osobnostní rozvoj (potřebná pro budoucí práci, potřebná pro osobní rozvoj) apod.

Použité matematicko-statistické vyhodnocení slouží k exaktnosti zpracování, které by intuitivní cestou či přehnaným důrazem pouze na pedagogickou zkušenost nebylo metodicko-vědecky uchopitelné. Cílem naopak není teoreticko-pedagogicko-filozofické pojednání o využití pedagogických teorií ani tvorba obecných integrujících pedagogicko-didaktických idejí, ale čistě praktický pohled na přínos výuky očima studentů.

3.1 Práce s daty a jejich vyhodnocení

Empirická studie se zaměřuje na exaktní, nikoliv pouze intuitivní možnosti nalezení kritérií kvality výuky, která ovlivňují přínos předmětu pro studenty a jsou shledávána jako významná. Zdánlivě jednoduchý úkol nabývá při podrobnějším rozpracování na složitosti.

K rozpoznání těch nejvýznamnějších kritérií ovlivňujících přínos byly použity:

- rozdíl aritmetických průměrů $|m_1 - m_2|$ (tj. odchylka od přínosu),
- párový t -test závislých proměnných. Testována byla vždy dvojice přínos – kritérium.
- Cohenův koeficient věcného účinku d , který sleduje, do jaké míry je věcně významný rozdíl mezi středními hodnotami přínos – kritérium. V případě $d > 0,8$ se jedná o velký věcný účinek, naopak v případě $d < 0,2$ o zanedbatelný účinek.

- Koeficient korelace r slouží k vyjádření míry souvislosti mezi přínosem a jednotlivými kritérii.

V závěru je provedeno porovnání zjištěných výsledků použitých různých metod mezi společenskovedním a přírodovědným předmětem. Ke statistickému zpracování byl použit software STATISTICA 12.

4. PŘEHLED ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ – ANALÝZA KRITÉRIÍ KVALITY VÝUKY

Přistupme nyní k představení výsledků, které použité metody vydaly, a to nejprve pro společenskovední předmět *Prezentační dovednosti* a pro přírodovědný předmět *Matematika*.

4. 1 Přehled zjištěných výsledků pro společenskovední předměty

3. 1. 1 Základní popisná charakteristika souboru

Nyní přejdeme k podrobnějšímu rozboru výsledků. V tabulce I je zachycen přehled vybraných kritérií ovlivňujících přínos, ke kterému se studenti vyjadřovali na škále 1–7 sémantického diferen-

ciálu v dotazníku. Vyjádření studentů reprezentuje aritmetický průměr m a směrodatná odchylka σ . Tabulka I pro přehlednost zachycuje všechna použitá kritéria.

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

- studenti mají možnost říci svůj názor ($m = 1,896$),
- studenti rozumí probíraným tématům ($m = 2,167$),
- potřebná pro osobní rozvoj ($m = 2,271$),
- vede ke komunikativnosti ($m = 2,334$),
- intelektuálně obohacující ($m = 2,583$).

Studenti vnímají nepříznivě, když výuka předmětu:

- je (vnímána) rozporuplně v tom, že se nemusí učit ($m = 4,813$),
- neuvítají rozšíření výuky ($m = 3,604$),
- studenty negativně ovlivnili vyučující ($m = 3,334$),
- není moderní ($m = 3,063$),
- když obecně nemají rádi společenskovední předměty ($m = 3,063$).
- studenty nebaví ($m = 2,958$).

4. 1. 2 Přehled zjištěných výsledků dle dalšího statistického zpracování

Kritériální předvýběr s pomocí dvou statistických metod (metoda hlavních komponent a kroková

Tabulka I: Přehled vybraných kritérií kvality výuky – popisná statistika, předmět *Prezentační dovednosti*

Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)	AP m , SO σ	Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)	AP m , SO σ
1	1 = Přínosná – 7 = Nepřínosná	$m = 2,604$ $\sigma = 1,498$	11	1 = Praktická – 7 = Příliš teoretická	$m = 2,792$ $\sigma = 1,443$
2	1 = Zajímavá – 7 = Nezajímavá	$m = 2,667$ $\sigma = 1,294$	12	1 = Rozumím probíraným tématům – 7 = Nerozumím probíraným tématům	$m = 2,167$ $\sigma = 0,930$
3	1 = Vede ke komunikativnosti – 7 = Nevede ke komunikativnosti	$m = 2,334$ $\sigma = 1,173$	13	1 = Nezatěžuje mě – 7 = Zatěžuje mě	$m = 2,833$ $\sigma = 1,883$
4	1 = Moderní – 7 = Zastaralá	$m = 3,063$ $\sigma = 1,668$	14	1 = Mám možnost říci svůj názor – 7 = Nemám možnost říci svůj názor	$m = 1,896$ $\sigma = 1,096$
5	1 = Pro mě příjemná – 7 = Není pro mě příjemná	$m = 2,917$ $\sigma = 1,568$	15	1 = Celkově kvalitní – 7 = Celkově nekvalitní	$m = 2,813$ $\sigma = 1,232$
6	1 = Intelektuálně obohacující – 7 = Není intelektuálně obohacující	$m = 2,583$ $\sigma = 1,772$	16	1 = Mám rád SPV předměty – 7 = Nemám rád SPV předměty	$m = 3,063$ $\sigma = 1,668$
7	1 = Potřebná pro osobní rozvoj – 7 = Nepotřebná pro osobní rozvoj	$m = 2,271$ $\sigma = 1,278$	17	1 = Musím se hodně učit – 7 = Nemusím se hodně učit	$m = 4,813$ $\sigma = 1,671$
8	1 = Potřebná pro budoucí práci – 7 = Nepotřebná pro budoucí práci	$m = 2,813$ $\sigma = 1,864$	18	1 = Aktuální – 7 = Neaktuální	$m = 2,854$ $\sigma = 1,529$
9	1 = Výuka „mě baví“ – 7 = Výuka „mě nebaví“	$m = 2,958$ $\sigma = 1,529$	19	1 = Smysluplná – 7 = Nesmysluplná	$m = 2,604$ $\sigma = 1,380$
10	1 = Vyučující mě pozitivně ovlivnili – 7 = Vyučující mě pozitivně neovlivnili	$m = 3,334$ $\sigma = 1,928$	20	1 = Uvítám rozšíření výuky – 7 = Neuvítám rozšíření výuky	$m = 3,604$ $\sigma = 1,783$

počet respondentů: $n = 96$

metoda dopředná) umožnil posléze přistoupit k samotnému vyhodnocení vazby „významných“ kritérií na přínos, jak ukazuje tabulka II. V ní je postupně vypočten:

- rozdíl aritmetických průměrů $|m_1 - m_2|$ (tj. odchylka od přínosu),
- párový t -test závislých proměnných, který skrze p -hodnotu statisticky potvrdí významnost rozdílu středních hodnot dvojice kritérium – přínos
- Cohenův koeficient věcného účinku d , který rovněž odhaluje významnost rozdílu přínos – kritérium,
- korelační koeficient r , který odhalí těsnost souvislosti přínos – kritérium.

Z výsledků skupiny studentů jako celku vyplývá, že přínos předmětu vidí studenti lehce nadprůměrně ($m = 2,604$). Velmi blízké aritmetické průměry (tj. $|m_1 - m_2| \leq 0,400$, zpravidla velká p -hodnota, malý až zanedbatelný Cohenův koeficient věcného účinku $d < 0,5$) vycházejí zejména u těchto dvojic kritérií:

- přínos – smysluplnost ($|m_1 - m_2| = 0,000$; $p = 1,000$; $d = 0,000$),
- přínos – intelektuální obohacení ($|m_1 - m_2| = 0,021$; $p = 0,921$; $d = 0,656$),
- přínos – výuka „mě zatěžuje“ ($|m_1 - m_2| = 0,229$; $p = 0,349$; $d = 0,136$),
- přínos – aktuálnost ($|m_1 - m_2| = 0,250$; $p = 0,301$; $d = 0,151$),

- přínos – potřebnost pro osobní rozvoj ($|m_1 - m_2| = 0,334$; $p = 0,096$; $d = 0,245$).

Za pozornost stojí kritéria, kde se zamítá hypotéza o shodě středních hodnot, tj. p -hodnota je $p \leq 0,05$.

- přínos – výuka „mě baví“ ($p = 0,045$; $d = 0,300$),
- přínos – „nemusím se hodně učit“ ($p = 0,001$; $d = 1,012$),
- přínos – „mám možnost říci svůj názor“ ($p = 0,001$; $d = 0,588$).

Zřejmě jsou studenti „v dobrém smyslu“ překvapeni charakterem výuky či předmětu, neboť mohou vyjadřovat svoje názory, výuka je baví, nemusí se příliš učit, výuka jim pomáhá, je smysluplná, intelektuálně obohacující apod.

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

- přínos – smysluplnost ($r = 0,725$),
- přínos – výuka „mě baví“ ($r = 0,689$),
- přínos – intelektuálně obohacující ($r = 0,610$).

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

Tabulka II: Kombinace vybraných kritérií ovlivňujících přínos předmětu Prezentační dovednosti

Kritérium 1	Kritérium 2	Rozdíl $ m_1 - m_2 $	P-hodnota	Nulová hypotéza $H_0: \mu_1 = \mu_2$	Cohenův koeficient d	Korelační koeficient r
Přínos $m_1 = 2,604$	Výuka „mě baví“ $m_2 = 2,958$	0,354	0,045	Zamítáme	0,300	0,689
Přínos $m_1 = 2,604$	Smysluplná $m_2 = 2,604$	0,000	1,000	Nezamítáme	0,000	0,725
Přínos $m_1 = 2,604$	Intelektuálně obohacující $m_2 = 2,583$	0,021	0,921	Nezamítáme	0,014	0,610
Přínos $m_1 = 2,604$	Potřebná pro osobní rozvoj $m_2 = 2,271$	0,334	0,096	Nezamítáme	0,245	0,520
Přínos $m_1 = 2,604$	„Nezatěžuje mě“ $m_2 = 2,833$	0,229	0,349	Nezamítáme	0,136	0,527
Přínos $m_1 = 2,604$	Aktuální $m_2 = 2,854$	0,250	0,301	Nezamítáme	0,151	0,401
Přínos $m_1 = 2,604$	„Musím se hodně učit“ $m_2 = 4,812$	2,208	0,001	Zamítáme	1,012	0,055
Přínos $m_1 = 2,604$	„Rozumím probíraným tématům“ $m_2 = 2,167$	0,438	0,068	Nezamítáme	0,270	0,170
Přínos $m_1 = 2,604$	„Mám možnost říci svůj názor“ $m_2 = 1,896$	0,708	0,001	Zamítáme	0,588	0,609

Počet respondentů: $n = 96$

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

- přínos – „musím se hodně učit“ ($r = 0,055$),
- přínos – rozumím probíraným tématům ($r = 0,170$),
- přínos – aktuálnost ($r = 0,401$).

U těchto kritérií lze v souladu s teorií korelace přepokládat, že změna těchto faktorů nepovede výrazným způsobem ke změně vnímání přínosu, což poněkud udivuje, neboť náročnost výuky či porozumění tématům by čistě teoreticky měla významnou měrou ovlivňovat vztah k předmětu a jeho vnímání studenty, ale dle zjištěné korelace tomu tak není.

4. 2 PŘEHLED ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ PRO MATEMATIKU

4. 2. 1 Základní popisná charakteristika souboru

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

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

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

- „se musím hodně učit“ ($m = 3,300$),
- celkově kvalitní ($m = 3,600$),
- potřebná pro osobní rozvoj ($m = 3,767$),
- studenti rozumí probíraným tématům ($m = 3,800$)

Studenti vnímají nepříznivě, když výuka předmětu:

- studenty negativně ovlivnili vyučující ($m = 4,967$),
- není moderní ($m = 4,900$),
- není praktická ($m = 4,633$),
- není aktuální ($m = 4,600$),
- studenty zatěžuje ($m = 4,567$).

4. 2. 2 Přehled zjištěných výsledků dle dalšího statistického zpracování

Obdobně jako u společenskovedního předmětu, je i u matematiky dále proveden a vypočten:

- rozdíl aritmetických průměrů $|m_1 - m_2|$ (tj. odchylka od přínosu),

Tabulka III: Přehled vybraných kritérií kvality výuky – popisná statistika, předmět Matematika

Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)	AP m , SO σ	Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)	AP m , SO σ
1	1 = Přínosná – 7 = Nepřínosná	$m = 3,667$ $\sigma = 1,668$	11	1 = Praktická – 7 = Příliš teoretická	$m = 4,633$ $\sigma = 1,938$
2	1 = Zajímavá – 7 = Nezajímavá	$m = 4,167$ $\sigma = 1,743$	12	1 = Rozumím probíraným tématům – 7 = Nerozumím probíraným tématům	$m = 3,800$ $\sigma = 1,606$
3	1 = Vede ke komunikativnosti – 7 = Nevede ke komunikativnosti	$m = 5,334$ $\sigma = 1,605$	13	1 = Nezatěžuje mě – 7 = Zatěžuje mě	$m = 4,567$ $\sigma = 1,794$
4	1 = Moderní – 7 = Zastaralá	$m = 4,900$ $\sigma = 1,423$	14	1 = Mám možnost říci svůj názor – 7 = Nemám možnost říci svůj názor	$m = 4,800$ $\sigma = 1,499$
5	1 = Pro mě příjemná – 7 = Není pro mě příjemná	$m = 4,400$ $\sigma = 1,694$	15	1 = Celkově kvalitní – 7 = Celkově nekvalitní	$m = 3,600$ $\sigma = 1,221$
6	1 = Intelektuálně obohacující – 7 = Není intelektuálně obohacující	$m = 3,700$ $\sigma = 1,765$	16	1 = „Mám rád matematické předměty“ – 7 = „Nemám rád matematické předměty“	$m = 3,833$ $\sigma = 1,821$
7	1 = Potřebná pro osobní rozvoj – 7 = Nepotřebná pro osobní rozvoj	$m = 3,267$ $\sigma = 1,574$	17	1 = „Musím se hodně učit“ – 7 = „Nemusím se hodně učit“	$m = 3,300$ $\sigma = 1,725$
8	1 = Potřebná pro budoucí práci – 7 = Nepotřebná pro budoucí práci	$m = 3,767$ $\sigma = 1,851$	18	1 = Aktuální – 7 = Neaktuální	$m = 4,600$ $\sigma = 1,354$
9	1 = Výuka „mě baví“ – 7 = Výuka „mě nebaví“	$m = 4,067$ $\sigma = 1,761$	19	1 = Smysluplná – 7 = Nesmysluplná	$m = 4,033$ $\sigma = 1,426$
10	1 = Vyučující mě pozitivně ovlivnili – 7 = Vyučující mě pozitivně neovlivnili	$m = 4,967$ $\sigma = 1,520$	20	1 = Uvítám rozšíření výuky – 7 = Neuvítám rozšíření výuky	$m = 5,233$ $\sigma = 1,696$

počet respondentů: $n = 60$

- párový t -test závislých proměnných, který skrze p -hodnotu statisticky potvrdí významnost rozdílu středních hodnot dvojice kritérium – přínos
- Cohenův koeficient věcného účinku d , který rovněž odhaluje významnost rozdílu přínos – kritérium,
- korelační koeficient r , který odhalí těsnost souvislosti přínos – kritérium.

Přehled vybraných statistických charakteristik je uveden v tabulce IV.

Z výsledků skupiny studentů jako celku vyplývá, že přínos předmětu vidí studenti lehce nadprůměrně ($m = 3,667$). Velmi blízké aritmetické průměry (tj. $|m_1 - m_2| < 0,400$, zpravidla velká p -hodnota, malý až zanedbatelný Cohenův koeficient věcného účinku $d < 0,5$) vycházejí zejména u těchto dvojic kritérií:

- přínos – „mám rád matematické předměty“ ($|m_1 - m_2| = 0,167$; $p = 0,572$; $d = 0,100$),

- přínos – intelektuálně obohacující ($|m_1 - m_2| = 0,033$; $p = 0,899$; $d = 0,023$),
- přínos – smysluplnost ($|m_1 - m_2| = 0,367$; $p = 0,216$; $d = 0,231$),
- přínos – potřebnost pro budoucí práci ($|m_1 - m_2| = 0,100$; $p = 0,662$; $d = 0,081$),
- přínos – „musím se hodně učit“ ($|m_1 - m_2| = 0,367$; $p = 0,518$; $d = 0,120$),
- přínos – celkově kvalitní výuka ($|m_1 - m_2| = 0,067$; $p = 0,813$; $d = 0,044$),
- přínos – „rozumím probíraným tématům“ ($|m_1 - m_2| = 0,133$; $p = 0,641$; $d = 0,086$).

Za pozornost stojí kritéria, kde se zamítá hypotéza o shodě středních hodnot, tj. p -hodnota je $p \leq 0,05$.

- přínos – „nezatěžuje mě“ ($p = 0,004$; $d = 0,576$),
- přínos – zajímavost výuky ($p = 0,300$; $d = 0,418$),
- přínos – modernost výuky ($p = 0,001$; $d = 0,775$),

Tabulka IV: Kombinace kritérií ovlivňujících přínos předmětu Matematika

Kritérium 1	Kritérium 2	Rozdíl $ m_1 - m_2 $	P -hodnota	Nulová hypotéza $H_0: \mu_1 = \mu_2$	Cohenův koeficient d	Korelační koeficient r
Přínos $m_1 = 3,667$	Výuka „mě baví“ $m_2 = 4,067$	0,400	0,148	Nezamítáme	0,271	0,630
Přínos $m_1 = 3,667$	„Mám rád matematické předměty“ $m_2 = 3,833$	0,167	0,572	Nezamítáme	0,100	0,583
Přínos $m_1 = 3,667$	„Nezatěžuje mě“ $m_2 = 4,567$	0,900	0,004	Zamítáme	0,576	0,593
Přínos $m_1 = 3,667$	Zajímavost výuky $m_2 = 4,167$	0,500	0,300	Zamítáme	0,418	0,755
Přínos $m_1 = 3,667$	Intelektuálně obohacující $m_2 = 3,700$	0,033	0,899	Nezamítáme	0,023	0,656
Přínos $m_1 = 3,667$	Smysluplnost $m_2 = 4,033$	0,367	0,216	Nezamítáme	0,231	0,483
Přínos $m_1 = 3,667$	Modernost výuky $m_2 = 4,900$	1,233	0,001	Zamítáme	0,775	0,480
Přínos $m_1 = 3,667$	Potřebnost pro budoucí práci $m_2 = 3,767$	0,100	0,662	Nezamítáme	0,081	0,756
Přínos $m_1 = 3,667$	„Uvítám rozšíření výuky matematiky“ $m_2 = 5,233$	1,567	0,001	Zamítáme	0,767	0,260
Přínos $m_1 = 3,667$	„Musím se hodně učit“ $m_2 = 3,300$	0,367	0,518	Nezamítáme	0,120	-0,635
Přínos $m_1 = 3,667$	Celkově kvalitní výuka $m_2 = 3,600$	0,067	0,813	Nezamítáme	0,044	0,474
Přínos $m_1 = 3,667$	„Rozumím probíraným tématům“ $m_2 = 3,800$	0,133	0,641	Nezamítáme	0,086	0,554

Počet respondentů: $n = 60$

- přínos – „uvítám rozšíření výuky matematiky“ ($p = 0,001$; $d = 0,767$).

Jak dále potvrdilo statistické vyhodnocení, dle velikosti korelačního koeficientu r můžeme míru vzájemné vazby mezi přínosem a některými kritérii vysledovat velmi těsnou souvislost (koeficient korelace $r > 0,600$), kam patří:

- přínos – potřebnost pro budoucí práci ($r = 0,756$),
- přínos – zajímavost výuky ($r = 0,755$),
- přínos – intelektuálně obohacující ($r = 0,656$),
- přínos – „musím se hodně učit“ ($r = -0,635$),
- přínos – výuka „mě baví“ ($r = 0,630$).

U těchto kritérií lze v souladu s teorií korelace přepokládat, že změna těchto faktorů povede výrazným způsobem ke změně vnímání přínosu. Toto zjištění překvapuje u faktoru „náročnost výuky“, neboť ta významnou měrou ovlivňuje vztah studentů k předmětu.

5. DISKUSE NAD VÝSLEDKY

Další interpretaci provedme již diskusí. Porovnejme výsledky za společenskovední předmět a matematiku dle zjištěných statistických rozborů.

Z tabulky V vyplývá, že vyhodnotit významnost jednotlivých kritérií kvality výuky ve vazbě na přínos je nelehký úkol. Tabulka V ukazuje, že každá z použitých matematicko-statistických vyhodnocení poskytuje výsledky jak shodné s ostatními, tak specifické, které lze interpretovat zcela samostatně. Interpretačně je třeba také odlišovat, zda dané kritérium hraje spíše pozitivní nebo negativní roli (patrně ze znamének korelace a z horších středních hodnot, než má přínos).

Je možné konstatovat, že předměty, které nesouvisí přímo se studovaným oborem, mohou u nich

vyvolávat dojem určité rozpačitosti spjaté s pouhou nutností je absolvovat z důvodu formálního postupu ve studiu. To může silně ovlivňovat vztah k nim a motivaci k jejich studiu.

Na výzkumnou otázku č. 1 „Jaký význam přisuzují studenti jednotlivým kritériím kvality výuky“ můžeme odpovědět výčtem těch kritérií výuky, která se ukázala na základě statistických metod vyhodnocení jako významná. Jsou to: Výuka „mě baví“, „mám rád daný předmět“, výuka „mě nezatěžuje“, je zajímavá, intelektuálně obohacující, smysluplná, moderní, potřebná pro budoucí práci, „musím se hodně učit“, „rozumím probíraným tématům“, „uvítám možnosti rozšíření výuky předmětu“, „mám možnost říci svůj názor“ a v neposlední řadě též celková kvalita výuky.

Na výzkumnou otázku č. 2 „Jaká kritéria kvality výuky nejvíce ovlivňují přínos“ lze pro oba předměty konstatovat, že se jedná o kritéria: intelektuální obohacení, smysluplnost, „výuka mě nezatěžuje“, „musím se hodně učit“ a „výuka mě baví“. Pro společenskovední předmět je důležité i kritérium aktuálnosti a potřebnosti pro osobní rozvoj. Pro matematiku kromě uvedených ještě vstupuje celkově kvalitní výuka, i když je náročná.

Na výzkumnou otázku č. 3 „Existuje nějaká korelace mezi kritérii a přínosem“ lze odpovědět, že existuje, přičemž v této části vyhodnocení klademe důraz na samotný význam nalezení nějaké korelace. Tedy změna určitého kritéria či kritérií může vést k významnější změně přínosu předmětu. Ukázalo se, že se jedná o kritéria jako intelektuální obohacení a „výuka mě baví“, která jsou společná pro oba předměty. Dále pro společenskovední předmět je to i kritérium smysluplnosti a pro matematiku potřebnost pro budoucí práci, zajímavost a skutečnost, že se studenti musí hodně učit.

Tabulka V: Porovnání kritérií kvality výuky u společenskovedního předmětu a u matematiky

Významnost kritéria	Společenskovední předměty	Matematika
Dle shody středních hodnot, p-hodnoty a dle hodnoty Cohenova koeficientu věcného účinku.	Smysluplnost Intelektuální obohacení „Výuka mě nezatěžuje“* Aktuálnost* Potřebnost pro osobní rozvoj „Výuka mě baví“* „Nemusím se hodně učit“*	„Výuka mě baví“* „Mám rád matematické předměty“* Intelektuální obohacení* Smysluplnost* Potřebnost pro budoucí práci* „Musím se hodně učit“ Celkově kvalitní výuka „Nezatěžuje mě“*
Dle korelačního koeficientu r	Smysluplnost „Výuka mě baví“ Intelektuálně obohacující	Potřebnost pro budoucí práci Zajímavost Intelektuálně obohacující „Musím se hodně učit“ „Výuka mě baví“

* = „horší“ střední hodnoty než přínos.

ZÁVĚR

Cílem průzkumné studie bylo najít nejvýznamnější kritéria kvality výuky, která nejvíce ovlivňují přínos výuky pro studenty. U společenskovědních a přírodovědných předmětů, které na technické univerzitě představují především primárně teoretickou a doplňkovou dimenzi studovaného oboru, je nesporně prospěšné vysledovat, jaká kritéria hrají v těchto předmětech klíčovou roli v užitečnosti těchto předmětů pro studenty samotné.

Zjištěné údaje umožňují zevrubně posoudit rozdíl v kritériích kvality výuky u předmětu povinného teoretického základu (matematika) a oborově rozvíjejícího doplňkového předmětu (prezentační dovednosti) společenskovědního charakteru. Podotkneme, že u obou předmětů se jedná o rozšiřující teoretické a doplňující předměty, které nespadají do kategorie odborných předmětů na příslušné univerzitě.

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

U společenskovědního předmětu Prezentační dovednosti chtějí studenti pocítit zejména smyslnost, inspirativnost, intelektuální obohacení, potřebnost pro osobní rozvoj a to, že předmět může studentům pomoci. Pokud se jim těchto hodnot nedostává, výuka studenty nebaví, není pro ně příjemná, proto mají dojem, že není aktuální, tudíž se nemusí ani nechtějí hodně učit. Cení si ale toho, že v těchto předmětech mohou říci svůj názor.

U přírodovědného předmětu Matematika bychom očekávali těsnější spjatost s technickým oborem, tudíž i vstřícnější ocenění významu matematiky pro technické studium. Avšak se ukazuje – možná poněkud paradoxně – že studenti by více ocenili, kdyby výuka matematiky byla inspirativnější, zajímavější, potřebná pro budoucí práci a intelektuálně obohacující. U těchto kritérií převažují záporné korelace, což umocňuje skutečnost, že výuka studenty nebaví, nemají rádi matematické předměty, zatěžuje je, není pro studenty příjemná a musí se hodně učit. Výuku ale považují za celkově kvalitní.

Zrekapitulujme, že studenti nejvíce oceňují, když výuka je kvalitní, rozumí probíraným tématům, zajímavá a inspirativní, baví je, je pro ně příjemná, přináší intelektuální obohacení a potřebná pro osobní rozvoj. To může být dáno také osobností učitele, což studenti dokáží intelektuálně, odborně i lidsky ocenit. Na druhé straně ale mnohy volají po větším využití pro budoucí práci, které necítí dostatečně. U matematiky proto často zmiňují nedostatečnou smyslnost a inspirativnost výuky, nutnost se hodně učit, což ve výsledku vede k neoblíbenosti matematiky jako takové. U prezentačních dovedností naopak vítají, že se nemusí hodně učit, ale přáli by si výuku více aktuální a inspirativní.

Průzkumná empirická studie ukázala pohled na vnímání přínosu studenty a odhalila nejvýznamnější kritéria kvality výuky. Získané údaje mohou sloužit k zpětnovazebnímu poznání edukační reality. Mohou pomoci učitelům s metodickým uchopením výuky. Poodhalením kritérií, která studenti považují za významná, lze další výuku zatraktivnit, zefektivnit a modernizovat, a tím přispět k většímu přínosu, a tím obecně k radosti ze studia.

LITERATURA

- Adamec, P. (2018). Teorie a praxe řízení kvality v celoživotním vzdělávání na veřejné vysoké škole. *Lifelong learning - celoživotní vzdělávání*. 8(2), 49–73. ISSN 1804-526X. Dostupné z: <https://lifelonglearning.mendelu.cz/8/2/0049/>.
- Helmke, A. (2008). *Qualität im Unterricht der Sekundarstufe*. Dostupné z: http://www.heuber.de/sixcms/media.php/36/sympl_4_qualitaet.pdf.
- Light, G. & R. Cox (2001). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London: Paul Chapman Publishing.
- Maňák, J. (2009). Vzdělávání ve společnosti vědění. In T. Janík, et al (ed.), *K perspektivám školního vzdělávání* (s. 11–20). Brno: Paido.
- Maňák, J. & V. Švec (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.
- Pasch, M., et al (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.

- Pol, M. (2009). *Škola v proměnách*. Brno: MU.
- Pöschl, R. (2011). *Postoje žáků ke škole*. Praha: NUOV. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/25_Postoje_zaku_ke_skole.pdf.
- Ramsden, P. (1991). *Learning to Teach and Higher Education*. London: Routlage.
- Slavík, J., et al (2017). *Transdisciplinární didaktika*. Brno: MU.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: PaedF UK.

ROZVOJ MANAŽERSKÝCH KOMPETENCÍ RELEVANTNÍCH PRO SOUČASNÝ I BUDOUCÍ TRH PRÁCE NA FAST VUT V BRNĚ

Dana Linkeschová¹

¹Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební, Ústav stavební ekonomiky a řízení, Veveří 331/95, 602 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Kompetence jsou schopnosti a soubory určitých předpokladů, díky kterým dokáže manažer svůj náročný a zodpovědný úkol plnit. Bývají vyjádřeny nejenom znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi, ale také hodnotami, motivy, postoji, potřebami a vlastnostmi. Nedá se říct, že existuje jediný ideální typ manažera. Lišíme se od sebe navzájem svými individuálními stránkami a je dobré, abychom své přednosti a nedostatky dobře znali. Pokud máme nedostatek jedné charakteristiky, obvykle ji jinou hodnotou zastoupit nemůžeme. Můžeme však využít sílu týmové spolupráce, která naše přednosti umocňuje tím, že jim dává prostor a naše nedostatky eliminuje tím, že jsou přednostmi dalších spolupracovníků vyváženy. Tento příspěvek se zabývá posledním výzkumem požadavků na manažera ve stavební firmě, jako významné vodítko pro přípravu budoucích stavebních manažerů na EKŘ FAST VUT v Brně.

Klíčová slova: Manažer, kompetence, trh práce, vzdělávání, matematické a kvantitativní metody

Abstract

DEVELOPMENT OF MANAGERIAL COMPETENCIES RELEVANT FOR THE CURRENT AND FUTURE LABOUR MARKET AT FCE BUT

Competences are abilities and sets of certain prerequisites, thanks to which the manager is able to fulfil his/her demanding and responsible task. They are expressed not only in knowledge, skills and experience, but also in values, motives, attitudes, needs and characteristics. It cannot be said that there is only one ideal type of manager. We are different from each other in our individual aspects, and it is good to know our strengths and weaknesses well. If we lack one characteristic, we usually cannot replace it with another value. However, we can use the power of teamwork, which enhances our strengths by giving them space and eliminating our shortcomings by balancing the strengths of other collaborating members of the team. This paper deals with the latest research on the requirements for managers in a construction company, as an important guide for the preparation of future construction managers at Institute of Structural Economics and Management FCE BUT in Brno Czech Republic.

Keywords: Manager, competencies, labour market, education, mathematical and quantitative methods

ÚVOD

Manažeři, které naše fakulta připravuje, budou jednou „zodpovědní za dosahování cílů svěřených organizačních jednotek“ (Kovács, 2007, s. 12). Rozvoj kompetencí relevantních pro život a praxi v 21. století vyplývá ze Strategického záměru Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky pro oblasti vysokých škol na období od roku 2021.

Očekává se zde výměna zkušeností, otevřená formativní diskuze o inovacích ve vzdělávací činnosti a sdílení dobré praxe. Tento záměr vychází z toho, že právě vysoké školy budou vytvářet příležitosti pro pravidelné setkávání pracovníků, kteří se podílejí na přípravě odborníků v různých oblastech v rámci všech programů vysokých škol. Potřebujeme více komunikovat i napříč mezi obory, které se stále více prolínají. Právě na vysokých školách je nutno pracovat s informacemi i ze zdánlivě nesouvisejících oblastí, abychom mohli naplno využít potenciál tvůrčí spolupráce mezi školami, různými zeměmi i osobně mezi jednotlivými akademickými pracovníky. Důležité je vědět, že pokud máme vést ostatní, ať již ve škole či ve firmě, nejprve musíme porozumět sami sobě, svým talentům a schopnostem. Manažer by proto měl poznat také vlastní stránky své osobnosti a řídicího stylu. Na vysoké škole je k tomu nejvyšší čas.

1. CÍLE

Cílem tohoto příspěvku je představit Vám výzkum požadavků na manažera ve stavební firmě, jako významné vodítko pro přípravu budoucích stavebních manažerů na EKŘ FAST VUT v Brně. Může se stát i dobrým podkladem pro sdílení a spolupráci ve školách i podnicích.

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V české manažerské literatuře se často mísí i základní pojmy používané v práci s lidmi. Zde používáme: **Vedení (Leadership)** – ve smyslu prvořadé otázky, která se týká vize toho, CO chceme společně dokázat a kam chceme dojít? (jedná se o základní strategii)

Řízení (Management) – se pak zaměřuje až na otázky druhého řádu – JAK to udělat nejlépe? Jak se tam dostaneme co nejefektivněji, nejrychleji, nejlevněji apod.? (zabývá se zejména taktikou a operativou) Aneb, jak říkával klasik Peter Drucker: „Řízení je děláním věcí správně; vedení je děláním správných věcí“ (Linkeschová, 2005, s. 19).

Osobnost člověka formují tři skupiny faktorů:

- Faktory biologické – genetické zvláštnosti nervové soustavy a hormonální soustavy, důsledky onemocnění a úrazů
- Faktory sociální – působení rodičů, spolužáků, přátel, později i spolupracovníků a nově také i založené rodiny
- Faktory kulturní – kultura národa a společenské skupiny – zvyky, normy, očekávané jednání a jazyk (Cimbálníková, 2009, s. 2).

Kompetence manažera vyjadřuje schopnost vykonávat nějakou určitou činnost. Vnímáme ji jako soubor určitých předpokladů, díky kterým dokáže pracovník splnit svůj svěřený úkol. Předpoklady pracovníka se dělí do tří základních skupin:

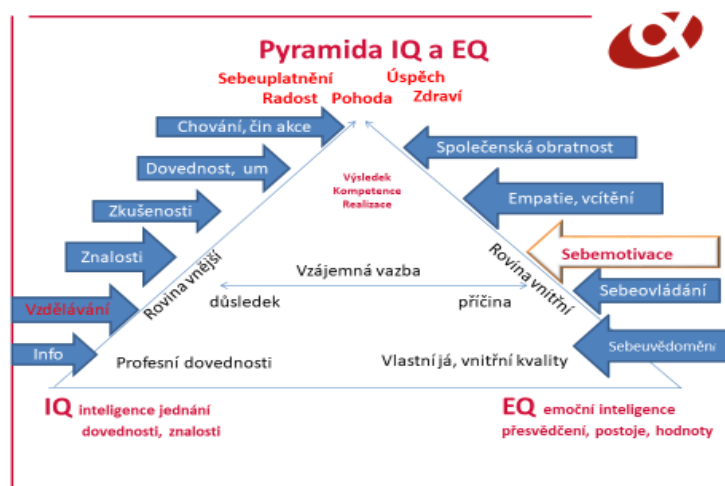
- Je vybaven **vlastnostmi, vědomostmi, zkušenostmi, dovednostmi a schopnostmi**, které potřebuje k tomu, aby mohl splnit úkol
- Je **motivovaný, aby tyto schopnosti využil**, v chování vidí hodnotu a tím pádem je i **ochoten** potřebnou energii vynaložit tímto směrem
- Má možnost v určitém prostředí chování použít

Pokud chce být manažer kompetentní, měl by splňovat všechny tři podmínky současně.

Mezi úspěšnými manažery můžeme najít i různé osobnosti s odlišnými vlastnostmi.

E. Bedrnová a I. Nový již v roce 1998 zformulovali vizitku osobní kvality jako jeden z předpokladů úspěchu manažera:

- Pracovní a osobní kompetence (**způsobilost**, jak se uplatnit ve své funkci, sebedůvěra, sebehodnocení)
- **Sociální kompetence** (vhodné prosazení)
- **Pozitivní uvažování a proaktivní jednání** (to, jak pojmem problém a překážky)
- Pracovní **ochota a výkonová motivace** (zájem o práci, výkon v požadované kvalitě a kvantitě)
- Vyšší **hladina aspirací a volního úsilí** (**dosahování náročnější životních cílů**)
- **Schopnost sebekontroly** (ukázněnost)
- Rozvinuté **etické a estetické citění** (promítání morálky a krásna do svého jednání)
- **Tvořivost** (vidět nově a uplatňovat netradiční řešení)
- **Pochopení a tolerance** (akceptace druhých lidí v jejich rozmanitosti)
- **Smysl pro humor** (schopnost nadhledu s citem pro proporce)
- **Ochota na sobě pracovat** (nepřetržitý proces seberozvoje)
- Tyto kompetence lze znázornit i graficky (Bedrnová, 1998).



Obrázek 1: Pyramida IQ a EQ dle Jitky Ševčíkové

3. METODOLOGIE

Spolu s mou diplomantkou Bc. Martinou Machálkovou jsme zkoumaly, jak si lidé ve stavebních firmách představují ideálního manažera, jaké jsou na manažery kladeny požadavky a co se od nich ve firmách očekává.

Metoda dotazníkového šetření byla nejrychlejším způsobem získání informací od požadovaného počtu osob. Dotazník byl sestaven na internetovém portálu survio a následně rozeslán pomocí e-mailu do stavebních firem, které se lišily ať už svou velikostí nebo činností kterou se zabývaly. Celkem se vrátilo 105 odpovědí od respondentů. Respondenti měli v dotazníku možnost, jak vybírat z nabízených odpovědí nebo i možnost napsat svůj vlastní názor do odpovědi s názvem „jiná“. Dotazník byl anonymní, kvalitativně ověřen řízeným rozhovorem s manažerem stavebního podniku. Ověřovaly jsme výzkumné otázky, zda se manažer vyznačuje dobrými motivačními a komunikačními schopnostmi a zda firmy po svých manažerech požadují zejména odpovědnost.

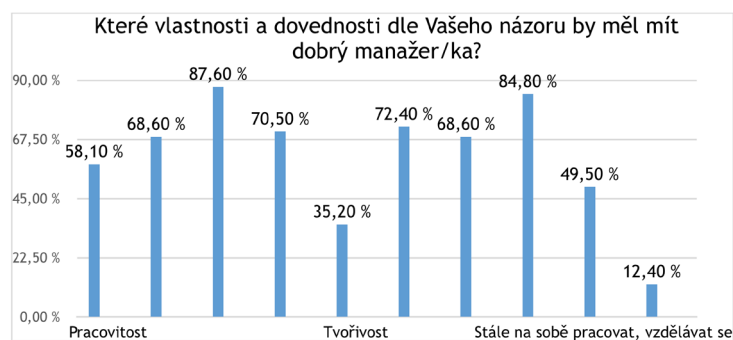
4. VÝSLEDKY

Většinou vyplňovali dotazník respondenti, kteří jsou ve stavební firmě na vedoucí pozici. Z celkových 105 dotazovaných je 74,3 % v řídicí pozici a řídí v průměru do 10 lidí.

Překvapivé bylo, kolik respondentů bylo kreativních a volilo odpověď „jiná“. Prvenství však dle předpokladů získala dobrá komunikace. Na druhém místě nejčastěji volená odpověď byla schopnost koordinovat práci. Třetí byla přirozená autorita. Překvapivé se odpovědnost ocitla, až na čtvrtém místě. v odpovědi „jiná“ se vyskytovaly odpovědi jako je korektnost, empatie, trpělivost, nestrannost, upřímnou, čestnost a férové jednání, umět naslouchat a být otevřený. **Komunikace je hlavním řídicím nástrojem manažera.**

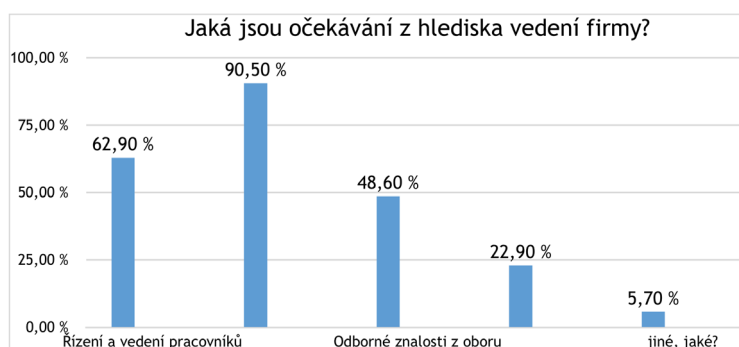
Nejvíce byla volená odpověď dosahování výsledků 90,5 %. Druhá, nejvíce zastoupená odpověď, byla řízení a vedení pracovníků 62,9 %. Odpověď jiná obsahovala:

- Rozvoj pracovníků (1×)
- Samostatné rozhodování (1×)

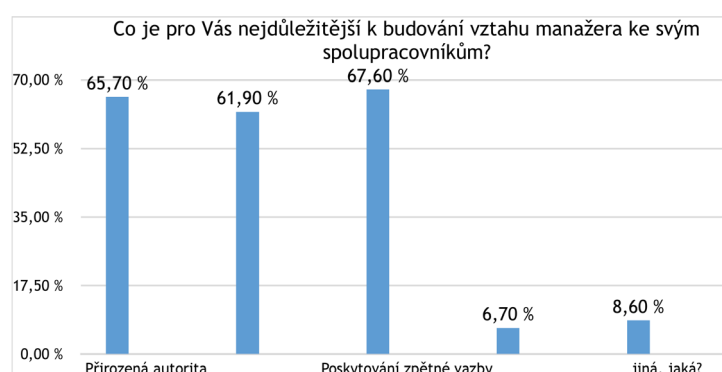


Obrázek 2: Vlastnosti a dovednosti manažera/ky

Otázka: Které vlastnosti a dovednosti by měl mít dobrý manažer/ka?



Obrázek 3: Očekávání z hlediska vedení firmy
Otázka: Jaká jsou očekávání z hlediska vedení firmy?



Obrázek 4: Budování vztahu manažera ke svým spolupracovníkům
Otázka: To nejdůležitější k budování vztahu manažera ke spolupracovníkům?

- Motivace pracovníků (2×)
- Vytvoření kvalitního a stabilního kolektivu (1×)
- Práce bez úrazu (1×)
- Kvalitu (1×)
- Dodržování termínů (1×)
- Spokojenost zákazníků a zaměstnanců (1×)

Někdy možná nejde ani o ty znalosti a dovednosti, ale o podíl dosažených výsledků. v dnešní době je hodně důležité průběžné hodnocení pracovníků. Bohužel český národ nebývá moc dobrý v dávání a přijímání zpětné vazby, daleko lépe bývá využívána v nejlepších zahraničních firmách.

Mezi tři nejdůležitější faktory patří poskytování zpětné vazby 67,6 %, přirozenou autoritu 65,7 % a třetí nejdůležitější byla odbornost 61,9 %. v odpovědi jiná se vyskytovaly odpovědi, jako je lidský přístup a férové jednání, důvěra, otevřenost a upřímnost, dobrá komunikace, vzájemná spolupráce, osobní kontakt, empatie a zkušenosti.

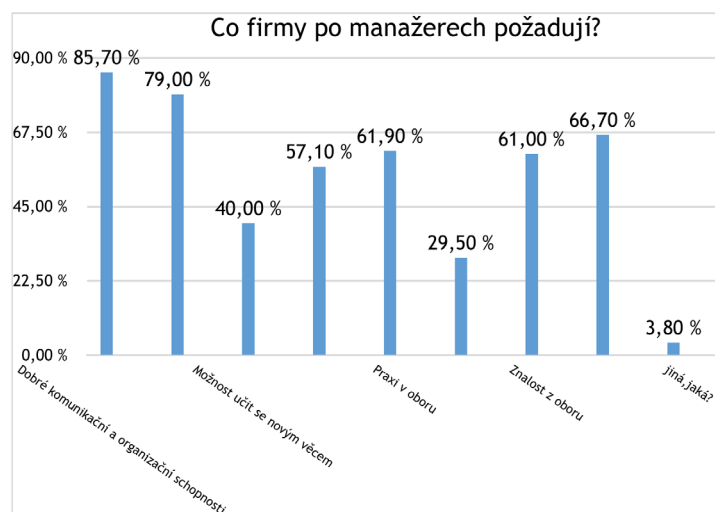
Je pravdou, že v dnešní době je zpětná vazba velmi důležitá. Může se jednat o pozitivní i negativní zpětnou vazbu. Měli bychom zpětnou vazbu dávat, ale také i přijímat. Zpětná vazba nás může

v životě dále rozvíjet. Každý den získáváme zpětné reakce na naše jednání z okolí. Pozitivní zpětnou vazbu můžeme zaměřit například jako pochvalu, na úspěchy nebo zlepšení. Negativní zpětná vazba je pak zaměřená na kritiku, upozornění na nějaké nežádoucí chování nebo nedostatky.

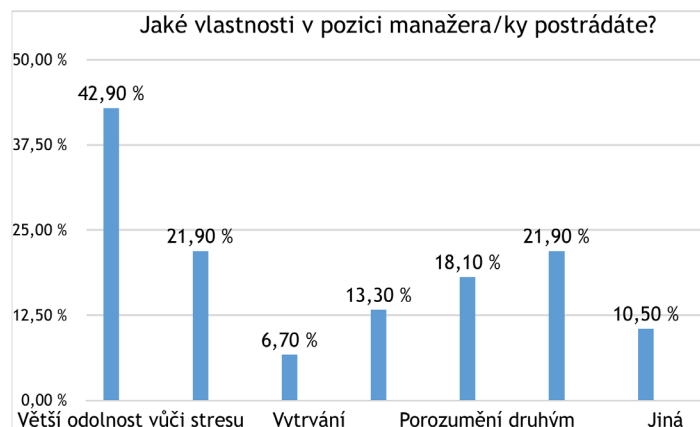
Největším požadavkem, co stavební firmy po manažerech požadují, jsou dobré komunikační a organizační schopnosti. Na druhém místě volili odpověď samostatnost a aktivita 79 % a dále firmy po manažerech požadují zkušenost s vedením a řízením lidí. Znalost a praxe v oboru také patří mezi požadavky, které jsou po manažerech požadovány. Mezi nejméně zastoupené požadavky se řadí cizí jazyk. V odpovědi jiná se vyskytovaly odpovědi, jako je loajalita, zdravý rozum, minimalizace chybných rozhodnutí.

Jeden dotazovaný napsal, že mu přijde, že se vyžaduje, aby většina mladých náčelníků nechtěla slyšet jiné názory než ty své.

V otázce, jaké vlastnosti postrádáte, měli respondenti jasno: Nejvíce postrádají odolnost vůči stresu 42,9 %, dominantnost a sebedůvěru 21,9 %, porozumění druhým kolegům 18,1 % a větší nadšení do práce. v odpovědi jiná se vyskytovalo:



Obrázek 5: Požadavky na manažery
Otázka: Co firmy po manažerech požadují?



Obrázek 6: Postrádané vlastnosti v pozici manažerů
Otázka: Jaké vlastnosti v pozici manažera/ky postrádáte?

- Samostatné myšlení a jít si svým směrem
- Odbornost
- Častější komunikace s podřízenými
- Cílevědomost
- Větší produktivita
- Přenos odpovědnosti
- Trpělivost

Je otázkou diskuze, zda tyto vlastnosti současný způsob školní výuky podporuje.

5. DISKUZE

Vycházely jsme z toho, že manažer se vyznačuje dobrými motivačními a komunikačními schopnostmi. Dobré komunikační schopnosti byly nejvíce volenou odpovědí. Respondenti považují za důležitější vlastnosti například schopnost koordinovat práci, přirozená autorita, odpovědnost a spolehlivost. Je jasné, že dobrý manažer by měl

upevňovat vztahy mezi lidmi, pomáhal při řešení problémů, uměl vystupovat a předcházet konfliktům. Naopak z hlediska vedení firmy je považováno za nejpodstatnější dosahování výsledků.

Z dotazníku vyšlo najevo, že praxe je důležitá, aby byl dobrý manažer, potřebuje více jak 6 let praxe. Odpověď, že je potřeba více než 6 let praxe měla zastoupení 44,8 %. Další respondenti volili odpověď v hranici 3-5 let 41 %. Většina firem nabízí manažerům možnost dalšího vzdělání, ať už jsou to různá školení, nebo kurzy.

Očekávaly jsme, že firmy po svých manažerech požadují zejména znalosti z oboru. Z dotazníkového šetření však vyšlo, že firmy po manažerech požadují především dobré komunikační a organizační schopnosti. Dále chtějí manažery samostatné s aktivním přístupem. Také by měli mít zkušenost s vedením a řízením lidí. Znalost v oboru byla kupodivu, až pátá nejčastěji volená odpověď...

V kurzech manažerské přípravy je třeba studenty na tyto úkoly dobře připravit. Strategický záměr MŠMT na období od roku 2021 vychází z toho, že vysoké školy budou postupně zajišťovat rozvoj pedagogických kompetencí začínajících akademických pracovníků a MŠMT získané zkušenosti následně vyhodnotí a zváží možnost jejich systémového ukotvení na národní úrovni. Výsledkem tohoto vyhodnocení může být jen nezávazné doporučení, ale také vytvoření celostátně uznávaného certifikátu o počáteční přípravě (jakéhosi „pedagogického minima“ pro pracovníky vysokých škol) nebo ukotvení minimálních požadavků na odbor-

nou průpravu v relevantních předpisech. Otázkou je, do jaké míry je tuto vizi možné v prostředí českých škol naplnit? Dle poznatků Gallupova institutu se naši manažeři potřebují naučit především „vytvořit onen druh prostředí, v němž každý člověk chápe své vlastní silné stránky a produktivně je vyjadřuje. (Také dospěli k závěru, že) hledání skryté hodnoty a touha člověka po identitě změny firemního prostředí jednou provždy.“ (Buckingham, 2012, s. 241) Odborník na finance, datové analýzy a automatizaci Roman Koch (2021) praví, že „digitalizace a algoritmy budou lidem k užítku, jen když si dovedeme zachovat kritické myšlení“.

ZÁVĚR

Na mnohých technických školách bývají předměty zaměřené na soft skills, otázky mezipředmětové, kreativity, flexibility, emoční inteligenci a tvůrčí spolupráci stále redukovány. Často jsou považovány pouze za okrajové, s tím, že patří pouze do výuky humanitně orientovaných oborů. Protože však firmy tyto kompetence od svých manažerů vyžadují, bývá v praxi průmyslových a stavebních podniků tento nedostatek obvykle řešen využíváním nabídky tréninků soft skills soukromými školicími firmami.

V přípravě stavebních inženýrů na VUT se snažíme připravovat své studenty tak, abychom respektovali nejenom aktuální otázky Průmyslu 4.0. (VUT, 2021) „Fakulta stavební se zapojí do platformy Stavebnictví 4.0 ...Cílem je mj. zavedení nových technologií včetně využití principů Průmyslu 4.0 do výstavby. Zejména zohledňuje paralelně nastupující pátou revoluci Průmysl 5.0., která „navrací do automatizovaného výrobního procesu lidský prvek a jeho kreativitu“ (Bezdiček, 2021). Také u akademických pracovníků je odborná erudice v jejich oboru je pouze jedním z předpokladů pro kvalitní výuku a další činnosti. Pro kvalifikovanou přípravu budoucích manažerů však musí být adekvátně rozvíjeny i další, zejména pedagogické a osobnostní kompetence pro kvalitní výuku. Proto jsou pro další vývoj profese akademického pracovníka čím dál důležitější takové obory, jako dnes poněkud opomíjené inženýrská i vysokoškolská pedagogika a didaktika. Po dosavadní pandemické zkušenosti nelze pominout současné moderní vzdělávací technologie a flexibilní formy vzdělávání.

Ta pravá akademická kultura vždy stávala na otevřenosti, kritickém myšlení. Neobejde se bez spolupráce a sdílení poznatků a zkušeností, nejenom mezi vysokými školami, firmami a dalšími sociálními partnery, ale i s celou společností. K tomu právě naše konference ICOLLE 2021 i díky Vaším příspěvkům a Vaší aktivní spolupráci přispívá.

LITERATURA

- Bedrnová, E., & Nový, I. (1998). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha, Management Press.
- Bezdiček, J. (2021). *Průmysl 5.0 vrací do automatizovaného výrobního procesu lidský prvek a jeho kreativitu*. In: IT systems, IT řešení pro výrobní podniky I. 1/2021.
- Buckingham, M., & Coffman, C. (2012). *Nejprve porušte pravidla*. Brno, BizBooks.
- Cimbálníková, L. (2009). *Manažerské dovednosti a asertivita v praxi*. Vyd. 1. Valašské Meziříčí: Obchodní akademie a VOŠ.
- Kovács, J. (2007). *Manažerské dovednosti*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava Ekonomická fakulta.
- Koch, R. (2021). Počítače napovídají, my musíme rozhodnout. *Reportér Magazín*, (84).
- Linkeschová, D. (2005). *K otázkám managementu ve stavebnictví*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- VUT. *Fakulta stavební se zapojí do platformy Stavebnictví 4.0* (2021). Dostupné z: <https://www.vut.cz/vut/f19528/d213326>.

Kontakt

PhDr. Dana Linkeschová, CSc.: linkeschova.d@fce.vutbr.cz

ROZVOJ KOMPETENCÍ PRO TRH PRÁCE U ABSOLVENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL

Martina Miškelová¹

¹Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Konkurenceschopnost a uplatnitelnost absolventů vysokých škol na trhu práce je jedním z klíčových ukazatelů kvality vysokoškolského vzdělávání. Zaměstnanost absolventů patří mezi významné faktory hodnocení univerzity a poskytování zpětné vazby na její činnost. Podpora relevance studia a spolupráce s praxí, kde se klade důraz na rozvoj kompetencí posilující postavení a uplatnění absolventů na trhu práce, je také jedním z prioritních cílů Mendelovy univerzity v Brně (dále jen MENDELU). Cílem příspěvku je na příkladu realizovaného projektu představit konkrétní aktivity, kterými MENDELU naplňuje výše uvedený cíl, a seznámit s výstupy pilotního dotazníkového šetření, které se zabývá zjišťováním kompetencí požadovaných praxí při vstupu absolventa na trh práce. MENDELU od roku 2017 realizuje projekt v rámci OP VVV s názvem Konkurenceschopný absolvent Mendelovy univerzity v Brně (reg. č. CZ.02.2.69/0.0/0.0/ 16_015/0002365), jehož hlavním cílem je realizovat takové aktivity, které podpoří připravenost absolventů ke vstupu na trh práce a podpoří tak jejich uplatnitelnost a konkurenceschopnost. Konkrétně klíčová projektová aktivita č. čtyři má za úkol dílčími činnostmi propojovat univerzitní prostředí se světem práce a navazovat, podporovat a prohlubovat aktivní spolupráci s potenciálními zaměstnavateli. Dialog mezi univerzitním prostředím a realitou světa práce je nezbytný pro podporu relevance studia a pro podporu připravenosti absolventů k úspěšnému startu jejich profesní kariéry.

Klíčová slova: absolvent, kompetence, konkurenceschopnost, MENDELU, OP VVV, uplatnění, trh práce, zaměstnavatelé

Abstract

DEVELOPING COMPETENCES FOR LABOUR MARKET OF UNIVERSITY GRADUATES

The competitiveness and employability of university graduates in the labour market is one of the key indicators of the quality of higher education. Graduate employment is among the significant factors in university evaluation and providing feedback on its activities. Promoting the relevance of studies and cooperation with practice, where emphasis is put on developing competences that empower graduates' position and applicability in the labour market, is one of Mendel University in Brno's (MENDELU) priority objectives. The aim of the conference contribution is to present the specific activities by which MENDELU fulfils the above stated objectives, using the example of the ongoing project, and to

familiarise the audience with the outcomes of the pilot questionnaire survey, which looks at identifying the competences required by the employers when a graduate enters the labour market. Since 2017, MENDELU has been implementing a strategic project under the OP Research, Development and Education called Competitive Graduate of Mendel University in Brno (Reg. No CZ.02.2.69/0.0/0.0/ 16_015/0002365), the main aim of which is to carry out activities that promote graduates' readiness to enter the labour market and thus promote their employability and competitiveness. In particular, the Key Project Activity No. four aims to connect the university environment with the world of work through its component activities and to establish, support and deepen active collaboration with potential employers. Dialogue between the university environment and the reality of the world of work is essential to promote the relevance of studies and to support graduates' readiness to successfully launch their professional careers.

Keywords: graduate, competences, competitiveness, MENDELU, OP RDE, employment, labour market, employers

ÚVOD

Konkurenceschopnost a uplatnitelnost absolventů vysokých škol na trhu práce je jedním z klíčových ukazatelů kvality poskytovaného vysokoškolského vzdělávání. Zaměstnanost a uplatnitelnost absolventů vysokých škol patří mezi významné faktory hodnocení univerzit a poskytování zpětné vazby na její vzdělávací činnost.

Význam a potřeba zaměstnávání absolventů (nejen) vysokých škol je zcela nepochybný. Vlivem stárnutí populace na trhu práce postupně ubývá ekonomicky aktivního obyvatelstva, kdy starší a zkušenější pracovníci odcházejí z profesního života a často na trhu práce není dostatek kvalifikovaných pracovníků, kteří by je nahradili. Proto jen nezbytné věnovat zaměstnávání absolventů patřičnou pozornost a připravovat je na vstup na trh práce již v průběhu studia a různými způsoby tak posilovat a rozvíjet kompetence, které k úspěšnému vstupu na trh práce potřebují. To vše by mělo být ve shodě s požadavky na kompetence absolventů při vstupu na trh práce, které u nich vyžadují či preferují jejich budoucí zaměstnavatelé, protože jejich požadavky ve velké míře odrážejí aktuální potřeby trhu práce v konkrétních odvětvích a v konkrétních profesích a oborech lidské činnosti. Trh práce se neustále dynamicky mění a vyvíjí, a tak jak se v čase proměňují potřeby zaměstnavatelů, musí být vzdělávací systém a potažmo absolventi vysokých škol, coby nositelé vysokoškolské vzdělanostní úrovně a výstupů vzdělávání, schopni na tyto změny adekvátně reagovat.

1. CÍLE

Cílem příspěvku je informovat o postavení absolventů vysokých škol na trhu práce a kompetencích, kterými by měli disponovat při nástupu do pracov-

ního života. Dále je cílem příspěvku na příkladu realizovaného projektu představit aktivity, kterými konkrétní vysoká škola podporuje uplatnitelnost a konkurenceschopnost svých absolventů na trhu práce, a seznámit s dílčími výstupy pilotního dotazníkového šetření, které se zabývá zjišťováním kompetencí požadovaných praxí při vstupu absolventa dané vysoké školy na trh práce.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Problematika uplatnitelnosti absolventů na trhu práce je velmi komplexní a v hodnocení jejich uplatnitelnosti a úspěšnosti na trhu práce hraje roli řada významných faktorů. Vzdělávací systém a komplexnost, důslednost a efektivnost školní přípravy absolventů na vstup na trh práce a zapojení se do pracovního procesu hraje klíčovou roli v jejich budoucí uplatnitelnosti a zaměstnatelnosti (Burdová, 2009).

2.1 Absolventi vysokých škol na trhu práce

Na úvod je třeba definovat, kde je absolventem vysoké školy. Dle Průchy (2012, s. 15) je to „subjekt, který řádně absolvoval studium v příslušném studijním programu na vysoké škole a obdržel vysokoškolský diplom a vysvědčení o státní závěrečné zkoušce.“

Absolventi vysokých škol mají na trhu práce poněkud odlišné postavení oproti absolventům škol nižšího vzdělanostního stupně. Dle Kouckého (2014, s. 21) jsou zejména absolventi vysokých škol „vnímáni jako významný faktor pro rostoucí důležitost znalostí v ekonomice, především v oborech náročných na znalosti.“ Relevantní je též názor Malinové (2011, s. 51), která deklaruje, že vysokoškoláci jsou oproti méně vzdělaným uchazečům o zaměstnání na trhu práce zvýhodnění díky své vzdělanostní úrovni a jsou tak méně ohroženi

nezaměstnaností. Dále též je jejich práce „kvalifikovanější,“ často „zajímavější“ a jsou i lépe finančně ohodnoceni. Dle Malinové (2001, s. 51) „vysokoškolské vzdělání získávají lidé s lepšími schopnostmi, motivací i vyššími aspiracemi.“

Brožová (2003, s. 39) uvádí, že pro zaměstnavatele je vysokoškolský diplom signálem toho, že „jeho držitel bude mít pravděpodobně vyšší schopnosti,“ které se odrážejí nejen v úrovni znalostí, vědomostí a dovedností, ale také v úrovni jejich „schopnosti myšlení a komunikace“, nemluvě „o adaptabilitě a ochotě učit se, o spolehlivosti a motivaci.“ Zaměstnavatel též očekává, že absolventi vysokých škol disponují určitou flexibilitou a adaptabilitou a že jsou si vědomi významu celoživotního vzdělávání, a to v tom smyslu, že ani po absolutoriu vzdělávací dráha člověka není ukončena, protože pro kvalitní a relevantní uplatnění na trhu práce je potřeba se dále kontinuálně vzdělávat, aby (nejen) vysokoškolsky vzdělaní pracovníci byli schopni obstát v současném neustále se měnícím světě práce.

Přesto však i u absolventů vysokých škol platí to, že, stejně jako absolventi nižších vzdělávacích stupňů jsou na trhu práce z pohledu jejich uplatnění a ohrožení nezaměstnaností považováni za potenciálně rizikovou skupinu (Doležalová, 2014, s. 13). Burdová (2009, s. 3) deklaruje, že „to, jak je absolvent při hledání zaměstnání úspěšný či neúspěšný, jakým způsobem a jak rychle nalezne vhodné pracovní uplatnění, může mít značný dopad na jeho celkový přístup k práci a motivaci aktivně se zapojovat do pracovního života.“

Je zřejmé, že u absolventů se významně projevuje jejich nezkušenost, často až absence praktických znalostí (Úlovec, 2014, s. 9), dovedností a pracovních návyků a potenciální zaměstnavatelé toto mohou vnímat jako překážku v jejich zaměstnatelnosti v porovnání v zaměstnatelnosti profesně zralejších pracovníků. Zkušenější pracovníci mohou dle Vetešky (2018, s. 27) vnímat absolventy jako konkurenci, a to i navzdory nedostatkům odborné praxe, a to zejména kvůli jejich „aktuálním znalostem, schopnostem, dovednostem a především kompetencím.“ Autor (tamtéž) dále uvádí, že na druhou stranu někteří zaměstnavatelé mohou naopak pozitivně kvitovat nezátíženost absolventů předchozími, často negativními či nevhodnými pracovními návyky, které významně ovlivňují kvalitu plnění pracovních úkonů. Doležalová (2014, s. 29) doplňuje, že v rámci svého zkoumání postavení absolventů vysokých škol na trhu práce z pohledu zaměstnavatelů tito též velmi kladně hodnotí nezátíženost absolventů předchozími pracovními návyky, ochotu dále se vzdělávat, flexibilitu, jazykovou vybavenost a dovednosti

v práci s počítačem a aktuální teoretické i praktické znalosti moderních technologií (Doležalová, 2014, s. 29).

Pro lepší představu ohledně počtu a podílu absolventů v české populaci prezentuji několik klíčových statistických údajů, které se týkají zaměstnanosti, nezaměstnanosti a zaměstnatelnosti absolventů vysokých škol v souvislosti s jejich uplatněním na trhu práce. Existuje mnoho definic pojmů zaměstnanosti a nezaměstnanosti z pohledu trhu práce. Pro účely tohoto příspěvku použiji definice Brožové (2003, s. 77), která jako **zaměstnaného** vnímá toho, „kdo vykonává jakékoliv placené zaměstnání nebo sebezaměstnání.“ **Nezaměstnaného** člověka pak Brožová (tamtéž) vymezuje jako toho, „kdo je schopen pracovat, je ochoten během určité doby (např. 14 dní) do práce nastoupit, nemá placené zaměstnání ani sebezaměstnání a aktivně ho hledá.“ Zaměstnaní a nezaměstnaní lidé potom společně tvoří skupinu ekonomicky aktivního obyvatelstva, tj. ekonomicky aktivní pracovní sílu (Brožová, 2003).

Zaměstnatelnost dle Malinové vyjadřuje (2001, s. 52) „schopnost najít a udržet si zaměstnání“ a tato je „do značné míry ovlivněna celkovou situací země a s ní související úrovní kvalifikačních požadavků na pracovním trhu“ (tamtéž).

Celkový počet absolventů českých vysokých škol v České republice kontinuálně klesá, kdy podle statistik Českého statistického úřadu (2021b), které vycházejí z údajů MŠMT ze Sdružených informací matrik studentů (SIMS) v roce 2013 tento počet činil 91,5 tisíc absolventů a v roce 2020 tento počet poklesl na necelých 63 tisíc absolventů vysokých škol. Jde tedy o 30% pokles v rozmezí jedné dekády.

Podle Eurostatu v roce 2019 činila **míra zaměstnanosti českých absolventů**, kteří dosáhli vzdělání na úrovni alespoň ISCED 3 výše 87,3 % (Eurostat, 2020), což převyšuje průměrnou míru zaměstnanosti ve věkové skupině 20–64 let, která v roce 2019 činila 80,3 % a o více jak 10 % převyšuje cíl, který si Česká republika v rámci EU stanovala na 75 % (Eurostat, 2021).

Podle statistických informací, které sleduje Úřad práce České republiky a publikuje v měsíčních statistikách, bylo na Úřadě práce ČR k 31. 7. 2021 evidováno celkem 17 287 **nezaměstnaných** absolventů vysokých škol, což činí 6,35% podíl na celkové evidované nezaměstnanosti v daném období. Z prezentovaných dat vyplývá, že míra zaměstnanosti i nezaměstnanosti absolventů vysokých škol v České republice dosahuje akceptovatelných hodnot a pohybuje se v porovnání s ostatními skupinami (vzdělanostními či populačními) relativně nízko.

Tento příspěvek pojednává a konkrétním příkladu vysoké školy, který ilustruje, jak rozvíjí kompetence potřebné pro trh práce u svých studentů a potažmo budoucích absolventů. Mendelova univerzita v Brně (dále jen MENDELU si je vědoma faktu, že uplatnitelnost svých absolventů je třeba monitorovat a podporovat a podpora relevance studia a spolupráce s praxí, kde se klade důraz na rozvoj kompetencí, které posílí konkurenceschopnost a uplatnění absolventů na trhu práce, je jedním z jejich prioritních strategických cílů. Jak uvádí Výroční zpráva MENDELU za rok 2020, „zaměstnatelnost a uplatnitelnost absolventů Mendelovy univerzity v Brně patří mezi důležité faktory hodnocení univerzity a poskytování zpětné vazby.“ (Mendelova, s. 84). MENDELU od roku 2018 každoročně organizuje dotazníkové šetření mezi absolventy ve třech milníkových obdobích po absolutoriu (čerství absolventi po složení státní zkoušky, dále pak rok a pět let po ukončení studia), pomocí něhož sleduje a vyhodnocuje data o zaměstnanosti a nezaměstnanosti absolventů a hodnocení získaných kompetencí a jejich uplatnění v praxi (Mendelova, s. 21). Získaná data pak implementuje v podobě návrhu opatření pro posílení uplatnění absolventů v praxi do svých strategických plánů.

Pokud vezmeme v úvahu konkrétní počty absolventů, se kterými MENDELU kalkuluje, jsou data následující: za rok 2020 uvádí Výroční zpráva celkem 8886 studentů na pěti fakultách a jednom

vysokoškolském ústavu. V roce 2020 ukončilo studium na MENDELU celkem 2058 absolventů, což je 29 % z celkového počtu studentů uváděných za rok 2020. Jak uvádí Tabulka I, v letech 2016 až 2020 došlo k poklesu podílu absolventů na celkovém počtu studentů o 5 %, v absolutních číslech je však tento pokles zanedbatelný. Oproti roku 2016, však v roce 2020 došlo i k 5% poklesu v celkovém počtu studentů, kteří na MENDELU studovali, což koresponduje s globálním trendem, kdy přibližně od roku 2013 kontinuálně klesá počet absolventů na českých vysokých školách (Mendelova, n.d.).

Jsou také sledovány informace z Úřadu práce, tj. statistiky zveřejňované na portálu MPSV. K dispozici jsou tak pravidelně zveřejňované datové soubory týkající se nezaměstnanosti absolventů napříč všemi vysokými školami. Konkrétně pololetní statistika absolventů MENDELU ke dni 30. 4. 2021 uvádí, že bylo v evidenci ÚP celkem 35 nezaměstnaných absolventů MENDELU (MPSV, n. d.). Dle informačního portálu vysokeskoly.com, který prezentuje data o uplatnění absolventů na trhu práce za konkrétní roky včetně historické řady dat, dosahuje průměrná roční nezaměstnanost absolventů pěti součástí MENDELU hodnot uvedených v Tabulce II, přičemž nezaměstnanost absolventů vysokoškolského ústavu zde není evidována.

Každoročně se tedy absolventská základna MENDELU rozrůstá o více jak 2 000 členů, přičemž

Tabulka I: *TPočet studentů a absolventů MENDELU v letech 2016-2020*

Rok	Počet studentů	Počet absolventů	% podíl absolventů
2020	8886	2058	23,2
2019	8413	2169	25,8
2018	8459	2308	27,3
2017	8743	2536	29,0
2016	9199	2575	28,0

Zdroj: Výroční zprávy Mendelovy univerzity v Brně 2016–2020

Tabulka II: *Vývoj míry nezaměstnanosti absolventů MENDELU*

Roky (údaje v %)	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Agronomická fakulta (AF)	9	19	10,7	14,9	6,8	6,1
Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií (FRRMS)	n/a	n/a	10,7	4,7	7,9	5,8
Lesnická a dřevařská fakulta (LDF)	8	12,7	10,7	8,2	5,5	1,6
Provozně ekonomická fakulta (PEF)	3,9	5,9	10,7	3,5	5,2	1,3
Zahradnická fakulta (ZF)	1,3	5,2	10,7	2,1	1,3	0,9

Zdroj: elektronický portál vysokeskoly.com

v roce 2019 byla míra nezaměstnanosti absolventů MENDELU nejnižší za poslední dekádu. Odlišnosti v míře nezaměstnanosti každé z fakult MENDELU jsou dány zejména s ohledem na aktuální uplatnitelnost absolventů dle konkrétních absolvovaných studijních oborů a dle aktuální poptávky na trhu práce po konkrétních kompetencích a odborných dovednostech. Proto je nevyhnutelné, aby uplatnitelnost absolventů univerzity na trhu práce byla již v rámci vysokoškolského studia podporována nejrozličnějšími podpůrnými aktivitami. A proto je, v souladu s názorem Doležalové (2014, s. 3) nezbytné, aby již v průběhu studií měli studenti „možnost poznat reálné pracovní prostředí, získat konkrétní představy o světě práce a o možnostech svého uplatnění, a aby byli podněcováni k vlastnímu aktivnímu zapojení do pracovního života.“ Toto platí pro absolventy všech ukončených vzdělávacích stupňů.

Doležalová vidí spolupráci se školami jako jednu z klíčových cest, „které vedou k tomu, aby znalosti, schopnosti a dovednosti absolventů škol více odpovídaly požadavkům trhu práce (Doležalová, 2014, s. 36). Je tedy nesmírně důležité, aby studenti již při studiu měli možnost poznat reálné pracovní prostředí ve studovaném oboru a aby měli možnost v rámci praxe či stáže vidět a poznat co nejvíce reálných pracovních situací a řešení pracovních úkolů, zakázek či projektů.

2.2 Kompetence absolventů vysokých škol pro trh práce

Pojem **kompetence** má mnoho definicí a výkladů. Průcha (2012, s. 149) definuje kompetence tak, že tento pojem pokrývá „jak vědomosti, dovednosti, schopnosti, tak i postoje a hodnoty, jejichž specifické kombinace v daném kontextu umožňují kompetentní výkon, k němuž termín kompetence odkazuje a směřuje“ (Průcha, 2012, s. 49). Průcha dále zdůrazňuje preferování pojmu kompetence před jinými termíny, jako např. dovednost, způsobilost, či schopnost, a to i v souvislosti s faktem, že jde o pojem hojně používaný v evropském i v mezinárodním kontextu a také pro svůj rozsah, jež plně vystihuje jeho široký záběr (Průcha, 2012, s. 149).

Adamec (2021a) uvádí, že pojem kompetence se v současné době uplatňuje v nejrozličnějších kurikulárních dokumentech a snaží se vysvětlit, že cílem vzdělání není jen osvojovat si poznatky a dovednosti, ale také vytvářet nejrozličnější způsobilosti pro život nebo výkon povolání. Dle Vetešky (2008, s. 43) bývají kompetence v souvislosti s pracovním životem vyjádřeny „znalostmi, schopnostmi, povahovými rysy, postoji, dovednostmi a zkuše-

nostmi konkrétního pracovníka,“ přičemž často lze v tomto kontextu najít i pojem kvalifikace, což je „soustava schopností potřebných k získání způsobilosti k výkonu určité specifické činnosti, teda vztah člověka a práce.“ (Veteška 2008, s. 43). Autor (tamtéž, s. 199) mezi nejdůležitější kompetence z hlediska zaměstnanců řadí zejména umění komunikace, samostatné myšlení a jednání, schopnost vyjít vstříc ostatním, schopnost učit se novému, tvořivost, schopnost snášet a odolávat zátěži a další. Zaměstnavatelé pak dle Vetešky (tamtéž, s. 120) jako důležité kompetence uvádějí zejména schopnost jednat samostatně, myslet v souvislostech, samostatně se učit, být připravený podávat výkon, mít radost z práce a dobré pracovní vlastnosti, dále zodpovědnost a sociální přizpůsobivost).

V 80. a 90. letech 20. století začal vznikat koncept tzv. **klíčových kompetencí** (Veteška, 2008). Tento pojem se v českém prostředí začal objevovat v roce 2001 přijetím tzv. Bílé knihy, tj. Národního programu rozvoje vzdělávání. Průcha (2012, s. 150) je v našem kontextu definuje jako kompetence „zaměřené na rozvoj osobnosti, na výchovu k aktivnímu demokratickému občanství a na přípravu vstupu jedince do pracovního života.“ Veteška (2008, s. 45) používá svou definici, kdy klíčové kompetence zahrnují „schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní rysy a vlastnosti osobnosti; umožňují člověku jednat adekvátně v různých pracovních a životních situacích.“ Dále je důležité, že „nejdou vázány na žádnou určitou konkrétní činnost, ale otevírají člověku „univerzálnější“ možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně zdolávat mnohdy překvapivé změny, které nastanou v průběhu pracovního života“ (Veteška, 2008, s. 119–120). Klíčové kompetence nejsou primárně založené na vědomostech, ale na aktivitách a nejsou vázány na konkrétní pracovní místo. V tomto smyslu jsou klíčové kompetence univerzálnější a v pracovním životě širěji uplatnitelné.

Doležalová (2014 s. 13) ve svém výzkumu potřeb zaměstnavatelů a připravenost absolventů uvádí, že dle názoru zaměstnavatelů, jsou nejdůležitější klíčové kompetence u vysokoškoláků „schopnost nést zodpovědnost, komunikační schopnosti, schopnost řešit problém a schopnost rozhodovat se.“ Veteška (2008, s. 122) v rámci své dizertační práce provedl andragogický výzkum, jehož cílem bylo zjišťovat potřeby a názory zaměstnavatelů na to, jaké klíčové kompetence jsou dle jejich názoru důležité a které jsou dále rozvíjeny v rámci dalšího vzdělávání. Dotazovaní zaměstnavatelé jako velmi důležité hodnotí zejména

- komunikační schopnosti a dovednosti;

- adaptabilitu;
- schopnost řešit problémy;
- schopnost týmové práce, kooperativnost;
- ochota učit se a dále se vzdělávat;
- vysoké pracovní nasazení, výkonost.

Veteška (20018, s. 122) dále zdůrazňuje i schopnost jednat samostatně, myslet v souvislostech, samostatně se učit, být připravený podávat výkon, mít radost z práce, být sociálně přizpůsobivý a zodpovědný.

Jak uvádí Doležalová (2014, s. 12) jsou nároky zaměstnavatelů na úroveň klíčových kompetencí „přímo úměrné dosaženému vzdělání pracovníků, platí tedy, že s rostoucí úrovní vzdělání přikládají zaměstnavatelé jednotlivým klíčovým kompetencím větší význam.“

Doležalová (2014, s. 9) dále dodává, že kromě klíčových kompetencí hrají při úspěšnosti a uplatnitelnosti na trhu práce i **profesní (či odborné) kompetence**, které obsahují „znalosti, dovednosti a návyky získané příslušným vzděláním a praktickými zkušenostmi a jsou úzce svázány s konkrétní odborností. Jejich zvládnutí umožňuje výkon určitých profesí či povolání.“ Z výzkumů autorky (tamtéž) vyplývá, že zaměstnavatelé při přijímání nových pracovníků nejčastěji upřednostňují vyváženost profesních a klíčových kompetencí a že nezáleží pouze na tom, jakými znalostmi a dovednostmi pracovník disponuje, ale také na tom, jak tyto znalosti a dovednosti umí ve své profesi využívat. Úlovec (2014, s. 20) v komparační analýze potřeb zaměstnavatelů a připravenosti absolventů uvádí, že nároky zaměstnavatelů na odbornost a klíčové kompetence se vždy odvíjí od požadavků a potřeb jednotlivých pracovních pozic. Doležalová (2014) dále poukazuje na fakt, že na pracovníky s vysokoškolským vzděláním jsou kladeny nejvyšší nároky na požadovanou úroveň kompetencí, protože existuje předpoklad, že jako vysokoškolsky vzdělaní lidé mají k tomu veškeré předpoklady. Autorka (tamtéž) pak tuto problematiku uzavírá tvrzením, že zaměstnavatelé nehledají jen odborníky nabitě odbornými znalostmi, ale požadují „aktivního odborníka s rozvinutými klíčovými kompetencemi, schopného řídit projekt, pracovat v týmu, uvědomujícího si nezbytnost celoživotního vzdělávání.“

Aby však bylo možno zajistit **rozvoj kompetencí** absolventů vysokých škol potřebných pro trh práce již v době studia, je potřeba disponovat relevantními informacemi o tom, jaké vlastně kompetence pro úspěšný vstup na trh práce absolvent potřebuje, jaké znalosti, schopnosti a dovednosti zaměstnavatelé vyžadují a jaké úrovně těchto kompetencí absolventi vysokých škol disponují po absolvování

vysokoškolského studia. Úroveň kompetencí má významný vliv na jejich uplatnitelnost a konkurenceschopnost na trhu práce. Většina vysokých škol tak pečlivě sleduje vývoj uplatnitelnosti a zaměstnanosti absolventů jak v globálním mezinárodním, tak v národním či regionálním měřítku. Vysoké školy též realizují vlastní pravidelně průzkumy uplatnění svých absolventů na trhu práce, přičemž výsledky všech těchto šetření promítají do svých strategických plánů rozvoje a relevance poskytovaného vzdělávání.

Jako příklady sledování vývoje uplatnitelnosti absolventů na trhu práce na celonárodní i mezinárodní úrovni lze uvést několik komplexních šetření, které byly v posledních dekáдах realizovány a do kterých se zapojila i Česká republika. Národní průzkumy postavení absolventů vysokých škol a jejich uplatnitelnost na trhu práce jsou realizovány za podpory Evropské unie a rozpočtu České republiky a jejich výstupy jsou dostupné, a tudíž dále využitelné (např. Doležalová, 2014; Úlovec, 2014; Burdová, 2009 apod.). Výstupy z těchto šetření tvoří informační základnu pro určování dalšího směru, kterým se má ubírat rozvoj relevantních kompetencí pro úspěch na trhu práce v rámci systému vzdělávání a profesní přípravy.

Prvním významným šetřením mezi absolventy vysokých škol v mezinárodním měřítku byl projekt CHEERS (Careers after Higher Education: a European Research Study), kdy v roce 1998 probíhal první sběr dotazníků od absolventů vysokých škol 4–5 let od získání diplomu. V roce 2006 se Česká republika poprvé zapojila do longitudinálního mezinárodního projektu REFLEX (The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe), který cílil také na absolventy 4–5 let po získání diplomu. Česká republika se do projektu REFLEX zapojila i v roce 2010, kdy proběhlo národní šetření v ČR Zaměstnatelnost absolventů vysokých škol a jejich postavení na pracovním trhu mezi absolventy VŠ z let 2005 a 2006 (4–5 let po získání diplomu). V roce 2013 proběhlo další národní šetření v ČR v rámci projektu REFLEX s názvem Uplatnění absolventů vysokých škol a hodnocení získaného vzdělání, v rámci něhož, kromě cílové skupiny absolventů VŠ 2008 až 2012 byl též rozeslán pilotní dotazník i jejím zaměstnavatelům (Koucký, 2014, s. 17).

V roce 2018 proběhlo národní šetření ABSOLVENT 2018, jehož cílovou skupinou byli absolventi vysokých škol z let 2013–2017, tj. 1 až 5 let po získání diplomu, a kteří již ukončili svá vysokoškolská studia (Zelenka et al, 2019). Tohoto rozsáhlého šetření se zúčastnilo 37 českých vysokých škol

včetně MENDELU, kdy bylo získáno více než 21 000 vyplněných dotazníků. Výsledky přináší detailní informace mj. o tom, jak absolventi hodnotí vysokoškolské studium, jak vnímají a jak zvládli přechod ze školy do praxe, dále výzkum poskytl podrobné informace o tom, jak vnímají absolventy vysokých škol dotazovaní zaměstnavatelé a jak hodnotí jejich vysokoškolským studiem získané relevantní kompetence (Zelenka *et al.*, 2019).

V roce 2018 se Česká republika prostřednictvím Centra pro studium vysokého školství zapojila do projektu EUROGRADUATE, konkrétně do pilotního šetření, jehož cílem bylo zejména otestovat proveditelnost plánovaného celoevropského šetření absolventů a nastavit podmínky pro uskutečnění rozsáhlejšího průzkumu, jenž by poskytl porovnatelná data o absolventech vysokých škol napříč státy Evropské unie. Cílovou skupinou byli absolventi VŠ z let 2013 a 2017 v osmi evropských členských státech (CSVŠ, 2021, EUROGRADUATE, 2020).

2.3 Příklad rozvoje kompetencí pro trh práce absolventů vysokých škol

Většina vysokých škol si je dobře vědoma potřeby monitorovat úroveň klíčových a odborných profesních kompetencí svých absolventů, aby je bylo možno cíleně a efektivně rozvíjet a variabilně podporovat v rámci jejich vysokoškolského studia. Nabídka aktivit vysokých škol v této oblasti bývá velmi široká a její rozmanitost pak závisí od velikosti univerzity, počtu studentů, oborového a profesního zaměření studia apod. Často se jedná o veletrhy pracovních příležitostí, zvaní hostů z praxe do výuky, semináře a workshopy pro rozvoj měkkých kompetencí a v neposlední řadě též informační a poradenská podpora v otázkách kariérového rozhodování a studijních záležitostech.

Výroční zpráva MENDELU za rok 2020 uvádí, že „podpora uplatnitelnosti absolventů je od roku 2015 rozvíjena prostřednictvím Kariérního dne, který je každoročně organizován na univerzitě“ nebo „prostřednictvím veletrhu pracovních příležitostí pro studenty a absolventy vysokých škol JobChallenge, na jehož organizaci se univerzita podílí společně s dalšími brněnskými univerzitami“ (Mendelova, n. d., s. 85).

V příspěvku uvádím konkrétní příklad aktivit, kterými podporuje uplatnitelnost a rozvoj kompetencí svých absolventů na trhu práce Mendelova univerzita v Brně (dále jen MENDELU). Tímto příkladem jsou aktivity uskutečňované v rámci pětiletého strategického projektu finančně podpořeného z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání s názvem **Konkurenceschopný**

absolvent Mendelovy univerzity v Brně (reg. č. CZ.02.2.69/0.0/0.0/ 16_015/0002365), který univerzita realizuje od roku 2017. Projekt těmito aktivitami „reaguje na potřebu připravit do praxe konkurenceschopné absolventy, kteří získají studiem na MENDELU relevantní znalosti, dovednosti a v maximální míře rozvinou své kompetence pro úspěšné uplatnění na trhu práce“ (Odbor, n. d.). Mezi tyto aktivity patří zejména aktivity v rámci inovace stávajících studijních programů a v souvislosti se zvýšením úrovně relevance studia návrh nových profesně orientovaných oborů, které více reflektují požadavky praxe, zavádění nových výukových trendů, propojení univerzitního prostředí se světem práce, příprava absolventů MENDELU pro mezinárodní kariéru či podpora jejich profesního rozvoje atp. Jako další příklad podpory uplatnitelnosti na trhu práce studentů, potažmo absolventů MENDELU, lze uvést rozvoj podnikatelských kompetencí prostřednictvím specificky zaměřeného kurzu s názvem „Podnikni to!“. Dle Adamce (2021b) je výchova k podnikání a posilování podnikatelských dovedností a výzkum postojů vysokoškolských studentů signifikantním zájmem výzkumu a praxe již po několik dekad. Cílem kurzu, který univerzita realizuje již od roku 2016, je odstranit případné obavy studentů z podnikání obecně a zmírnit jejich strach z nedostatku finančních zdrojů nebo vlastních zkušeností.

Konkrétně klíčová projektová aktivita číslo čtyři má realizaci dílčích činností propojovat univerzitní prostředí se světem práce a navazovat, podporovat a prohlubovat aktivní spolupráci s potenciálními zaměstnavateli. Dialog mezi univerzitním prostředím a realitou světa práce je nezbytný pro podporu relevance studia a pro podporu připravenosti absolventů k spěšnému startu jejich profesní kariéry. Stěžejní aktivitou je organizace výše zmíněného veletrhu pracovních příležitostí – **Kariérního dne na MENDELU**, který poskytuje sdílený prostor pro setkání studentů a absolventů MENDELU s potenciálními zaměstnavateli napříč oborovým spektrem, kde tak mohou navázat nové perspektivní kontakty a domluvit se na nejrůznějších formách spolupráce ještě v rámci vysokoškolského studia. Mezi další aktivity patří realizace **workshopů se zaměstnavateli**, kde se ve vzájemném dialogu prolíná akademický svět s realitou světa práce. Zaměstnavatelé přinášejí cenné poznatky z praxe, na které se akademický svět snaží reagovat a reflektovat je v obsahu vysokoškolského vzdělávání. Součástí je též **realizace dotazníkového šetření mezi zaměstnavateli**, které zjišťuje úroveň a relevanci odborných a klíčových kompetencí požadovaných praxí při vstupu absolventa MENDELU na trhu práce.

Při konkrétním popisu se zaměřuji na **Kariérní den na MENDELU**, který vznikl z potřeby aktivně a efektivně propojit univerzitní prostředí se světem práce. Poskytuje sdílený prostor pro osobní setkání studentů, budoucích absolventů s konkrétními zaměstnavateli ještě v rámci jejich vysokoškolského studia. Studenti tak mají konkrétní možnost na jednom místě v jeden den navštívit zaměstnavatele napříč oborovým spektrem a seznámit se s různorodými možnostmi profesního uplatnění a vzájemné spolupráce, kterých mohou využít již v rámci studia. Kariérní den je na MENDELU pořádán od roku 2015, přičemž za celouniverzitní akci jej lze považovat od roku 2018, kde se této akce poprvé zúčastnily všechny univerzitní součásti. Od roku 2018 se tak počet vystavovatelů pohybuje kolem čísla 50. Celková odhadovaná návštěvnost této akce ze strany studentů je přibližně 1 500, s výjimkou letošního ročníku, kdy se tato akce konala kompletně v online prostředí a návštěvnost ze strany studentů – absolventů byla vlivem současné koronavirové situace, kdy sami studenti deklarují, že jsou již z online světa unaveni, poměrně nižší (necelých 600 studentů). Zájem zaměstnavatelů o účast na Kariérním dni na MENDELU každoročně převyšuje kapacitní možnosti akce. Akce je vystavovateli kladně hodnocena, co se týče úrovně organizačního zabezpečení i z hlediska účasti, motivace a aktivity účastníků z řad studentů a absolventů MENDELU. O rostoucí prestiži této akce svědčí i fakt, že v roce 2021 se jeho online verze účastnilo celkem 12 zaměstnavatelů, kteří figurují na předních příčkách studie TOP Zaměstnavatelé 2021, která je projektem Asociace studentů a absolventů a probíhá mezi studenty českých vysokých škol (Asociace, 2021).

Kromě možnosti přímého kontaktu se zástupci zaměstnavatelů, mají studenti možnost navštívit některou z doplňkových aktivit v podobě seminářů a workshopů z oblasti kariérního poradenství a posilování dovedností pro řízení kariéry, tzv. career management skills (Komárek, 2019). Na rozvoji kompetencí potřebných na trhu práce se tak podílí svými aktivitami i Poradenské a profesní centrum MENDELU, které se významně na organizaci akce podílí a jehož cílem je zejména poskytování podpory a poradenských služeb studentům se specifickými vzdělávacími potřebami, odstraňování překážek ve studiu, podpora osobnostního rozvoje a pořádání aktivit, které zvyšují uplatnitelnost na trhu práce. Poskytované služby tak zahrnují zejména „studijní poradenství, kariérové poradenství a koučování v oblasti profesního i osobnostního rozvoje“ (Institut, 2021, n. s.).

3. METODOLOGIE

Jednou z dalších výše uvedených aktivit pro podporu rozvoje kompetencí absolventů MENDELU je též **právě realizované dotazníkové šetření** mezi stávajícími a potenciálními zaměstnavateli, které je realizováno v rámci projektové aktivity číslo 4 uvedeného projektu a které se zaměřuje na zjišťování, jaké kompetence jsou po absolventech požadovány zaměstnavateli při vstupu na trh práce. V současné chvíli byl ukončen sběr dat, která se budou analyzovat a zpracovávat. Výsledky šetření budou zpracovány v samostatné studii. Proto v příspěvku zatím uvádím předběžné výsledky z pilotního ověřování tohoto kompetenčního dotazníku mezi vystavovateli na Kariérním dni 2021, kteří jsou též současnými nebo stávajícími zaměstnavateli absolventů MENDELU.

Data pro výše uvedené pilotní ověřování kompetenčního dotazníku mezi zaměstnavateli vycházejí z Dotazníků zpětné vazby od vystavovatelů účastnících se Kariérního dne 2021. Tento dotazník je klíčovým zdrojem dat pro získávání zpětné vazby a pokládané otázky se týkají průběhu, organizace a míry naplnění očekávání účastníků této akce. Získaná data jsou souhrnně zpracována a prezentovaná vedení univerzity formou Souhrnné zprávy a prezentace, která obsahuje klíčová data o průběhu akce z pohledu vystavovatelů, studentů a organizátorů.

V rámci realizovaných ročníků Kariérního dne v projektu Konkurenceschopný absolvent Mendelovy univerzity v Brně jsou k dispozici dotazníky ze tří ročníků. V roce 2018 a 2019 byly dotazníky distribuovány v listinné podobě přímo v den konání akce všem přítomným zástupcům vystavovatelů, přičemž byla poskytnuta i možnost zaslat elektronický dotazník e-mailem. V roce 2021 v rámci online podoby této akce byl vytvořen a distribuován aktualizovaný elektronický dotazník, kdy byla přidána sekce obsahující šest otázek zaměřených na zaměstnávání absolventů MENDELU a na hodnocení jejich odborných a měkkých kompetencí.

4. VÝSLEDKY

Výsledky výše popsaného průzkumu u zaměstnavatelů, kteří se účastnili Kariérního dne 2021, jsou následující. Dotazník zpětné vazby pro vystavovatele vyplnilo 60 zástupců z celkem 50 účastnících se vystavovatelů. Na otázky, které se dotazují na zaměstnávání absolventů MENDELU, a úroveň jejich kompetencí jsme získali následující data:

Na otázku „Zaměstnáváte již alespoň jednoho absolventa/absolventku MENDELU?“ poskytlo odpověď celkem 58 respondentů, z toho 44 respondentů (75,9 %) odpovědělo kladně a 14 respondentů (24,1 %) odpovědělo záporně.

Vystavovatelé byli též dotazováni, jakou fakultu absolventi MENDELU, které zaměstnávají či zaměstnávali, absolvovali. Ze 44 odpovědí, které shrnuje Tabulka III, vyplývá, že nejčastěji jde o Provozně ekonomickou fakultu (PEF, 36 %), dále Lesnickou a dřevařskou fakultu (LDF, 18 %) a Agronomickou fakultu (AF, 16 %). 10 zástupců vystavova-

telů (23 %) neví přesně, kterou fakultu absolventi MENDELU, které zaměstnávají, absolvovali.

Další otázky se týkaly *odborných a měkkých kompetencí, které by u daných absolventů vystavovatelé, tj. jejich zaměstnavatelé přivítali* (tj. co dalšího by měli umět či znát). Na dotaz ohledně odborných dovedností odpovědělo konkrétně 21 respondentů, což činí 35 % z celkového počtu respondentů. Otevřené otázky obecně nebývají tak často zodpovídané, proto je počet respondentů poměrně nízký. Nicméně, ze získaných odpovědí, které uvádí Tabulka IV, vyplývá, že nejčastěji by respondenti

Tabulka III: Typ absolvované součásti MENDELU

Název součásti	Počet zaměstnávaných absolventů	% podíl
Provozně ekonomická fakulta	16	36
Lesnická a dřevařská fakulta	8	18
Agronomická fakulta	7	16
Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií	2	4,5
Zahradnická fakulta	1	2,2
ICV	0	0
Nevím přesně	10	22,7
Celkem	44	100

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka IV: Kompetence požadované zaměstnavateli

		Četnost výskytu
Odborné kompetence	Znalosti z oboru financí, finančních trhů a investičních programů.	3
	Znalosti z oboru ekonomika a podniková ekonomika.	2
	Znalosti z oblasti projektového řízení.	1
	Znalosti procesního inženýrství.	1
	Větší znalosti nároků rostlin.	1
	Orientace v terénu.	1
	Propojení s praxí, praktické dovednosti.	1
Měkké /klíčové kompetence	Práce s informacemi – více dávat informace do souvislostí.	3
	Komunikační dovednosti.	2
	Předpoklady vědeckého myšlení (v případě vědecké práce).	2
	Schopnost odvést dobrou práci.	1
	Být otevřený učit se novým věcem.	1
	Jazyková vybavenost (zejména anglický jazyk).	2
Celkem		21

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka V: *Měkké/klíčové kompetence, které by měly být rozvíjeny dle názoru zaměstnavatelů*

Měkké / klíčové kompetence	Četnost výskytu	
	Komunikační dovednosti.	7
	Zodpovědnost.	2
	Samostatnost.	2
	Sebereflexe.	1
	Spolehlivost.	1
	Schopnost prezentovat výsledky řešení.	1
	Schopnost kritického myšlení.	1
	Prezentační dovednosti.	1
	Time management.	1
	Lepší jazyková vybavenost.	1
	Empatie a pokora.	1
	Celkem	19

Zdroj: Vlastní zpracování

uvítali konkrétní odbornou kompetenci či dovednost, znalost, přičemž jejich typ odpovídá určitému vystudovanému oboru a typu zaměstnání či pracovní pozice, na které jsou absolventi zaměstnáni. Jelikož nejvíce zaměstnaných absolventů MENDELU pochází z PEF, nejčastěji se vyskytují odborné kompetence odpovídající profilu absolventa některého ze studijních oborů této fakulty. V této otázce byly také uváděny kompetence, které lze spíše zařadit do kompetencí měkkých, tzv. soft-skills a kompetencí klíčových.

Na otázku „*Jak hodnotíte jeho/její měkké kompetence (komunikace, kooperace, vyjednávání, sebereflexe, když nastoupil/a jako absolvent do zaměstnání?*“ odpovědělo 36 respondentů, přičemž 17 z nich (47 %) vyjádřilo neutrální postoj, 10 (28 %) kritický postoj a 9 (25 %) vyjádřilo pozitivní postoj k úrovni měkkých kompetencí absolventů po nástupu do zaměstnání. Průměrná míra spokojenosti s úrovní měkkých kompetencí těchto absolventů potom činí 7,9 na stupnici od 1 do 10, kdy 1 značí nejnižší a 10 nejvyšší míru spokojenosti, což lze hodnotit jako pozitivní výstup.

Na otevřenou otázku „*Které konkrétní měkké kompetence by absolvent/ka měl/a u sebe rozvíjet?*“ odpovědělo celkem 17 zástupců vystavovatelů. Nejčastěji uváděné kompetence, kterou by měli absolventi podle respondentů rozvíjet, jsou uvedeny v Tabulce V.

5. DISKUZE

Prezentované pilotní šetření kompetencí absolventů požadovaných praxí při vstupu na trh práce

je pouze předběžným shrnutím získaných dat, na které navážou výstupy z právě realizovaného komplexního dotazníkového šetření.

Z dat pilotního šetření týkajícího se zjišťování kompetencí požadovaných u absolventů MENDELU stávajícími či potenciálními zaměstnavateli z řad vystavovatelů Kariérního dne na MENDELU 2021 vyplývá, že více jak 75 % z nich již nějakého absolventa MENDELU zaměstnávalo, tudíž mají s jejich zaměstnáváním určitou zkušenost a mohou tak posoudit reálnou úroveň jejich kompetencí při vstupu na trh práce.

Respondenti nejčastěji zaměstnávají absolventy z Provozně ekonomické fakulty (PEF), což se odráží i ve výčtu konkrétních odborných kompetencí, které by zaměstnavatelé u absolventů uvítali, a které tak směřovaly zejména do ekonomické a informační oblasti (finance, finanční trhy, investiční programy a ekonomika či podniková ekonomika byly uváděny opakovaně, viz Tabulka IV). Více než jednou se též vyskytl požadavek na předpoklady vědeckého myšlení (v případě vědecké práce) a jazyková vybavenost (zejména anglický jazyk).

Jako nejčastější měkké, potažmo klíčové kompetence, které by měli absolventi MENDELU více rozvíjet, jsou uváděny zejména komunikační dovednosti (v součtu v 9 případech, pokud zohledníme kompetence uváděné v Tabulce IV i V). Tento výstup koresponduje i s výstupy, které uvádí Veteška (2008, s. 122) a Doležalová (2014, s. 13), kdy komunikační schopnosti a dovednosti zaměstnavatelé coby respondenti v jejich výzkumech hodnotili jako jedny z nejdůležitějších kompetencí, a tudíž je třeba je dostatečně rozvíjet a věnovat jim pozor-

nost. Jako další kompetence vhodné k dalšímu rozvoji uvádějí respondenti práci s informacemi, zodpovědnost a samostatnost (více jak jeden výskyt v odpovědích respondentů, viz Tabulka IV a V). Zejména poslední dvě jmenované kompetence

uvádějí jako důležité z pohledu zaměstnavatelů i Veteška (2008) a Doležalová (2014). Shodu lze též najít u schopnosti odvést dobrou práci a otevřenosti učit se novým věcem (Tabulka IV, Veteška 2008).

ZÁVĚR

Příspěvek prezentuje základní informace ohledně situace a postavení absolventů vysokých škol na trhu práce a nutnosti rozvoje jejich odborných a klíčových kompetencí potřebných pro úspěch na trhu práce, ideálně ještě v rámci vysokoškolského studia, čímž je posílena jejich šance na dobré pracovní uplatnění při zahájení jejich profesní kariéry.

Příspěvek též poskytuje konkrétní příklad realizace aktivit na rozvoj a podporu kompetencí, které absolventi konkrétní vysoké školy potřebují pro úspěšný vstup na trh práce dle názorů zaměstnavatelů. Univerzita v rámci strategického projektu (ale i mimo tento rámec) vyvíjí různorodé aktivity na podporu uplatnitelnosti a konkurenceschopnosti svých absolventů na trhu práce, protože si je vědoma faktu, že uplatnitelnost a zaměstnatelnost absolventů jsou jedny z klíčových ukazatelů pro zpětnou vazbu její vzdělávací činnosti.

Kompetence požadované po absolventech MENDELU jsou ve velké míře obdobné jako ty, které uvádějí citovaní autoři (Veteška, 2008; Doležalová, 2014) ve svých výzkumech. Toto též souvisí se studovaným oborem a s oborem činnosti či profesí, které se absolventi po skončení vysokoškolského studia věnují, tj. je oborově specifické, zejména pokud se jedná o odborné kompetence. Tzv. klíčové kompetence jsou požadovány shodně napříč všemi obory a profesními oblastmi, protože to jsou kompetence vyžadované nejen pro úspěch v pracovním životě, ale také v tom běžném či osobním. Jakmile budou zpracovány výstupy z realizovaného komplexního dotazníkového šetření, bude vytvořen rámec doporučení, který bude využitelný při plánování dalších aktivit v rámci posilování relevantních kompetencí absolventů, které jsou klíčové pro jejich uplatnitelnost na trhu práce.

LITERATURA

- Adamec, P. (2021a). Perception of Own Level of Information and Communication Competencies by Students of Teaching for Secondary Vocational Schools. In *INTED2021: Proceedings*. Valencia: International Academy of Technology, Education and Development (IATED).
- Adamec, P. (2021b). Reflexion of courses aimed at developing entrepreneurial competences for university students. In *EDULEARN21 Proceedings*. Valencia: International Academy of Technology, Education and Development. Dostupné z <https://library.iated.org/view/ADAMEC2021REF>
- Asociace studentů a absolventů. (2021). *Studie TOP Zaměstnavatelé 2021*. Dostupné z: <https://topzaměstnavatele.cz/>.
- Brožová, D. (2003). *Společenské souvislosti trhu práce*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Burdová, J., & Paterová, P. (2009). *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – šetření v zemědělské sféře*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Centrum pro studium vysokého školství. (2021). *Aktuální projekty*. Dostupné z: <https://csvs.cz/aktualni-projekty/>.
- Centrum vzdělávání AMOS. (n. d.). *Uplatnění absolventů na trhu práce dle školy*. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.com/uplatneni-absolventu/>.
- Český statistický úřad. (2021a). *Souhrnná data o České republice*. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/souhrnna_data_o_ceske_republice.
- Český statistický úřad. (2021b). *Vysoké školy*. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/vysoke-skoly>.
- Doležalová, G. (2014). *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – šetření v terciálním sektoru*. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/TER_Potreby_zamestnavatele_pro_www.pdf.
- Eurostat. (2020). *Míra zaměstnanosti absolventů*. Dostupné z: <http://apl.czso.cz/pll/eutab/html.h?ptabkod=tps00053>.
- Eurostat. (2021). *Míra zaměstnanosti ve věkové skupině 20–64 let, v členění dle pohlaví*. Dostupné z: http://apl.czso.cz/pll/eutab/html.h?ptabkod=t2020_10.

- Institut celoživotního vzdělávání MENDELU. (2021). *Poradenské a profesní centrum*. Dostupné z: <https://icv.mendelu.cz/ppc>.
- Komárek, L. (2019). Career management skills – důležitost jejich aplikace a možnosti měření. *Kariérové poradenstvo v teorii a praxi*, (15), 6–17. Dostupné z: https://www.euroguidance.sk/document/casopis/2019_15_01_Komarek_Libor.pdf.
- Koucký, J., Ryška, R., & Zelenka, M. (2014). *Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol: Výsledky šetření REFLEX 2013*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Malinová, L. (2011). *Rozvoj profesní kariéry*. Praha: Vysoká škola ekonomická.
- Mendelova univerzita v Brně. (n. d.). *Výroční zprávy univerzity*. Dostupné z: <https://mendelu.cz/25000-vyrocní-zpravy>.
- MPSV. (n.d.). *Pololetní statistiky absolventů*. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/pololetni-statistiky-absolventu>.
- Odbor pro podporu tvůrčí činnosti Mendelovy univerzity v Brně (n. d.). *OP VVV řešené projekty: Konkurenceschopný absolvent Mendelovy univerzity v Brně*. Dostupné z: <https://optc.mendelu.cz/projektove-centrum/op-vvv-resene-projekty/28655-esf>.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Sedláček, J., Zelenka, M., & Ryška, R. (2020). *EUROGRADUATE pilot survey: Národní zpráva Česko*. Dostupné z: https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2020/10/EUROGRADUATE_na%CC%81rodni%CC%81_zpra%C%81va_C%CC%8Cesko_cs.pdf.
- Úlovec, M. (2014). *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – komparační analýza*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Zelenka, M. et al (2019). *Souhrnná zpráva o šetření Absolvent 2018*. Praha: Středisko vzdělávací politiky pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Centrum pro studium vysokého školství.

Kontakt

Mgr. Martina Miškelová: martina.miskelova@mendelu.cz

VÝZNAM PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV PRE PEDAGOGICKÚ PRAX

Mária Onušková¹, Jana Verešová¹

¹Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Bratislava, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, Slovenská republika

Abstrakt

Meniace sa potreby našej spoločnosti viedli a vedú k tomu, že je potrebné meniť potreby pedagogických zamestnancov a škôl. Každý pedagogický zamestnanec sa v rámci školského systému podieľa na reformách školstva, ale aj výchovno-vzdelávacieho procesu ako plnohodnotný pedagogický zamestnanec. S profesijným rozvojom pedagogických zamestnancov a ich napredovaním prostredníctvom celoživotného vzdelávania úzko súvisí kvalita každej školskej inštitúcie. V článku sa venujeme poukázaniu na profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov a analýze výskumu využitia profesijných štandardov v pedagogickej praxi. V štúdií sa centrujeme na vymedzenie pojmov ako profesijný štandard, kompetenčný profil či kariérny rast pedagogických zamestnancov na základe využitia profesijného štandardu.

Kľúčové slová: pedagogický zamestnanec, profesijný rozvoj, kariérny rast, profesijné štandardy, kompetenčný profil

Abstract

IMPORTANCE OF PROFESSIONAL STANDARDS OF PEDAGOGICAL STAFF FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

The changing needs of our society have led and lead to the need to change the needs of teaching staff and schools. Within the school system, each pedagogical employee participates in the reforms of education, but also in the educational process as a full-fledged pedagogical employee. The quality of each school institution is closely related to the professional development of pedagogical staff and their progress through lifelong learning. In the article we focus on the professional development of pedagogical staff and the analysis of research into the use of professional standards in pedagogical practice. In the study, we focus on the definition of terms such as professional standard, competence profile or career growth of pedagogical staff based on the use of professional standard.

Keywords: pedagogical staff, professional development, career growth, professional standards competitive profile

ÚVOD

Školstvo či školský systém prechádza aj v súčasnosti transformáciou, ktorá je spôsobená celosvetovými spoločenskými podmienkami pandémie Covid 19. Aj takáto udalosť znamenala, že pedagogickí zamestnanci boli nútení rýchlo sa zdokonaľovať hlavne v používaní online aplikácií, a tým zlepšiť výchovu a vzdelávanie žiakov na všetkých stupňoch škôl a školských inštitúcií aj v období dištančného vzdelávania. Aj z tohto hľadiska by sme sa mohli prikloniť k tomu, že učiteľské povolanie je ťažkým povoláním, ako sa hovorí, učitelia sú neustálymi študentmi a vždy sa musia zdokonaľovať a rozvíjať sa. K tomu napomáhajú rôzne vzdelávacie aktivity, počas ktorých pedagóg nadobúda potrebné vedomosti a zručnosti, aby zefektívnil edukačný proces.

Každé vzdelávanie predstavuje zložitú cestu, ktorou má pedagogický zamestnanec dosiahnuť svoj vytýčený cieľ. Každé vzdelávanie dospelých napomáha k učeniu ľudí, aby boli zodpovední za vlastný život, ale aj za svoje rozhodnutia prostredníctvom dobrých rozhodnutí a rozvoj. Rozhodujúcu úlohu v profesijnom rozvoji zohrávajú praktické skúsenosti pedagogického zamestnanca z vlastnej pedagogickej činnosti. V posledných rokoch sa venuje zvýšená pozornosť profesionalizácii učiteľského povolania. Ako spomína Kosová (2013, s. 108), „učiteľstvo a ostatné pedagogické profesie patria k tým povolaniam, v ktorých spontánne narastá trend profesionalizácie.“ Zároveň je potrebné upozorniť, že kvalita školy priamo súvisí s profesijným rozvojom pedagógov a samotným napredovaním učiteľov s celoživotným vzdelávaním.

Už 90-tych rokoch 20. storočia sa prezentovalo, že je potrebné charakterizovať kompetencie pedagogických zamestnancov, ktorých výsledkom by bolo prezentovanie prístupov rozvoja profesijných koncepcií, to v troch položkách – prístup založený na výskume učiteľovho správania a konania v triede, prístup založený na reflexii a prístup založený na projektoch (Anderson 1995). Najdôležitejším cieľom koncepcie je zvýšenie profesijnej kompetencie vytvorením systému požiadaviek pre profesijný rozvoj a tiež kariérový rast.

Pavlov (2017, s. 25) tvrdí, že kariérny systém „predstavuje v učiteľskej profesii legislatívne ukotvený súbor pravidiel a požiadaviek (kariérny poriadok) určujúci kariérne stupne a kariérne pozície, ktorých získanie je spravidla podmienené overiteľným zvyšovaním profesijných kompetencií.“ Pavlov a Šnídlová (20013, s. 45) píšú, že: „jedna zciest k profesionalizácii profesie vedie cez štandardizáciu profesijných kompetencií pedagógov.“

Najvýznamnejšou zmenou, ktorá sa udiala v rámci kariérneho rastu pedagogických zamestnancov, bolo v roku 2009 prijatie zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch, ktorá priniesla nielen vytvorenie kreditového systému, ale aj vytvorenie nového systému kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov a zároveň vytvárala profesijné štandardy jednotlivých kategórií v jednotlivých pozíciách a stupňoch. K pozitívam, ktoré sa odzrkadlili v tomto zákone bolo, že systém vzdelávania vytvára podmienky pre gradáciu profesijných kompetencií prostredníctvom kariérnych stupňov pre všetky kategórie a podkategórie pedagogických a odborných zamestnancov (Pavlov 2013, s. 39–40). Pavlov (2013, s. 40) tiež uvádza, že sa „nepodarilo aplikovať systém zahŕňajúci gradáciu učiteľských kompetencií cez výkon expertných pedagogických činností v triede a škole.“

Tieto kompetencie zahŕňa aj profesijný štandard, ktorý naznačuje oblasti, v ktorých sa pedagogický zamestnanec v profesii rozvíja a má rozvíjať. Súčasný platný zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov zahŕňa v sebe aj význam profesijných štandardov pre profesijný rozvoj pedagógov nielen prostredníctvom ďalšieho vzdelávania, ale aj atestačného portfólia.

1. CIELE

Cieľom príspevku je analyzovať prieskumnú anketu k zisteniu názorov pedagogických a odborných zamestnancov na využívanie či zrozumiteľnosť dokumentu Pokyn ministra č.39/2017. Zároveň teoreticky opísať pojmy ako profesijný štandard, profesijný rozvoj, profesijné kompetencie.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Problematica profesijných štandardov spadá do oblasti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov. V ďalšom texte okrem všeobecného vymedzenia profesijného štandardu a profesijného rozvoja sa podrobnejšie zmiňujeme o kompetenciách v rámci profesijného štandardu a jeho analýze s dôrazom na pedagogických zamestnancov.

2.1 Profesijný štandard

Dôležitým pojmom, s ktorým sa v súčasnosti učitelia stretávajú nielen vzhľadom na tvorbu portfólia, ale aj na rozvíjanie svojich kompetencií, je *profesijný štandard*. Zároveň je aj pilierom kariérneho

systému v každej krajine, pretože zabezpečuje rozvoj profesionality pedagogických zamestnancov. Pod pojmom štandard rozumieme „stupeň dokonalosti požadovaný na určitý účel alebo akceptovaný či odsúhlasený model, s ktorým sú reálne objekty a procesy rovnakého druhu porovnávané alebo merané“. Podľa Kasáčovej (2006, s. 97) je štandard záväzná a požadovaná charakteristika kvantitatívnych alebo kvalitatívnych vlastností určitého objektu alebo javu. Problematikou profesijných štandardov a profesijných kompetencií sa však v učiteľskej obci začalo rozprávať v roku 2009. V predchádzajúcom zákone o pedagogických zamestnancoch č. 317/2009 Z. z. bol vymedzený pojem profesijný štandard, ale zverejnené boli až v Pokyne ministra školstva č. 39/2017. V predchádzajúcich rokoch sa ale využívali v pedagogickej praxi a v riadení škôl len veľmi málo. So schválením nového zákona č. 138/2019 Z. z. sa profesijné štandardy dostávajú reálne do života a profesijného rozvoja učiteľov, hlavne v súvislosti s tvorbou portfólia a atestačnými skúškami. Na základe § 41 ods. 1 zákona 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch vymedzuje profesijný štandard ako „súbor profesijných kompetencií potrebných na zaradenie do príslušnej kategórie a podkategórie pedagogického zamestnanca alebo do kategórie odborného zamestnanca, kariérneho stupňa alebo kariérnej pozície.“ Dlhé roky sa tvorbe profesijných štandardov venoval kolektív autorov, medzi nimi aj Pavlov, či Šnídlová. Pavlov (2013, s. 88) definuje profesijný štandard ako „normu, ktorá nie je statická, definitívna, ale otvorená a rozvoja schopná, vyvíjajúca sa vzhľadom na meniace sa ciele výchovy a vzdelávania, potreby škôl a profesionalizácie učiteľov.“ Okrem Pavlova sa profesijným štandardom zaoberajú aj iní autori, ktorých definície profesijného štandardu uvádzame nižšie a s ktorými môžeme súhlasiť.

Vašutová (in Walterová 2001, s. 31) vymedzuje profesijný štandard ako normatívny pojem, ktorého zmyslom je stanovenie kvalifikačných predpokladov na vstup do profesie alebo oprávnenie vykonávať profesiu. Podľa Spilkovej (in Spilková & Tomková, 2010, s. 25–26) je štandard formulovaný v podobe profesijných kompetencií, ktoré sú vnímané ako komplexný a zároveň flexibilný súbor znalostí, zručností, reflektovaných skúseností, hodnôt a postojov.

Pri definovaní pojmu profesijný štandard je dôležité uviesť aj dôvody, prečo boli vytvorené profesijné štandardy (Pavlov 2013, s. 82), a to:

- nadnárodný význam - porovnateľnosť pedagogickej profesie na Slovensku a v Európskej únii (ďalej len EÚ),

- vymedzuje pedagogickú profesiu ako expertnú profesiu,
- umožňuje porovnanie s inými profesiami, kategóriami pedagogickej profesie porovnaním
- kvality programov vzdelávania a ich výstupov,
- poskytuje rámec na monitorovanie a hodnotenie profesijných výkonov pedagógov za účelom hodnotenia a odmeňovania a personálnej práce manažmentu škôl,
- nástrojom štátnej objednávky pre vysoké školy pripravujúce pedagógov (vymedzuje rámec pregraduálneho vzdelávania),
- je nástrojom profesijného rozvoja, pretože je základom tvorby programov kontinuálneho profesijného vzdelávania pedagógov v kariérnom systéme,
- vytvára podmienky na odbornú diskusiu v otázkach Aký je kvalitný učiteľ? Aká je kvalitná škola? Aké je kvalitné vzdelávanie?
- je nástrojom na lepšie porozumenie problémov profesie (profesijný jazyk),
- umožňuje skvalitnenie práce manažmentu škôl (personálny rozvoj zamestnancov),
- umožňuje pedagógom porozumieť, aké sú očakávania na ich profesijný výkon,
- umožňuje pedagógom identifikovať sa s ich profesijnou rolou a profesiou,
- umožňuje vytvárať perspektívy – modelovanie individuálneho profesijného rozvoja i rozvoja pedagogického zboru školy,
- umožňuje prezentáciu kľúčových oblastí vlastnej práce verejnosti.

Pavlov a Šnídlová (2013, s. 50) tiež uvádzajú, že: „štandard, aj keď je normatívom, nikdy nemôže vyčerpávajúco opísať to, čo má učiteľ robiť.“

Využitie jednotlivých profesijných štandardov vyplýva, ako uviedla Šnídlová (2018, s. 25–26), z ich nasledovných funkcií:

- kvalifikačná funkcia, gradačná a rozvojová funkcia, gradačná funkcia pri výstupných požiadavkách pri 1. a 2. atestácii, motivačná a rozvojová funkcia a regulačná funkcia.
- Profesijný štandard na každom kariérnom stupni plní určité štandardné funkcie, ktoré zadefinoval Pavlov (2012, s. 42):
- *rozvojová* – spočíva v samotnom potenciáli kompetencií poskytnúť nástroj na sebareflexiu vlastnej pedagogickej činnosti, ich rozvoj počas celej profesijnej dráhy (od vstupu do profesie a počas celého jej výkonu). Táto funkcia je významná najmä pre zamestnávateľov alebo príslušníkov profesie, ktorá je určená na plánovanie osobnostného rozvoja.

- *regulačná* – podľa profesijného štandardu sú povinní poskytovatelia vypracovať ciele a obsah programov kontinuálneho vzdelávania (tzn. smerovať k tým kompetenciám, ktoré sú žiaduce a ich osvojením sa vytvára kvalifikácia alebo potenciál na zlepšenie práce).
- *ochranná* – profesijný štandard jasne pomenúva tie činnosti, za ktoré sú učiteľky a učitelia v škole zodpovední, a chráni ich pred narastajúcim tlakom, zvyšujúcim sa rozsahom požiadaviek od rôznych neškolských subjektov, ktoré ich robia zodpovednými, napr. aj za mnohé nepedagogické činnosti.
- *motivačná* – transparentnosť profesijného štandardu (zrozumiteľnosť, dosiahnuteľnosť) má motivačný účinok, umožňuje „modelovať“ individuálnu profesijnú cestu (inak povedané: podľa štandardu by som mal vedieť, čo odo mňa kola očakáva a čo je preto potrebné urobiť).
- *gradačná* – profesijný štandard slúži na overenie profesijných kompetencií učiteľstva na jednotlivých kariérnych stupňoch (tzn. výstupné požiadavky pri prvej, druhej atestácii) a tiež pri ukončovaní jednotlivých druhov vzdelávania.“

Profesijný štandard má stupňujúci charakter v rámci vstupu pedagogického zamestnanca do zamestnania a v rámci jeho kariérneho rozvoja. Profesijný štandard odráža stupňovanie profesijných kompetencií počas profesijnej dráhy pedagogického zamestnanca, ktoré súvisí aj s platovým ohodnotením a kvalifikácie pedagogických zamestnancov (Pavlov, 2017).

Ich poznanie a aplikácia do procesu je pre pedagogických zamestnancov ich individuálnou záležitosťou. Zároveň však závisí od osobnej zaangažovanosti pedagogického zamestnanca ako s nimi narába a ako ich vie využiť. Do istej miery to závisí aj od vedúceho pedagogického zamestnanca, čo od pedagóga vyžaduje. Pedagogickí zamestnanci v súčasnosti nazierajú na profesijné štandardy dosť skepticky a nevedia s nimi narábať a uplatniť ich vo svojej pedagogickej praxi. Zaoberajú sa nimi iba v prípade podávania atestačného portfólia. Môžeme v nich vidieť miestami formálne nedostatky hlavne v lingvistickej stránke, teda využitom jazyku, ktorý pre pedagogických zamestnancov je spôsobený neznalosťou konkrétnej terminológie.

Ďalšou nejasnosťou pre pedagogických zamestnancov môže byť opis kompetencií, ktoré vždy začínajú opisom požiadaviek z nižšej úrovne a len sú dopĺňané následnými kompetenciami pre danú úroveň. Čo na prvý pohľad vyzerá, ako by sa požiadavky na kompetencie neustále opakovali a nesústredí sa na konkrétne požiadavky na

kompetencie v danom kariérovom stupni. Ako príklad môžeme uviesť opisu požadovaných spôsobilostí v Oblasť 1 Žiak – Kompetenciu 1.1 v profesijnom štandarde v podkategórii učiteľ pre primárne vzdelávanie, kde pre začínajúceho pedagogického zamestnanca nemusí byť zrejmé, že ide o tie spôsobilosti, ktoré sú nevyhnutné pre vstup do profesie, t. j. na úrovni absolventa pregraduálnej prípravy. Ide tu o podstatnú informáciu najmä pre vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov do praxe a tieto spôsobilosti by mali mať nadobudnuté absolventi vysokoškolského štúdia.

Ako sme už spomínali v súčasnosti sú profesijné štandardy využívané najmä vo vzťahu k atestáciám a tvorbe atestačných portfólií, a tým osvojovanie si kompetencií začínajúceho pedagogického zamestnanca s cieľom posunúť sa do vyššieho kariérneho stupňa, čo je väčšinou slabým miestom v súčasnej praxi. Viacerí pedagogickí zamestnanci nie sú schopní objektívne posúdiť úroveň svojich vlastných kompetencií voči profesijnému štandardu a môžeme sa aj naďalej domnievať, že nie všetci pedagogickí zamestnanci základných a stredných škôl budú využívať profesijné štandardy do tej miery, ako by bola žiaduca pri vypracovávaní svojho plánu činností a osobného plánu profesijného rozvoja. Pri vypracovávaní osobného plánu profesijného rozvoja by mali byť profesijné štandardy východiskovým dokumentom na posúdenie úrovne kompetencií.

V súčasnosti je najväčším problémom absencia profesijných štandardov pri vzniku niektorých pracovných činností, resp. pri ich preradení z jednej kategórie do inej na základe legislatívnych noriem, čo môžeme vidieť v kategórii školský špeciálny pedagóg.

3. METODOLÓGIA

K zisteniu názorov pedagogických a odborných zamestnancov na využívanie či zrozumiteľnosť dokumentu Pokyn ministra č. 39/2017 sme sa rozhodli zrealizovať prieskumnú anketu (príloha 1). Prieskum sme realizovali v letných mesiacoch júl a august 2020. Anketa bola distribuovaná prostredníctvom mailovej komunikácie účastníkom vzdelávania v oblasti špeciálno-pedagogických tém a výchovateľstva realizovaných pod regionálnym pracoviskom Metodicko-pedagogického centra Bratislava na Ševčenkovej 11 v Bratislave a ďalším pedagogickým zamestnancom (ďalej PZ) v kategórii učiteľ a vychovateľ. Distribuovaných bolo 150 dotazníkov. Návratnosť ankety, ktorá mohla byť ovplyvnená prázdninovým a dovolenkovým obdobím, do dátumu 7. 8. 2020 bola

110 vyplnených dotazníkov. Za cieľ ankety sme si stanovili zistiť, či sú pedagogickí zamestnanci informovaní zo strany vedenia o zmenách v legislatíve, či majú v škole alebo zariadení vytvorené podmienky pre ďalší rozvoj, ktoré formy vzdelávacích aktivít uprednostňujú vo svojom profesijnom rozvoji a akou formou by chceli realizovať atestačné konanie/atestačnú skúšku, či je pre pedagogických zamestnancov zrozumiteľne definovaný profesijný štandard uvedený v Pokyne ministra č. 39/2017, či je zrozumiteľný rozdiel profesijných kompetencií medzi PZ s prvou atestáciou a PZ s druhou atestáciou a či majú oporu pri porozumení profesijných štandardov u svojho vedenia.

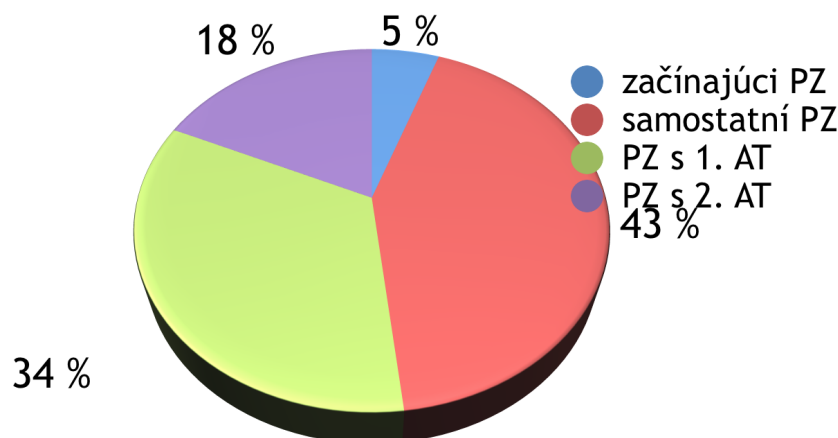
K zrealizovaniu prieskumu nás viedli názory respondentov vzdelávacích podujatí realizovaných v Metodicko-pedagogickom centre, ktorí vyjadrovali negatívne skúsenosti pri činnosti a využívaní profesijných štandardov v praxi. Z vyjadrení respondentov vyplynuli nasledujúce zistenia:

- aktuálne verzie sú málo prehľadné a komplikovane spracované; orientácia v nich je pre PZ a odborných zamestnancov (ďalej OZ) zložitá,
- bez inštruktaže alebo vzdelávania nedokáže PZ a OZ použiť profesijné štandardy na účely svojho sebahodnotenia, sebarozvoja a atestácií,
- profesijné kompetencie sú pre všetky kariérové stupne rovnaké a rozdiely medzi požiadavkami na jednotlivé kariérové stupne je potrebné hľadať v dokumente štandardu a nie sú jasne dané
- PZ a OZ s druhou atestáciou má poskytovať pomoc a poradenstvo, navrhovať systémové riešenia na úrovni predmetovej komisie/metodického združenia a/alebo školy/školského zariadenia, čo mu však nemusí byť v praxi inštitucionálne umožnené.

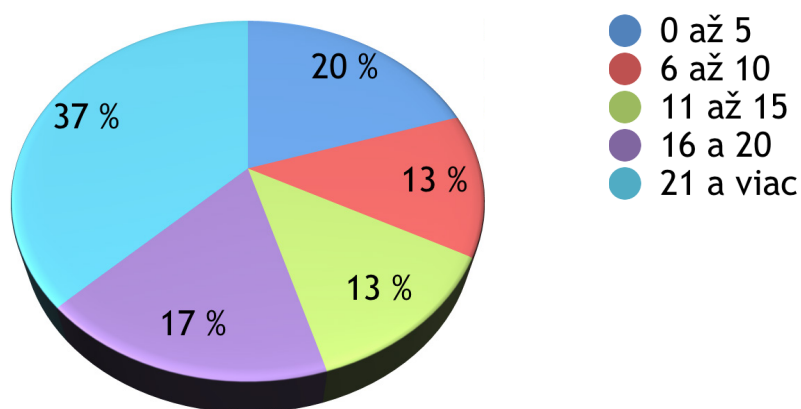
4. VÝSLEDKY

Odpovede na otázky z ankety sme spracovali a štatisticky vyhodnotili. Výsledky sú spracované do prehľadných grafov. Pre potreby štúdie uvádzame len sumárne výsledky jednotlivých anketo- vých otázok, ďalšie spracovanie zistených výsledkov a súvislostí medzi zistenými atribútmi budú podkladom pre ďalšie spracovanie a publikovanie.

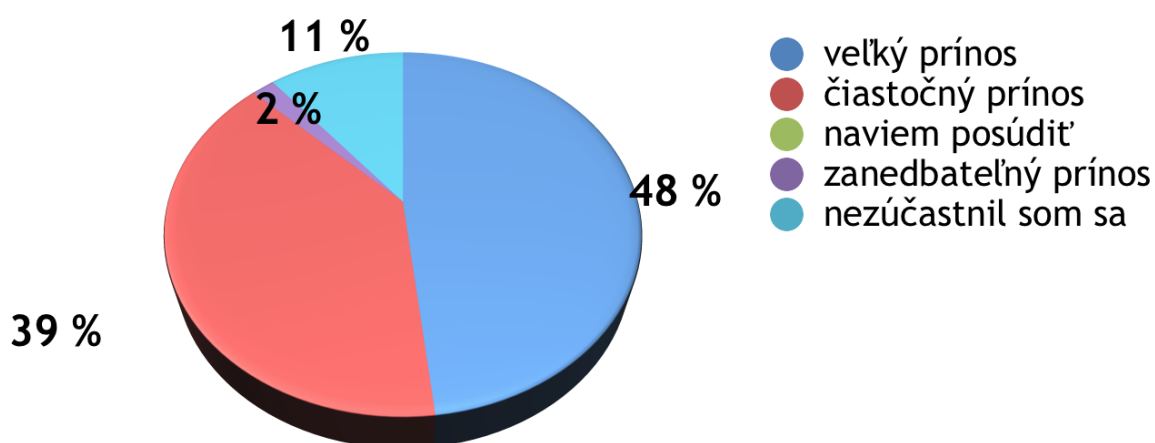
Prvé otázky ankety podávajú náhľad o účastníkoch ankety po stránke pohlavia, pracovného zaradenia/kategórie zamestnanca, kariérového stupňa a dĺžky pracovného výkonu. Podľa výsledkov ankety sme zistili, že na vyplnení ankety prieskumu sa podieľalo spolu 110 pedagogických zamestnancov, z toho bolo 15 mužov a 95 žien. Z uvedeného počtu bolo 40 učiteľov a 70 vychovávateľov. Z odpovedí v realizovanom prieskume je zrejmé, že aj stupeň školy v ktorom pedagogickí zamestnanci pôsobia, je rôzny. V zariadeniach materských škôl pôsobí 19 respondentov PZ, na prvom stupni ZŠ pôsobí 37 PZ z celkového počtu respondentov, na druhom stupni základnej školy 4, v gymnáziách 2 a strednej odbornej školy 5 pedagogických zamestnancov. Do prieskumu sa zapojili aj PZ z iných zariadení v počte 43, pričom sa prevažne jednalo o vychovávateľov z centier pre deti a rodiny (ďalej CDaR) – bývalé detské domovy a vychovávateľov z reedukačných centier. Z uvedených pedagogických zamestnancov bolo 6 začínajúcich PZ, 47 samostatných PZ, 37 PZ s 1. atestáciou a 20 PZ s 2. atestáciou. V prieskumnej vzorke boli zastúpení pedagogickí zamestnanci s rôznou dĺžkou praxe. Najviac účastníkov prieskumu (41 respondentov) bolo z kategórie PZ, ktorí sú v praxi viac ako 21 rokov. Druhú najpočetnejšiu skupinu tvorili pedagógovia



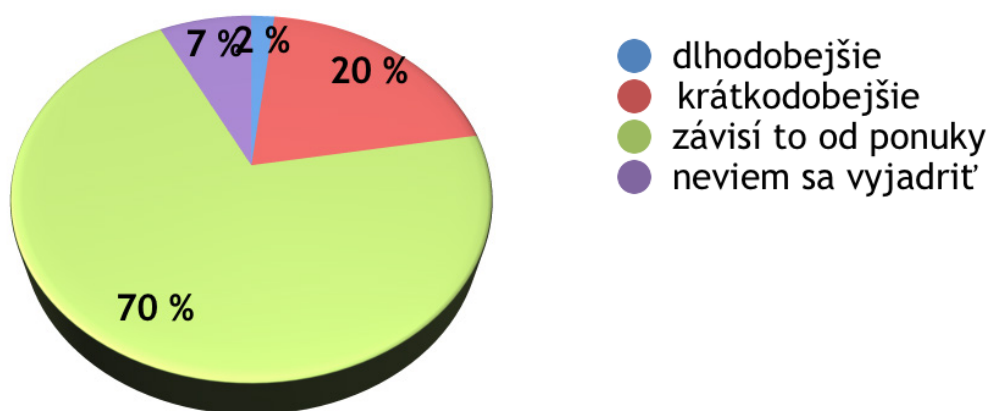
Graf 1: Zastúpenie kariérnych stupňov PZ



Graf 2: Doba praxe PZ zúčastnených v prieskume



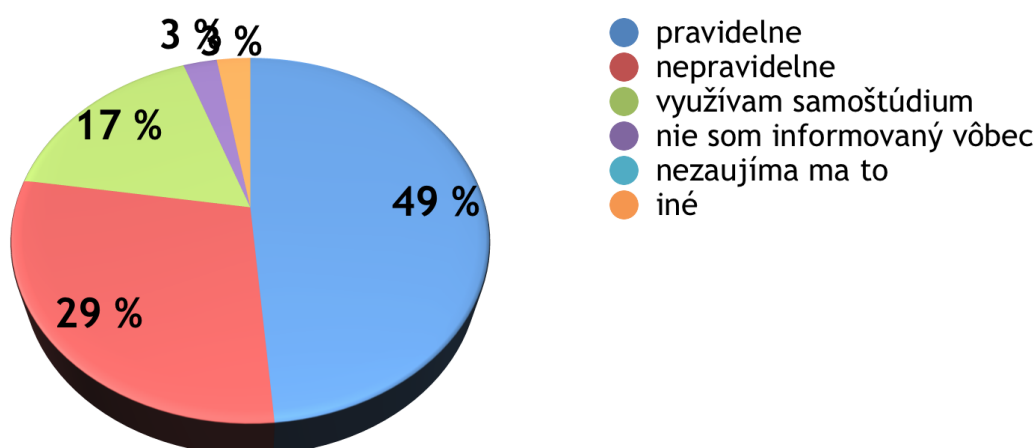
Graf 3: Prínos účasti na kontinuálnom vzdelávaní pre PZ



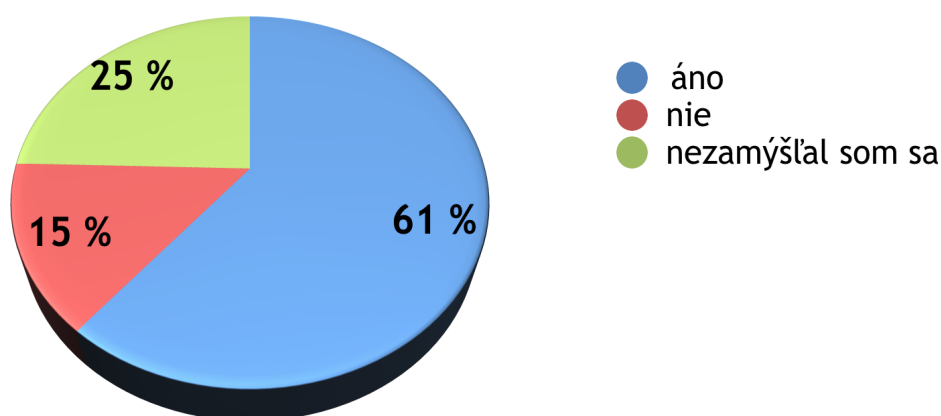
Graf 4: Preferencia vzdelávacích podujatí

pôsobiaci v praxi 0–5 rokov (22 respondentov), následne tí, ktorí pôsobia v praxi 16–20 rokov (19 respondentov). Počtom rovnaké zastúpenie (14 respondentov) mali zamestnanci, ktorí sú v praxi 6 až 10 a 11 až 15 rokov. Z uvedených respondentov bolo 12 v pozícii vedúceho zamestnanca.

Následne sme sa v prieskume zaujímali o názor respondentov na ich účasť v kontinuálnom vzdelávaní. Potešujúcim výsledkom bolo až 53 respondentov v kontinuálnom vzdelávaní vidí veľký prínos a 43 respondentov, pre ktorých mali kontinuálne vzdelávania aspoň čiastočný prínos.



Graf 5: Informovanosť PZ o zmenách v legislatíve zo strany vedenia



Graf 6: Vypracovanie plánu profesijného rozvoja na 5 rokov

12 z respondentov sa kontinuálneho vzdelávania nezúčastnilo. Zaujímavý je fakt, že nešlo len o začínajúcich pedagógov.

Tiež nás zaujímalo, či pedagogickí zamestnanci preferujú dlhodobejšie (viac než tri mesiace) alebo krátkodobejšie (menej než tri mesiace) formy vzdelávacích aktivít, s čím súvisela otázka číslo 12.

Z grafu 4 je zrejmé, že pedagogickí zamestnanci si vzdelávacie aktivity nevyberajú na základe ich dĺžky, ale na základe ponúkaných tém. Bude preto nesmierne dôležité vytvárať vzdelávacie programy s aktuálne preferovanými témami v školstve a tiež na základe potrieb a záujmu respondentov.

V obsahu štúdie nebudeme rozoberať podrobne všetky otázky prieskumu, sústredíme sa len na tie, ktoré súvisia s poznaním obsahu profesijného štandardu pedagogického zamestnanca a s jeho prepojením s profesijným rastom PZ. Otázkou číslo 7 sme zisťovali, či sú pedagogickí zamestnanci informovaní o zmenách v legislatíve (zákon o pedagogických zamestnancoch, Pokyn ministra o profesijných štandardoch...) zo strany vede-

nia. Výsledky poukázali na situáciu, že viac ako polovica opýtaných, nie je informovaná zo strany vedenia o zmenách v legislatíve pravidelne. Pozitívnu informáciou je fakt, že žiaden z opýtaných PZ neuviedol, že by ho zmeny v legislatíve vôbec nezaujíмали.

Zaujímalo nás, či pedagogickí zamestnanci premýšľajú vopred o svojej kariére, nad rozvíjaním profesijných kompetencií, o zlepšovaní svojho výkonu a či majú vypracovaný vlastný plán profesijného rozvoja na obdobie najbližších 5 rokov. Z odpovedí je evidentné a rovnako potešujúce, že 61 % opýtaných (67 respondentov) má svoj profesijný rast plánovaný na viac rokov vopred. Negatívom však je, že až 25 % opýtaných sa nad plánovaním svojho profesijného rastu vôbec nezamýšľalo a 14 % plán profesijného rastu nemá vytvorený.

Otázkou č. 14 sme zisťovali, či sa pedagogickí zamestnanci pri plánovaní profesijného rastu riadia príslušným profesijným štandardom. 20 % opýtaných sa profesijným štandardom neriadia, alebo nevie či sa ním riadi, čo naznačuje, že

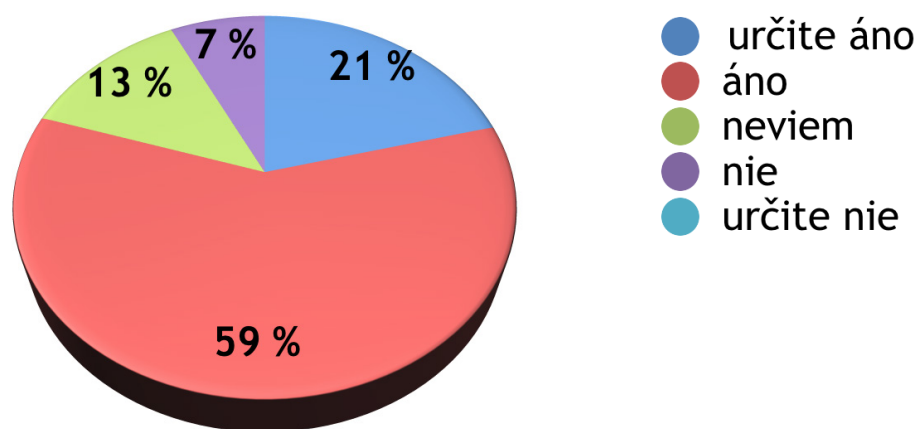
nemajú prehľad o znení profesijného štandardu pre príslušnú kategóriu PZ. Zaujímavý je aj fakt, že 65 opýtaných respondentov uviedlo na otázku „*Pri plánovaní profesijného rastu sa riadim príslušným profesijným štandardom*“ odpoveď len „áno“ a nevyužilo odpoveď „určite áno“. To môže znamenať, že PZ si nie sú úplne istí, či ich plánovaný profesijný rast je v súlade s profesijným štandardom uvádzaným v Pokyne ministra č. 39/2017.

Pre plánovanie profesijného rastu je dôležité poznať obsah profesijného štandardu uvedený v Pokyne ministra č.39/2017, ako aj porozumenie uvedeného obsahu. Respondentov v prieskume sme sa pýtali, či je pre nich obsah profesijného štandardu zrozumiteľný bez ďalšieho vysvetľovania (A), zrozumiteľný, ale prijali by ďalšie dovysvetľovanie a možnosť konzultácie (B), nezrozumiteľný s potrebou adekvátnej pomoci pri jeho výklade (C), nezrozumiteľný (D), či sa k obsahu nevedia vyjadriť (E), alebo majú iný názor (F).

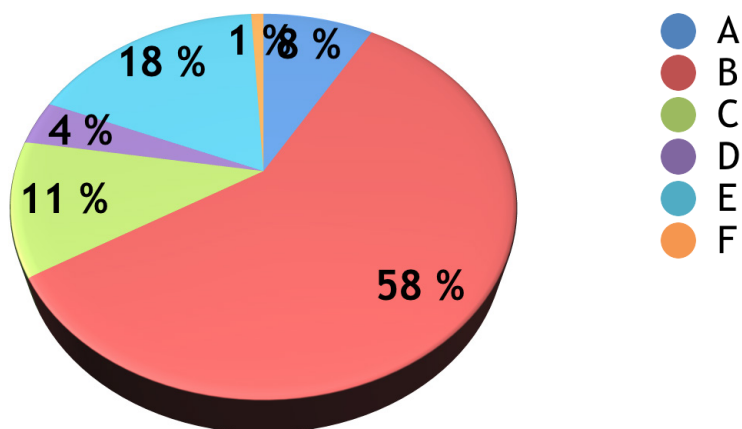
Za problematické v prieskume považujeme fakty, že len 9 respondentov považuje profesijný štandard

za zrozumiteľný bez ďalšieho vysvetľovania. Rovnako znepokojujúcim faktom je aj to, že všetkých deväť respondentov pôsobí vo vedúcej pozícii. 62 zúčastnených by prijalo vysvetlenie profesijných štandardov, čím sa pre vzdelávacie organizácie otvára pole pôsobnosti a možnosť vytvárať vzdelávacie programy, týkajúce sa profesijného rastu PZ v súčinnosti s aplikáciou profesijných štandardov. Pre ďalších 12 respondentov prieskumu je obsah profesijného štandardu nezrozumiteľný a potrebujú adekvátnu pomoc pri jeho výklade a pre štyroch je nezrozumiteľný, ale nemajú záujem na jeho pochopení. Je ale evidentné, že títo 16-ti účastníci si profesijný štandard aspoň prečítali. Až 19 účastníkov prieskumu sa k obsahu profesijného štandardu nevie vyjadriť, čo evokuje, že jeho obsah nepoznajú. Tento fakt je znepokojujúci vzhľadom na potrebu zvyšovania kvality výchovy a vzdelávania.

Dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu a profesijného rastu pedagogických zamestnancov je vedúci pedagogický zamestnanec, ktorý by mal byť kompetentný poradiť a pomôcť



Graf 7: Odpovede na otázku „Pri plánovaní profesijného rastu sa riadim príslušným profesijným štandardom“



Graf 8: Zrozumiteľnosť obsahu profesijného štandardu

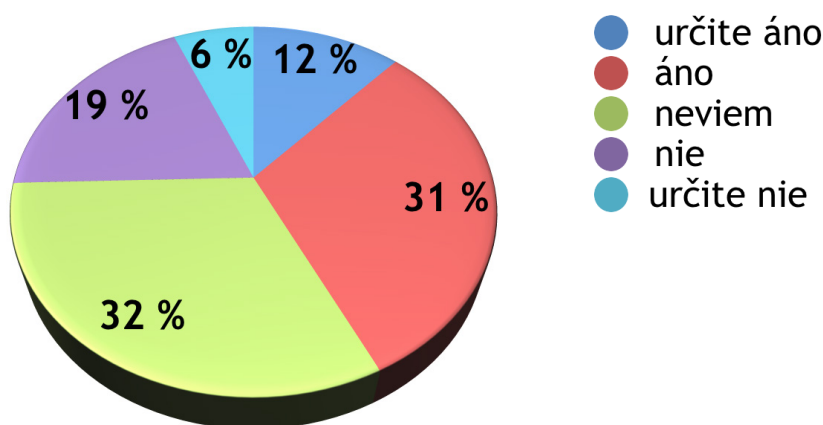
zamestnancovi či už pri výbere vzdelávacích podujatí ako aj pri jeho celkovom profesijnom raste. To znamená, že by mal byť radcom aj pri orientácii PZ v profesijných štandardoch. Otázkou č. 21 sme zisťovali názor pedagogických zamestnancov na to, či im ich nadriadený vie pomôcť orientovať sa v profesijných štandardoch – Pokyn ministra č.39/2017. Odpovede na túto otázku boli najprekvapujúcejšie, nakoľko ani polovica opýtaných si nemyslí, že by im nadriadený vedel poradiť pri práci s profesijnými štandardami. Len 13 opýtaných ohodnotilo pomoc vedúceho zamestnanca ako adekvátnu – pojmom „určite áno“. Fakt, že 12 z nich pôsobí vo vedúcej funkcii môže skresľovať pravdivosť uvedených odpovedí. Z uvedeného vyplýva, že len jeden respondent, ktorý nie je vo vedúcej funkcii, považuje svojho vedúceho pedagogického zamestnanca za plne kompetentného poradiť mu zorientovať sa v profesijných štandardoch. Dobrou vizitkou manažmentu nášho školstva nie je ani fakt, že 63 respondentov (57 %) v tejto oblasti

nedôveruje svojim vedúcim zamestnancom a ich pomoc v oblasti orientácie v profesijných štandardoch nevie ohodnotiť alebo sú presvedčení, že im nadriadený nebude vedieť pomôcť.

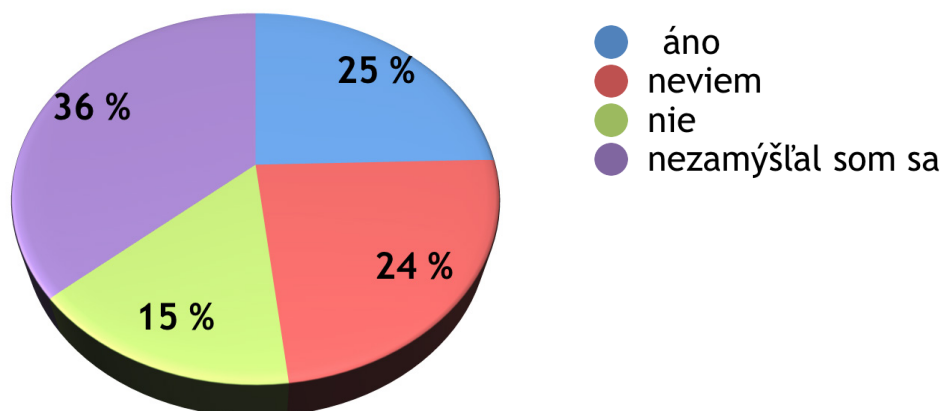
Z prieskumu je zreteľné, že v tejto oblasti je naozaj veľa nejasností až 39 % respondentov nevie posúdiť rozdiely medzi prvoatestovaným a druhoatestovaným PZ alebo nemajú v tejto oblasti prehľad. Ďalších 36 % respondentov sa nad podobnou otázkou nikdy nezamýšľalo. Len pre 25 % opýtaných je rozdiel preukazovaných kompetencií PZ s prvou atestáciou a PZ s druhou atestáciou, uvedený v Pokyne ministra č. 39/2017, zrozumiteľný.

5. DISKUSIA

Z výsledkov prieskumu sú zreteľné mnohé nedostatky v oblasti využívania profesijných štandardov v praxi pedagogických a odborných zamestnancov. Náročná orientácia v materiály odrádza čitateľa od ďalšieho skúmania dokumentu a využívania jeho



Graf 9: Názor PZ na pomoc nadriadeného s orientáciou v profesijných štandardoch.



Graf 10: Je Vám jednoznačne jasný rozdiel preukazovaných kompetencií PZ s prvou atestáciou a PZ s druhou atestáciou uvedený v Pokyne ministra č.39/2017?

obsahu v praxi. Z rovnakého dôvodu je dokument málo využívaný aj pri plánovaní profesijného rastu zamestnancov, pre ktorých je určený. Podstata plánovania profesijného rozvoja spočíva v identifikácii individuálnych rozvojových potrieb pedagogických a odborných zamestnancov, ako jednotlivcov. Následne ich spoločné rozvojové potreby združené v metodických orgánoch a potreby, ktoré sú spoločné pre všetkých aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu v škole alebo v školskom zariadení. Profesijný rozvoj v školách a školských zariadeniach (ďalej len školy) je v súčasnosti vymedzený zákonom č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (ďalej PZ a OZ, vo všeobecnom význame „učiteľov“) a vyhláškou č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji.

Realizácia podobných prieskumov je nevyhnutná pri zlepšovaní výkonu profesie pedagogic-

kých a odborných zamestnancov. Aj na základe vyjadrení respondentov prieskumov a pripomienok zo strany účastníkov vzdelávacích podujatí sa potvrdila nutnosť zmien a revízie v aktuálnych profesijných štandardoch, ako aj potreba vytvorenia nových profesijných štandardov pre kategórie PZ a OZ, ktoré boli prvýkrát uvedené v zákone č. 138/2019 Z. z.

Metodicko-pedagogické centrum ako priamo riadená organizácia MŠVVaŠ SR bolo poverené úlohou revidovať, inovovať a vytvoriť nové profesijné štandardy v súlade s aktuálne platnou legislatívou, súčasným vedeckým poznaním, odbornými a spoločenskými požiadavkami na výkon pracovnej činnosti pedagogických zamestnancov (PZ) a odborných zamestnancov (OZ). Táto činnosť v súčasnosti prebieha a je začlenená ako odborná aktivita v rámci Národného projektu Profesijný rozvoj učiteľov (ďalej Teachers).

ZÁVER

V príspevku sme podali stručný pohľad na profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov v ich kariérnom systéme. Teoretický rámec bol zacielený na to, čo sú to profesijné štandardy a aký význam v kariérnom systéme zohrávajú profesijné štandardy pedagogických zamestnancov na základe súčasne platného zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancov. Prieskum, ktorý sme realizovali a predstavili prostredníctvom ankety, nám pomohol zistiť názory pedagogických zamestnancov na poznanie profesijných štandardov a ich využitie v oblasti profesijného rozvoja. Zistenia, ktoré sme sa na základe vyhodnotenia ankety dozvedeli, smerujú a vedú k záverom, že je nevyhnutné vzdelávať pedagogických zamestnancov aj v oblasti profesijných štandardov a prepájať ich s pedagogickou praxou a vlastným profesijným rastom. Najväčšie problémy sa vyskytujú v oblasti získavania informácií pedagogických zamestnancov, ktoré vedúci pedagogickí zamestnanci, aj keď sú o zmenách v legislatíve aj o obsahu profesijného štandardu informovaní, neposúvajú vždy svojim zamestnancom. Na základe ankety môžeme konštatovať, že dôležitosť postavenia profesijných štandardov a ich využitia v profesijnom raste pedagogických zamestnancov sa stáva základom pre kvalitný výchovno-vzdelávací proces, a to nielen na úrovni pedagogický zamestnanec – žiak, ale predovšetkým pedagogický zamestnanec a vedenie školy alebo školského zariadenia. Ak pedagogický zamestnanec pochopí zmysel a význam profesijného štandardu, mal by vedieť, ktoré činnosti môže vykonávať na určitom kariérovom stupni a čo nie je v jeho kompetencii.

LITERATÚRA

- Kasačová, B. (2006). Dimenzie učiteľskej profesie. In *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.
- Pavlov, I. (2012). Model profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku, jeho premeny a perspektívy. In *Profesní rozvoj učitelů., konference v rámci výskumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.“* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Pavlov, I. (2013). Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov. Prešov: Rokus s.r.o.
- Pavlov, I. (2017). *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica: Belanium.
- Pavlov, I., & Šnídlová, M. (2013). *Profesijný rozvoj učiteľov- podnety pre modely podpory*. Praha.
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní štandard*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Šnídlová, M. (2018). Využitie profesijných štandardov v personálnom riadení školy. *Pedagogické rozhľady*, 27(1), 25–26.
- Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. 1.díl. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Zákon č. 317/ 2009 Z. z o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2009). Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20180101.html>

Zákon č. 318/2019 Z. z o pedagogických a odborných zamestnancov. (2019). Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/15401.pdf>

Revízia a inovácia profesijných štandardov. *Pedagogické rozhľady*, 30(2), 30. Dostupné na: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr2-2021_1.pdf

Kontakt

PaedDr. Mária Onušková: maria.onuskova@mpc-edu.sk

PaedDr. Jana Verešová, PhD.: jana.veresova@mpc-edu.sk

ZKOUMÁNÍ PROBLEMATIKY VÝUKOVÝCH MATERIÁLŮ A UČEBNIC V ODBORNÉM TECHNICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Pavel Pecina¹

¹Mendelova univerzita, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 5/665, 613 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Článek je zaměřen na dosud nedostatečně zkoumanou problematiku výukových materiálů a učebnic v odborném technickém vzdělávání na středních školách v České republice. První část je věnována důležitým teoretickým východiskům řešené problematiky. V další části je pozornost věnována výzkumu výukových materiálů a učebnic v odborném technickém vzdělávání na středních školách v České republice.

Klíčová slova: Výukové materiály, učebnice, učebnice v technickém vzdělávání, výzkum učebnic

Abstract

RESEARCHING THE ISSUE OF TEACHING MATERIALS AND TEXTBOOKS IN VOCATIONAL TECHNICAL EDUCATION

The article is focused on the hitherto insufficiently researched issue of teaching materials and textbooks in vocational technical education at secondary schools in the Czech Republic. The first part is devoted to important theoretical background of the problem. In the next part, attention is paid to the research of teaching materials and textbooks in vocational technical education at secondary schools in the Czech Republic.

Keywords: Teaching materials, textbooks, textbooks in technical education, textbook research

ÚVOD

Fenoménu učebnic a výukových materiálů je v posledních letech věnována velká pozornost, a to jak v České republice, tak v zahraničí. Jedná se o významný prvek kurikulárních projektů, který provází jak přípravu výuky, tak její realizaci i vyhodnocení a reflexi. Učebnice jsou průvodcem celého systému výuky a v neposlední řadě i objektem inovace a zvyšování kvality výuky. S vývojem vědních oborů a zastaráváním vědeckých poznatků je třeba tyto poznatky revidovat, inovovat a podstupovat didaktické transformaci, jejímž výstupem jsou projekty výuky – výukové materiály, učební texty, učebnice a metodické materiály.

Situace v oblasti teorie a výzkumu učebnic v odborném vzdělávání v České republice není vyhovující. V současné době neexistuje žádný systematický pramen, který by se k této problematice vyjadřoval. Zatímco výzkum učebnic v jiných oblastech je na relativně dobré úrovni (např. výzkum učebnic jazyků, zeměpisu, matematiky, občanské výchovy, zeměpisu), v oblasti jednotlivých odborných předmětů a oborů jsou tyto výzkumy zcela výjimečné a zejména na úrovni projektů bakalářských a diplomových prací.

1. CÍLE

Cílem předložené teoreticko-empirické studie je zmapovat současný stav v oblasti učebnic a výukových materiálů v odborném technickém vzdělávání na vybraných středních odborných školách technického zaměření v České republice. V první části se věnujeme důležitým teoretickým východiskům řešené problematiky. V další části je pozornost věnována aktuálnímu stavu učebnic a výukových materiálů v podmínkách výuky jednotlivých skupin odborných technických předmětů na středních školách.

2. TEORETICKÝ RÁMEC ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Teorie výukových materiálů a učebnic je v informačních pramenech relativně podrobně zpracována. Z domácích zdrojů v této oblasti máme studie J. Průchy (1998, 2017), dále potom práci J. Maňáka a P. Knechta (2007) a P. Knechta a T. Janíka *et al.* (2008). Proto v této části vymezíme základní rámec řešené problematiky jako nutné východisko pro řešení tématu v podmínkách odborného technického vzdělávání. V této úvodní části se zaměříme na *vymezení základních pojmů*, které se ke zkoumanému tématu vztahují. Jedná se zejména o následující:

výukové materiály, učebnice, metodické materiály.

Nejširší pojem představuje výukový materiál, který označuje jakékoliv verbální, grafické, obrazové nebo audiovizuální sdělení učební informace v tištěné nebo elektronické podobě. Výukovým materiálem tedy mohou to být učebnice, učební texty, metodické listy pro učitele, pracovní listy pro žáky, odborné a metodické prameny pro učitele, učební pomůcky, podklady pro prezentace, informace na webu a podklady pro e-learning, m-learning (Lepil, 2010).

Učebnice představují významnou oblast a etapu didaktické transformace poznatků do oblasti školního vzdělávání, která je součástí každodenní práce pedagogů (Skalková, 2007). *Učebnice* je součástí širší skupiny pomůcek a označuje prostředek vyučování a učení v tištěné nebo elektronické podobě, ve kterém jsou didakticky zpracována určitá odborná témata a oblasti daného předmětu (modulu) tak, že umožňují učení (Průcha, 1998; 2017). Učebnice daného předmětu (modulu) by měla vycházet z učebních osnov a konkretizovat rozsah a obsah učiva dané oblasti. Učebnice je významným průvodcem pedagogů při mnoha výukových činnostech. Pokud je dobře zpracovaná, umožňuje efektivní tvorbu a využívání všech metodických materiálů a také odpovídající diagnostiku a hodnocení výsledků výuky.

Metodické materiály slouží pedagogům a mohou představovat např. metodické listy pro pedagogy nebo rozmanité výukové materiály, které jsou přizpůsobeny pro práci ve výuce i pro samostatnou práci žáků ve školním i mimoškolním prostředí.

V *odborném technickém vzdělávání* představují výukové materiály velmi široké a rozmanité zdroje informací, které by však měly vyhovovat didaktickým požadavkům na tyto materiály. Výukové materiály by měly být v souladu s kurikulárními dokumenty a učebními osnovami příslušných předmětů nebo výukových bloků (modulů). Z uvedeného je patrné, že kromě učebnic, učebních textů a cvičebnic se využívají katalogy, technické dokumentace, schémata, katalogové listy a další podklady a materiály, a to ve velké míře v elektronické podobě. Z rozmanitosti a šíře materiálů vyplývají požadavky na pedagogy, kteří by měly věnovat odpovídající pozornost vhodnému výběru a didaktickému využití těchto materiálů.

Učebnice jsou kontinuálně předmětem zájmu pedagogických výzkumů již od 70. let 20. století, a to jak v zahraničních, tak i domácích výzkumech. Domácí výzkumy jsou spojeny především se jmény Jana Průchy, Jarmily Skalkové a Petra Gavory (Mazáčová, 2014). Relativně neutěšená situace v oblasti

výzkumu učebnic vznikla v Československu a poté v České republice po roce 1989. V první a druhé dekádě 21. století se však situace značně zlepšila. V současné době existuje relativně mnoho výzkumů učebnic ve vybraných oblastech a předmětech školního vzdělávání. Existují i odborné komunity, které se na výzkum učebnic zaměřují. Velký pokrok a významné výstupy v této oblasti zaznamenáváme v pracovní skupině Institutu výzkumu školního vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, který se zaměřuje na výzkum kurikula a procesy vyučování a učení (Maňák, Klapko *et al.*, 2006; Maňák, Knecht *et al.*, 2007; Knecht, Janík *et al.*, 2008). Výzkumy jsou zaměřeny na analýzy funkce učebnic, zkoumání učebnic, tvorbu učebnic a využívání a práci s učebnicemi (Průcha, 1998; Mikk, 2000). Od 90. let minulého století nastala liberalizace trhu s učebnicemi a otevřel se prostor mnoha nakladatelstvím pro trh s učebnicemi, což je stabilně výnosný artikl. S tím souvisí zkoumání problematiky tvorby, schvalování a využívání učebnic v reálné výukové praxi. S dynamickým nástupem digitálních technologií se otevřel prostor pro výzkumy v oblasti elektronických učebnic a výukových materiálů v kontextu učebnic klasických papírových. Ve zmíněných oblastech byla v České republice realizována řada výzkumů. Např. role učitelů při výběru učebnic zkoumali Knecht a Weinhofer (2006). Sikorová se zaměřila na způsob práce učitelů s učivem v učebnici (Sikorová, 2002). Další výzkumy cílí na uplatnění učebnic ve výuce (Janík *et al.*, 2007; Sikorová & Červenková, 2007) a hodnocení učebnic učiteli (Höfer, 2005). Významnou oblastí jsou dále výzkumy obsahové analýzy učebnic (Klapko, 2006; Maňák, 2006; Knecht, 2007). Z dalších oblastí zmíníme výzkum návaznosti učebnic na kurikulum (Ježková, 2007) a didaktickou vybavenost učebnic (Banýr, 2005; Janoušková, 2008). Nelze opomenout ani oborová specifika ve výzkumu učebnic. Z této oblasti zmíníme výzkum nonverbálních prvků v učebnicích zeměpisu (Janko, 2012), výzkum ideologičnosti v učebnicích občanské výchovy (Blažej, 2011) a výzkum vizuálních prostředků pro výuku reálií v učebnicích němčiny (Pešková, 2012).

Výzkum učebnic v zahraničí je velice bohatý, zejména v USA. V Evropských podmínkách je těchto výzkumů méně. Základní přehled výzkumů učebnic v zahraničí podává Greger (2006). V souladu s Johnsenem a Gregerem lze tyto výzkumy rozdělit do tří oblastí (Johnsen, 1997; Greger, 2006): výzkumy tvorby učebnic, výzkumy využívání učebnic v pedagogické praxi škol a výzkumné analýzy učebnic.

3. METODOLOGIE

V dalším textu se zaměříme na *prezentaci hlavních výsledků kvantitativního výzkumu*, jehož cílem bylo zjistit jaké existují schválené učebnice, neschválené učební texty a dostupné výukové materiály v odborném technickém vzdělávání na středních školách v České republice. Dalším cílem bylo zjistit, které výukové materiály používají vybrané střední odborné školy ve výuce odborných technických předmětů a praktického vyučování. Na základě stanoveného cíle jsme stanovili následující základní výzkumné otázky:

- 1) Jaké schválené učebnice odborných technických předmětů jsou k dispozici v podmínkách České republiky?
- 2) Jaké další učebnice, učební texty a výukové materiály v těchto předmětech jsou v podmínkách České republiky k dispozici?
- 3) Jaké učebnice a výukové materiály používají vybrané střední odborné školy v České republice v odborném technickém vzdělávání?

Výzkum byl realizován ve školním roce 2020–2021. Jako *výzkumné metody a nástroje* byly využity:

- Ve fázi sběru dat: dotazování, průzkum trhu, analýza dostupných informačních pramenů (učebnic, výukových materiálů) v knihovnách a na Internetu.
- Ve fázi vyhodnocení dat: analýza dokumentů s následnou syntézou a vyvozením kritických závěrů, deskriptivní statistické postupy (absolutní četnosti).

4. VÝSLEDKY

V rámci našeho výzkumu jsme rozdělili učebnice a výukové materiály této oblasti do následujících základních skupin technických oborů:

- 1) Elektrotechnické obory.
- 2) Informatické obory.
- 3) Strojírenské obory.
- 4) Stavební a dřevozpracující obory.

Na úvod je třeba zdůraznit, že v této části analyzujeme jak učebnice a výukové materiály, které mají charakter ucelené knižní publikace nebo bloku (modulu), který slouží k výuce určité celé části daného odborného předmětu nebo oboru (komplexní tematický celek, modul, celé pololetí, školní rok, případně více), tak dílčími výukovými materiály na výuku jednotlivých vyučovacích jednotek nebo výukových bloků. Na základě analýz dostupných zdrojů jsme zjistili, že v současné době

existuje cca řádově dvě stě učebnic nebo vícedílných učebnic technických předmětů, které lze zakoupit v tištěné podobě. Dále existuje řádově několik tisíc elektronických učebnic a digitálních učebních materiálů. V roce 2021 bylo k dispozici cca 6500 digitálních učebních materiálů pro výuku technických oborů¹.

Postupně vznikají i plnohodnotné elektronické učebnice, které mají některé střední školy k dispozici na svých internetových stránkách. Příkladem je e-knihovna střední odborné školy stavebních řemesel, Pražská, Brno-Bosonohy. Škola využívá řady elektronických učebnic pro všechny vyučované stavební obory². Škola má k dispozici i krátká výuková videa na různá témata³ (např. měřící a rýsovací pomůcky, ruční pily, broušení nástrojů, zdění cihel na maltu atd.). Dále přiblížíme existující výukové materiály pro jednotlivé skupiny technických oborů.

Elektrotechnické obory

Elektrotechnické obory jsou pokryty relativně rozmanitými výukovými materiály. Existují různé řady schválených učebnic, které jsou určeny buď pro učební, nebo pro studijní obory na středních odborných školách a lze je využít i pro potřeby různých školení (Kesl, 2004; Jansen, 2004; Doleček, 2005; Bezděk, 2008; Blahovec, 2016; Antošová & Davídek, 2018 a další). Učebnic a řad učebnic je dostupných v současné době několik desítek. Materiály, které jsou označeny jako učebnice, vznikaly jak před rokem 1989 tak i v dalším období. Z hlediska aktuálnosti a použitelnosti těchto materiálů v této oblasti má smysl uvažovat o učebnicích, které vznikly v posledních dvaceti letech. V případě výuky základů elektrotechniky a elektroniky lze využít i starší zdroje. V případě digitální techniky, mikroprocesorové techniky, robotiky, automatizace, informačních technologií v elektrotechnice a obecně užších specializací je však třeba sledovat novější zdroje, protože se jedná o dynamicky se rozvíjející oblasti. Jak jsme již zmínili dříve, v posledních letech zaznamenáváme velké množství vytvořených digitálních učebních materiálů (tzv. DUMŮ), které vznikly jako výstupy řady projektů (např. projekt Šablony). Ve školním roce

2020/2021 bylo k dispozici cca 1000 výukových materiálů, které lze zařadit do oblasti výuky elektrotechnických oborů⁴.

Informatické obory

V rámci informatický oborů existují v současné době na trhu cca tři desítky tištěných učebnic a velké množství elektronických učebnic a digitálních učebních materiálů. Nutno však konstatovat, že některé učebnice informatiky stále dostupné na trhu vznikly již v letech 2004–2010. Ty lze hodnotit jako převážně zastaralé (např. Klimeš, 2008; Roubal, 2010). Většina učebnic je vydána v letech 2012–2020. Jedná se o učebnice, které nesou ve svém názvu pojem „Informatika“. Nejedná se tedy o specializované učebnice, zaměřené na programování a specializované programy a systémy. V oblasti programování a specializovaných informačních systémů existuje relativně bohatá nabídka knih, které jsou označovány jako učebnice. Jsou to např. učebnice programování v jazyce C, C++, C#, programování v jazyce Python, Java, učebnice zaměřené na nejrozličnější programy a aplikace...atd.

V roce 2021 bylo k dispozici téměř 1900 digitálních učebních materiálů pro výuku informačních a komunikačních technologií a programování. Z výzkumu vyplynulo, že školy informatického zaměření využívají ve velké míře vlastní učební texty a materiály, což je s ohledem na velmi rychlý vývoj těchto oborů logické. Učebnice v těchto oborech zastarávají rychleji než učebnice jiných oborů. Příkladem takových využívaných materiálů jsou následující:

- Kříž, P. (2019). *Create your own mobile app*. Sokolnice: SOŠ Sokolnice
- Kříž, P. (2020). *Lehký úvod do jazyka C*. Sokolnice: SOŠ Sokolnice

Relativně novým zdrojem pro potřeby učitelů informatiky je portál „Informatické myšlení“. V roce 2020 bylo na portále volně k dispozici 16 učebnic pro základní i střední školy. Učebnice jsou určeny pro základní a střední školy. Jedná se o učebnice pro tyto oblasti:

- Základy informatiky pro základní školy.
- Základy informatiky pro střední školy.

1 Viz <https://www.dumy.cz/vyhledavani?vzdelavani=DB&nazev=technicke-obory>.

2 Viz (<https://www.soubosonohy.cz/e-knihovna>).

3 Viz <https://www.soubosonohy.cz/vyukova-videa>.

4 Více viz <https://www.dumy.cz>.

5 Více viz <https://www.imysleni.cz/ucebnice>.

- Programování (python, scratch).
- Robotika pro základní i střední školy.⁵

Strojírenské obory

Strojírenské obory mají v současnosti na trhu k dispozici asi čtyři desítky tištěných učebnic a řad učebnic pro různé učební a studijní obory a zaměření. Lze tedy konstatovat, že nabídka je relativně bohatá. Stejně jako v případě elektrotechniky a elektroniky, i v této oblasti vznikaly učebnice jak před rokem 1989 tak v dalším období. Jedná se zejména o učebnice strojírenství, strojírenské technologie, technické mechaniky, strojnické tabulky, dílenské tabulky, učebnice automatizace a učebnice pro automobilní obory. Většina těchto učebnic vznikla v letech 2004–2020. Stejně jako v případě elektrotechniky a informatiky je dnes v těchto oborech k dispozici velké množství digitálních učebních materiálů a otevřených digitálních zdrojů⁶. Ve školním roce 2020/2021 bylo dohledáno cca 1500 digitálních učebních materiálů, které lze zařadit do oblasti strojírenství (strojírenství, stroje a zařízení, nauka o kovech, programování CNC strojů).

Stavební a dřevozpracující obory

Tyto obory jsou v současné době pokryty cca čtyřiceti tištěnými učebnicemi nebo řadami učebnic pro učební a studijní obory. Jedná se o učebnice zaměřené na nauku o materiálech (stavební materiály, dřevo), technologie (stavební, dřevozpracující, malířské a lakýrnické, vodoinstalátorské, topenářské). Dále potom na odborné kreslení a výrobní zařízení. Relativně velká část učebnic pro stavební obory vyšla před více než dvaceti lety (1996–2001). Učebnice pro dřevozpracující obory jsou novějšího data. Převážná většina vyšla po roce 2002. Z toho lze usuzovat jejich relativně vyšší aktuálnost. To je však předpoklad, který by bylo třeba verifikovat obsahovými analýzami učebnic. Potěšitelné je to, že v posledních letech vznikly pro tyto obory soudobé elektronické učebnice a multimediální výukové materiály. Již jsme uváděli příklad učebnic elektronické knihovny střední odborné školy stavební, Pražská, Brno-Bosonohy. Škola má k dispozici deset sad učebnic pro všechny vyučované stavební obory (truhlář, tesař, zedník, kominík, instalatér, mechanik plynových zařízení, pokrývač, klempíř, podnikání a svět práce).

Využívání učebnic vybranými středními školami technického zaměření

V zájmu zjištění informací o využívání učebnic technických oborů jsme získali data z celkem 21 středních škol, které vyučují technické obory.

- Střední škola průmyslová, hotelová a zdravotnická Uherské Hradiště
- Střední odborná škola Nové město na Moravě
- Střední odborná škola energetická a stavební, Obchodní akademie a Střední zdravotnická škola, Chomutov, příspěvková organizace
- Střední škola zemědělská Přerov
- Střední škola zemědělská a zahradnická, Olomouc
- VOŠ a SŠ Automobilní Zábřeh
- Střední škola polytechnická Prostějov
- Střední škola automobilní a informatiky Hostivař
- Střední odborná škola a střední odborné učiliště Čáslav
- Střední škola stavebních řemesel, Pražská, Brno-Bosonohy Integrovaná střední škola automobilní, Brno
- Střední škola elektrotechnická a energetická Sokolnice, příspěvková organizace
- Střední škola ESOZ Chomutov
- SPŠ Stavební Pardubice
- Střední škola průmyslová, technická a automobilní Jihlava
- Střední škola strojírenská a elektrotechnická, Brno, Trnkova 113
- Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola elektrotechnická Františka Křižíka, Praha 1
- Střední odborná škola a Střední odborné učiliště automobilní Kyjov
- Střední průmyslová škola Třebíč
- Střední škola André Citroëna, Boskovice, příspěvková organizace

Zajímavé je porovnat, jaké počty schválených učebnic (učebnic se schvalovací položkou) jednotlivé školy (oslovení učitelé) používají ve vztahu k učebnicím a učebním textům bez schvalovací položky, které samy vytvořily. Analyzovaly jsme informace alespoň ze základních skupin technických oborů a předmětů a to jsou:

- Elektrotechnické obory.
- Informatické obory.
- Strojírenské obory.
- Stavební a dřevozpracující obory.

Z každé školy byl osloven jeden učitel odborných předmětů nebo praktického vyučování, který

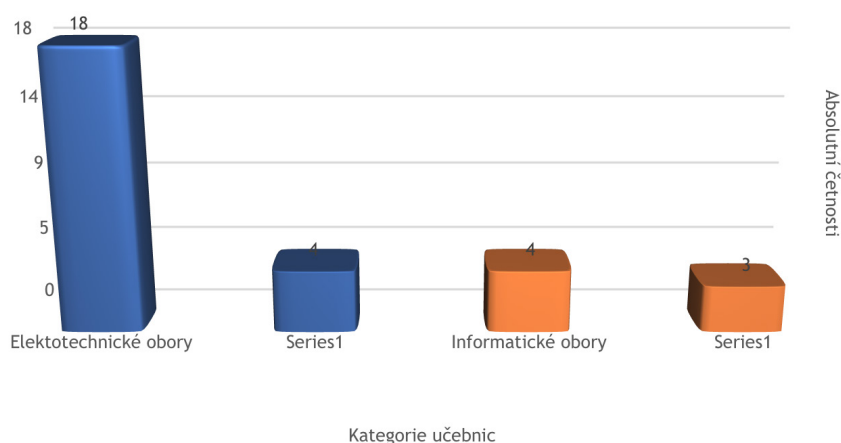
6 Viz <https://www.vovcr.cz/portal/suite/24>.

podal informace o využívání výukových materiálů v rámci svého oboru. Použit byl *dostupný výběr* (respondenti jsou současní nebo bývalí studenti učitelství odborných předmětů a praktického vyučování na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně nebo studenti učitelství praktického vyučování na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně ve školním roce 2020/2021).

Následující grafy (Graf 1., Graf 2) ukazují, jaký je celkový absolutní počet využívaných schválených titulů učebnic a neschválených učebnic na jednotlivých školách u oslovených učitelů a ve zkouma-

ných oborech. Data tedy vypovídají o tom, kolik titulů učebnic jednotlivé obory využívají (např. elektrotechnické obory využívají celkem 18 učebnic, přičemž určitý titul učebnice může být využíván na více školách). *Jedná se o učebnice a výukové materiály, které tvoří ucelený blok (modul) učiva.* Jsou to tedy učebnice zahrnující např. určitou etapu odborné přípravy daného odborného předmětu nebo ucelený modul učiva (jeden ročník, pololetí, komplexní téma atd.). Nejedná se tedy o dílčí výukové materiály (přípravy na výuku na jednotlivá témata, tematické celky, vytvořené pracovní listy apod.).

Učebnice využívané v technických oborech (elektrotechnické, informatické)



Graf 1: Učebnice využívané v technických oborech (elektrotechnické, informatické)
Zdroj: vlastní

Učebnice využívané v technických oborech (strojírenské, stavební a dřevozpracující obory)



Graf 2: Učebnice využívané v technických oborech (strojírenské, stavební a dřevozpracující obory)
Zdroj: vlastní

Z uvedených grafů vyplývá, že nejvíce *schválených učebnic* využívají učitelé v *elektrotechnických oborech*, což koresponduje s relativně bohatou nabídkou existujících učebnic na trhu. I když se tyto obory rychle rozvíjí, určitá platforma základních poznatků stále zůstává. V případě užších specializací je tato situace jiná. V případě *dalších technických oborů* je situace taková, že poměr využívání schválených a neschválených učebnic je asi stejný. Prosazuje se trend tvorby vlastních výukových materiálů v elektronické podobě, které mají žáci k dispozici v on-line prostoru. Tvorbu vlastních výukových materiálů a učebních textů jsme zaznamenali v těchto oblastech a oborech:

- Elektrotechnika a elektronika (mechanik elektronik, elektrikář).
- Programování mikroprocesorů.
- Programování CNC strojů (operátor CNC výroby)

- Informatika a programování v jazyce C (informační technologie)
- Materiály a technologie dřeva (truhlář, tesař).
- Instalátorské a topenářské práce (instalatér, mechanik plynových zařízení).
- Kominík.
- Klempíř.
- Strojní mechanik.

Na oslovených školách je tedy *celkově využíváno 50 titulů tištěných schválených učebnic* a dále potom *36 titulů vlastních vytvořených učebnic technických předmětů*, které jsou k dispozici žákům v elektronické podobě.

Výsledky výzkumu využívání učebnic nelze zobecnit, jedná se o místní šetření na vybraných zkoumaných školách. I přesto lze sledovat jasný trend ve stále rostoucím využívání vlastních elektronických výukových materiálů.

ZÁVĚR

Výzkum učebnic a výukových materiálů v odborném technickém vzdělávání je v současnosti v České republice teprve na začátku. Proto lze tuto studii považovat jako první „vlastovku“ ve zkoumání této rozsáhlé a potřebné oblasti. V první části výzkumu jsme pouze zmapovali situaci v oblasti existujících tištěných učebnic a dostupných elektronických výukových materiálů v podmínkách České republiky a provedli průzkum na vybraných školách technického zaměření v oblasti využívání schválených učebnic a vlastních vytvořených učebnic a výukových materiálů. Je zřejmé, že mezi učiteli existují výukové materiály, které nejsou celorepublikově dostupné (přípravy výuky, metodické listy, vlastní učební texty apod.). Tato otázka je však předmětem našeho dalšího zkoumání. V další práci máme dále v plánu zmapovat situaci u dalších skupin odborných předmětů (ekonomické, obchodu a služeb, zdravotnické a další). Výzkumná data již jsou k dispozici a celá tato oblast by měla být zmapována v připravované monografické studii, která by měla být k dispozici na přelomu roku 2021 a 2022. Obsahové analýzy vybraných učebnic odborného vzdělávání jsou další velkou oblastí, která může být dále zkoumána.

LITERATURA

- Antošová, M., & Davídek, V. Číslicová technika. České Budějovice: KOPP.
- Banýr, J. (2005). Jak se měnila výuka chemie na základní škole v posledních deseti letech. In *Obory ve škole. Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990–2004* (s. 89–110). Praha: PedF UK.
- Bezděk, M. (2005). *Elektronika I*. České Budějovice: Kopp.
- Blahovec, A. (2016). *Elektrotechnika I* (Šesté, nezměněné vydání). Praha: Informatorium.
- Blažej, P. (2011). Výzkum ideologičnosti učebnic občanské výchovy: prezentace metodologických nástrojů. In Janík, T., Najvar, P., & Kubiato, M. et al. (2011). *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: PdF MU.
- Digitální materiály pro výuku. Technické obory*. Dostupné z: <https://www.dumy.cz/vyhledavani?vzdelavani=DB&nazev=technicke-obory>.
- Digitální materiály pro výuku*. Dostupné z: <https://www.dumy.cz/>.
- Elektronické učebnice*. Dostupné z: <https://www.soubosonohy.cz/e-knihovna>.
- Greger, D. (2006). Přehled výzkumů učebnic v zahraničí. In Maňák, J., & Klapko, D. *Učebnice pod lupou* (s. 23–32). Brno: Paido.
- Höfer, G. et al. (2005). *Výuka fyziky v širších souvislostech – názory žáků*. Plzeň: PdF ZČU.

- Inovace VOV. Projekty inovace vyššího odborného vzdělávání.* Dostupné z: <https://www.vovcr.cz/portal/suite/24>.
- Informatické myšlení.* Dostupné z: <https://www.imysleni.cz/ucebnice>.
- Janoušková, E. (2008). *Analýza učebnic zeměpisu.* Disertační práce. Brno: PdF MU.
- Johnsen, E. B. (1997). In the Kaleidoskop. Textbook Theory and Textbook Research. In Selander, S. (ed), *Textbooks and Educational Media. Collected Papers 1991–1995* (s. 25–44). Stockholm: IARTEM.
- Jansen, H., & Rötter, H. (2004). *Informační a telekomunikační technika.* Praha: Europa Sobotáles.
- Kesl, J. (2004). *Elektronika I – analogová technika.* Praha: Ben.
- Klimeš, C. et al. (2008). *Informatika.* Nitra: Enigma Publishing s.r.o.
- Knecht, P., & Janík, T. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.
- Kříž, P. (2019). *Create your own mobile app.* Sokolnice: SOŠ Sokolnice.
- Kříž, P. (2020). *Lehký úvod do jazyka C.* Sokolnice: SOŠ Sokolnice.
- Lepil, O. (2010). *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů.* Olomouc: UP.
- Mazáčová, N. (2014). *Vybrané problémy obecné didaktiky.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing.* Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH.
- Naňák, J., & Klapko, D. (2006). *Učebnice pod lupou.* Brno: Paido.
- Maňák, J., & Knecht, P. (2007). *Hodnocení učebnic.* Brno: Paido.
- Pešková, K. (2012). *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny.* Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýza edukačního média.* Brno: Paido.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika.* Šesté aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál.
- Roubal, P. (2010). *Informatika a výpočetní technika pro střední školy.* Brno: Computer Press.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika.* Praha: GRADA.

Kontakt

Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.: pavel.pecina@mendelu.cz

MODERNÉ SPÔSOBY ENVIRONMENTÁLNEHO VZDELÁVANIA POMOCOU SOCIÁLNYCH SIETÍ

Jana Rybanská¹, Miroslav Poláček¹

¹Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovenská republika

Abstrakt

Plytvanie potravinami predstavuje celosvetový a celospoločenský problém, spadajúci do problematiky trvalo udržateľného rozvoja. Predchádzanie plytvaniu potravinami je jednou z aktuálnych priorit Európskej komisie a jej aktivít. Výchova k trvalo udržateľnému rozvoju je v súčasnosti rovnako aktuálnou problematikou vo výchovno-vzdelávacom procese, vzhľadom na meniace sa spoločenské a prírodné podmienky. Hlavným cieľom predkladaného príspevku je analyzovať dosah krátkej environmentálnej kampane, zameranej na problematiku plytvania potravinami, na sociálnej sieti TikTok. V predkladanom príspevku zisťujeme vhodnosť obsahu krátkej environmentálnej kampane pre mladú generáciu a tiež úspešnosť tejto kampane. V nadväznosti na stanovené ciele sú v príspevku použité uvedené metódy: Teoretická a situačná analýza sociálnej siete TikTok, obsahová analýza krátkej environmentálnej kampane, zameranej na prevenciu plytvania potravinami a analýza ukazovateľov úspešnosti kampane na sociálnej sieti. Krátke video s environmentálnym obsahom má pozitívny emočný náboj, využíva humor, ktorý je blízky mladej generácii. Z ukazovateľov úspešnosti sledujeme počet pozretí videa, počet „lajkov“, počet komentárov (ohlasov), počet zdieľaní a celkový reach (dosah) videa. Vychádzajúc z pomeru počtu sledovateľov na profile YUWAC, kde bolo video zverejnené, a počtov zhliadnutí, „lajknutí“, komentárov a zdieľaní kampane môžeme konštatovať, že ide o vhodný a úspešný spôsob oslovenia mladého publika generácií Z a Alfa.

Kľúčová slova: vzdelávanie, sociálne siete, plytvanie potravinami, environmentálne problémy

Abstract

MODERN METHODS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION VIA SOCIAL MEDIA

Food waste and food loss is a global and society-wide problem that is one of the main issues of the sustainable development. Preventing food waste is one of the current priorities of the European Commission and its activities. Education for sustainable development is currently an equally important issue in the educational process, given the changing social and environmental conditions. The main aim of the presented paper is to analyse the impact of a short environmental campaign,

focused on the issue of food waste, on the social network TikTok. In this paper, we determine the suitability of the content of a short environmental campaign for the young generation and also the success of this campaign. Following the set objectives, the following methods are used in the paper: Theoretical and situational analysis of the social network TikTok, content analysis of a short environmental campaign video aimed at preventing food waste and analysis of indicators of the success of the social network campaign. The short video with the environmental content has a positive emotional valency and it uses humour that is close to the young generation. From the performance indicators, we monitor the number of video views, the number of likes, the number of comments (responses), the number of shares and the total reach of the video. Based on the ratio of the number of followers on the YUWAC profile where the video was published and the number of views, likes, comments and shares of the campaign, we can say that this is a suitable and successful way to reach young audience of generations Z and Alfa.

Keywords: education, social media, food waste, environmental problems

ÚVOD

Plytvanie potravinami je vážnym hospodárskym, etickým, a predovšetkým environmentálnym problémom. Aj keď by sme mohli predpokladať, že potravinami plytvajú iba bohaté krajiny, napriek ich neodškriepiteľnému prvenstvu, to tak nie je. Plytvanie potravinami je celosvetový problém, plytvá sa naprieč celým potravinovým reťazcom, od poľnohospodárskej produkcie po konečného spotrebiteľa. Prekvapivo, najväčší podiel na produkcii potravinového odpadu má práve konečný spotrebiteľ.

Problém plytvania potravinami sa týka všetkých sfér ľudského života a má priamu súvislosť aj so vzdelávaním. Vzdelávacie inštitúcie všetkých stupňov veľmi často nedostatočne rýchlo reagujú na zmenené potreby spoločnosti a rýchly vývoj. S prebiehajúcimi zmenami, napredujúcim pokrokom v oblasti technológií, meniacimi sa nárokmi a vysokou mierou digitalizácie sa menia aj požiadavky na vzdelávanie. Súčasná situácia spojená s pandémiou pomalé reakcie a nepripravenosť škôl ešte zväčšuje.

Rýchle tempo rastu a zmien negatívne ovplyvňuje životné prostredie, čo má dopad na celú spoločnosť. Vzdelávacie inštitúcie musia promptne reagovať a viesť svojich žiakov k ochrane environmentu, k ekologickému správaniu, od konzumu k udržateľnej spotrebe. Edukácia zameraná na trvalo udržateľný rozvoj by sa mala začať v čo najmladšom veku, ideálne už v škôlkach a na základných školách.

V predkladanom príspevku sa zaoberáme možnými novými metódami environmentálneho vzdelávania a upozorňovaní na environmentálne problémy mimo škôl, prostredníctvom sociálnych sietí, ktoré sú pre generáciu Z a Alfa nevyhnutnou súčasťou života. Súčasná generácia detí a mladých

dospelých vyrastá v digitálnom prostredí, preto je nevyhnutné toto prostredie využívať aj pri vzdelávacích a informačných aktivitách.

1. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

1.1 Plytvanie potravinami a potravinový odpad

Plytvanie potravinami predstavuje celosvetový a celospoločenský problém, spadajúci do problematiky trvalo udržateľného rozvoja. Predchádzanie plytvaniu potravinami je jednou z aktuálnych priorit Európskej komisie a jej aktivít. Slovenská republika sa ako členský štát Európskej únie zaviazala zaoberať sa problematikou plytvania potravinami a potravinových strát a prijať účinné opatrenia na ich prevenciu a elimináciu (Polovka & Nouzovská, 2017). Strategický dokument OSN Agenda 2030 definuje 17 cieľov udržateľného rozvoja (SDGs), plytvanie potravinami a potravinové straty sú zahrnuté v cieľi 12 – Zodpovedná výroba a spotreba. Úlohou členských štátov EÚ je do roku 2030 znížiť, v prepočte na hlavu, globálne plytvanie potravinami na maloobchodnej a spotrebiteľskej úrovni o 50 %, a znížiť straty na potravinách v celom výrobnom a zásobovacom procese (Agenda 2030, 2015). Redukcia potravinového odpadu a potravinových strát môže viesť k zníženiu produkčných nákladov, zlepšiť potravinovú bezpečnosť a prispieť k trvalej udržateľnosti (FAO, 2019).

Organizácia pre výživu a poľnohospodárstvo (FAO, 2011) v správe z roku 2011 uvádza, že až jedna tretina celosvetovo vyprodukovaných potravín určených na konečnú spotrebu skončí ako odpad. To predstavuje 1,3 miliardy ton potravín za rok, a to napriek tomu, že každý deviaty človek na svete (približne 870 miliónov ľudí) trpí podvýživou alebo hladom (OZ Free Food, 2021). Podľa FAO (2011) sa

vyhodí 45 % ovocia a zeleniny, 35 % rýb a plodov mora, 30 % obilnín, 20 % mliečnych produktov a 20 % mäsa, ktoré sú určené na ľudskú spotrebu (Obr. 1). Potravinové straty sa pozdĺž potravinového reťazca v rôznych krajinách líšia (Valmorbida Moraes, Lermen, & Soares Echeveste, 2021).

Podľa viacerých zdrojov, najväčší podiel na plytvaní potravinami má konečný spotrebiteľ. Komisia pre environmentálnu spoluprácu (Commission for Environmental Cooperation – CEC, 2017), organizácia, ktorá zabezpečuje spoluprácu medzi Kanadou, Mexikom a USA, vo svojej správe z roku 2017 uvádza, že napriek významným rozdielom medzi krajinami, najviac potravinových strát sa vyskytuje práve na spotrebiteľskej úrovni. V USA spotrebiteľia vyhodí viac jedla ako všetky maloobchodné predajne dokopy. Vo Veľkej Británii predstavuje potravinový odpad z domácností 70 % celkového potravinového odpadu (IFCO Systems, 2020). Z dôvodu nedostatku konzistentných údajov o všetkých členských štátoch EÚ je výpočet údajov pre Európu podľa krajín zložitý. Posledné komplexné odhady úrovne potravinového odpadu v Európe pochádzajú z projektu FUSIONS (Food Use for Social Innovation by Optimising Waste Prevention Strategies) a uvádzajú, že viac ako 50 % potravinového odpadu v EÚ pochádza z domácností (FUSIONS, 2016).

Problém plytvania potravinami a množstvo vyprodukovaného potravinového odpadu predstavuje závažný globálny problém, ktorý sa týka aj Slovenska. Domácnosti na Slovensku vyprodukuje ročne zhruba 400 kilogramov odpadu na osobu a majú až 53% podiel na tvorbe potravinového odpadu na obyvateľa v krajine. Znamená to, že viac ako polovica peňazí, ktoré Slováci minú na potraviny, končí v kontajneroch. (MPRV SR, 2020). Ako najčastejšie dôvody na vyhadzovanie potravín v domácnostiach spotrebiteľia uvádzajú pokazenie potravín, uvarenie väčšieho množstva pokrmov ako bolo možné skonzumovať, uplynutie dátumu spotreby, nákup väčšieho množstva potravín ako bolo potrebné, nesprávne uskladnenie potravín, nevhodný spôsob spracovania, alebo nesplnené očakávania (MPRV SR, 2020). Polovka a Nouzovská (2017) uvádzajú, že viac než 60 % odpadu z potravín v domácnostiach predstavuje odpad z ovocia a zeleniny, významný je tiež podiel hotových jedál (7,43 %), výrobkov z mäsa (6,72 %), mlieka (5,50 %) a cereálnych produktov (7,19 %).

Na úrovni konečných spotrebiteľov má plytvanie potravinami ekonomický, sociálny a environmentálny dopad (HLPE, 2014). Medzi hlavné príčiny plytvania potravinovými zdrojmi na úrovni domácností a jednotlivcov patrí ešte stále nedostatočné povedomie spotrebiteľov o situácii v potra-



Obrázok 1: Percentuálny podiel zložiek potravinového odpadu podľa FAO

Zdroj: OZ Free Food, 2021

vinovom reťazci, konzumný spôsob života, ktorý nemalou mierou ovplyvňujú moderné nástroje marketingovej komunikácie, a nedostatočné vzdelanie v oblasti zodpovedného prístupu k obmedzeným zdrojom. Práve preto je nevyhnutné neustále zvyšovať povedomie spotrebiteľov o tomto probléme. Zníženie potravinových strát a plytvania potravinami prináša trojaký úžitok – znižuje sa tlak na životné prostredie, má pozitívny hospodársky vplyv na dodávateľov aj spotrebiteľov, potraviny dokážu nasýtiť viac ľudí.

1.2 Mladá generácia a obmedzenia súčasného vzdelávania

Mladá generácia predstavuje skupinu detí a mladých dospelých, ktorí vyrastajú v prostredí s neustálou prítomnosťou moderných technológií. Život bez internetu a moderných komunikačných prostriedkov si nepamätajú a nevedia si ho predstaviť, preto dostali prezývku „digitálni domorodci“ (Turner, 2015). Generácia Z (postmileniáli) je demografická kohorta, ktorá zahŕňa osoby narodené v období po roku 1995 a pred rokom 2010 (Quigley, 2016). Generácia Alfa je demografická kohorta nasledujúca po generácii Z, zahŕňa deti narodené po roku 2010, vrátane. Pretože mladá generácia trávi podstatnú časť bdelého stavu online, je veľmi dôležité poskytovať jej relevantné informácie v online priestore.

Výchova k udržateľnému rozvoju je v súčasnosti veľmi aktuálnou problematikou vo výchovno-vzdelávacom procese vzhľadom na aktuálne meniace sa spoločenské a prírodné podmienky. Na uvedené problémy celosvetového globálneho vývoja sa usilujú hľadať odpovede a konkrétne prostriedky mnohé vzdelávacie aktivity a projekty, ako sú humanitárne vzdelávanie, vzdelávanie pre udržateľný rozvoj, rozvojové vzdelávanie, globálne vzdelávanie, svetová edukácia, svetová orientácia a podobne (Šeben-Zafková, 2018).

Napriek mnohým snahám, inštitucionálne vzdelávanie naďalej zlyháva pri napĺňaní cieľov trvalo udržateľného rozvoja. Urenje (BUP, 2021) uvádza, že od zverejnenia Brundtlandskej správy (v roku 1987) ubehlo 34 rokov, a napriek tomu, že sa o udržateľnosti neustále hovorí, ciele sa naplňujú len pomalým tempom. Vzdelávanie vidí ako súčasť problému. Domnieva sa, že inštitúcie sú nedostatočne pripravené na zmeny, kurikulum je často rigidné a učitelia nie sú schopní dostatočne motivovať svojich študentov. Preto je nevyhnutné hľadať spôsoby, ako motivovať mladých ľudí k udržateľnému životnému štýlu.

Možným riešením sú vzdelávacie aktivity a sociálne kampane na sociálnych sieťach. Takáto forma prináša možnosť emočnej zaangažovanosti mladých. Lindstrom (2011) a Nakonečný (2012) uvádzajú, že emócie integrujú a organizujú duševné dianie a motivujú správanie človeka. Aj keď majú emócie vzťah ku všetkým psychickým procesom, najtesnejší vzťah nachádzame predovšetkým k motivácii, pamäti a učeniu. Ak je obsah správy spojený s adekvátnym emočným nábojom, recipient si ho zapamätá na základe vlastnej prežíanej emócie. Vzdelávacie kampane a virálne aktivity na sociálnych sieťach pracujú práve s týmto princípom. Snažia sa pomocou (audio-vizuálnych) zmyslových vnemov a pozitívnych, či negatívnych emocionálnych zážitkov uložiť obsah správy do pamäti recipienta, čo následne vyvolá želané správanie.

Predmetom príspevku je krátka environmentálna vzdelávacia kampaň, ktorá je súčasťou výskumu projektu VEGA 1/0368/19 „Spokojnosť so životom a ďalšie psychologické dispozície ako faktory predikujúce behaviorálne tendencie spojené s plytvaním potravinami“. Upozorňuje na problematiku plytvania potravinami a je určená pre používateľov sociálnej siete TikTok, ktorej cieľoví užívatelia patria do generácie Z a Alfa.

2. CIELE

Vzdelávanie prostredníctvom sociálnych sietí sa stáva čoraz populárnejšie, k čomu výrazne prispela aj pandémia ochorenia COVID-19. Na sociálnych sieťach dnes netravia čas len deti, teenageri a mladí dospelí, ale často aj ich rodičia a starí rodičia. Preto sú sociálne siete obľúbeným miestom vzdelávacích kampaní a sociálneho marketingu. K „tradičným“ sociálnym sieťam (Facebook, Instagram, Twitter) stále pribúdajú nové, ktoré sú lákavé najmä pre mladšiu generáciu.

Hlavným cieľom predkladaného príspevku je analyzovať dosah krátkej environmentálnej kampane, zameranej na problematiku plytvania potravinami, na sociálnej sieti TikTok. V našej teoreticko-analytickej štúdii chceme zistiť: 1) Vhodnosť obsahu kampane pre mladú generáciu, jej silné a slabé stránky; 2) Úspešnosť kampane na sociálnej sieti TikTok.

3. METODIKA A POUŽITÉ METÓDY

V nadväznosti na stanovené ciele boli v štúdii použité uvedené metódy: 1) Teoretická a situačná analýza sociálnej siete TikTok; 2) Obsahová analýza

krátkej environmentálnej kampane, zameranej na prevenciu plytvania potravinami; 3) Analýza ukazovateľov úspešnosti kampane na sociálnej sieti; 4) Komparácia vybraných ukazovateľov.

4. VÝSLEDKY A DISKUSIA

4.1 Sociálna sieť TikTok

Sociálna sieť TikTok vznikla v roku 2016 v Číne a pôvodne niesla názov Douyin (v Číne stále existuje aj v tejto podobe). Na rozdiel od Facebooku alebo Instagramu slúži na zdieľanie krátkych videí. V posledných rokoch popularita sociálnej siete TikTok prudko rastie, najmä medzi mladšími mileniálmi, generáciou Z a deťmi z generácie Alfa. 32,5 % užívateľov v USA je vo veku od 10 do 19 rokov, 29,5 % užívateľov má 20 až 29 rokov. V roku 2020 sa TikTok stal celosvetovo najstiahovanejšou mobilnou aplikáciou (Influencer MarketingHub, 2021). Sociálna sieť TikTok je dostupná v 154 krajinách, v TOP 25 je v 131 krajinách.

TikTok bol v júni 2020 zakázaný v Indii. V čase, keď k zákazu došlo, mal TikTok približne 200 miliónov indických používateľov (Singh, 2020). Približne 80 % príjmov má stále z Číny, no rýchlo sa rozvíja aj v Európe. Podrobnejšie štatistiky z Európy a Českej a Slovenskej republiky zatiaľ nie sú dostupné.

Na sociálnych sieťach bolo v roku 2020 podľa štatistík 71,7 % obyvateľov Slovenska. Facebook, Instagram, Snapchat, či ďalšie siete využíva až 90,5 % mladých vo veku od 16 do 24 rokov. Vlastný, tvorivý obsah na internet nahráva až 46,6 % mladých. Aj keď sa to vo výskume explicitne neuvádza, predpokladáme, že mladí nahrávajú tvorivý obsah aj na TikTok. Záujem o sociálne siete medzi Slovákmi s vekom klesá. V minulom roku ich využívalo necelých 42 % obyvateľov starších ako 65 rokov (Štatistický úrad SR, 2021).

Výskum uskutočnený v roku 2019 na základných a stredných školách (Janková, 2020), zameraný na význam internetu v živote žiakov, ukázal, že najobľúbenejšia sociálna sieť medzi mladými je Instagram. Z 2249 uviedlo jej využívanie 65,9 % opýtaných. Na druhom mieste skončil Facebook (44,9 %). Na TikTok sa autorka špecificky nepýtala, no 4,6 % žiakov odpovedalo, že využíva iné sociálne siete, ktoré v možnostiach neboli uvedené. Výskum sa však uskutočnil ešte pred vypuknutím pandémie vírusu COVID-

19. V roku 2020 narástol TikTok oproti roku 2019 o 83 %, napr. v Nórsku nárast prekročil až 248 %, v Taliansku predstavoval 140,9 %, vo Francúzsku 88,7 %, v Nemecku 79,7 % a v UK 75,2 % (Podhradský 2020).

Z dostupných údajov môžeme konštatovať, že TikTok má do budúcnosti veľký potenciál osloviť mladú generáciu, pretože sa rýchlo rozvíja aj na európskom trhu. Môže sa teda stať ideálnou platformou pre sociálny marketing a environmentálne vzdelávanie.

4.2 Obsahová analýza environmentálnej kampane

Krátke video, ktoré upozorňuje na problematiku plytvania potravinami má trvanie 23 sekúnd¹. Obsah krátkej kampane tvorí rozhovor ekologicky založeného otca so svojim šesťročným synom. Otec nemá rád plytvanie potravinami, preto ukazuje synovi ako využiť zvyšnú potravinu (v tomto prípade kečup), aj keď sa synovi zdá, že obal od potraviny je už prázdny. Rozhovor je vtipný, dynamický, využíva jazykové prvky, ktoré sú blízke mladej generácii spotrebiteľov. Vo videu vystupuje jedna osoba, ktorá hrá obe úlohy (otec aj syn) (Obr.2).

V tabuľke I uvádzame obsahové atribúty krátkeho videa, zameraného na problematiku plytvania potravinami.

Environmentálna kampaň je zameraná na mladú generáciu, preto boli jej obsahové atribúty zvolené úmyselne.

Pozornosť je kľúčový psychologický faktor, ktorý ovplyvňuje, či sa posolstvo konkrétneho komunikátu dostane na spracovanie do mozgu, a či sa uloží do pamäti a ovplyvní konanie (Kubáni, 2013). Lindstrom (2009) sa domnieva, že v dnešnej dobe na nás pôsobí príliš mnoho marketingových podnetov, a čím je týchto podnetov viac, tým zložitejšie je udržať pozornosť spotrebiteľa. V dôsledku uvedeného skôr udržíme pozornosť a záujem o obsah pri krátkych komunikátoch. Preto má celé video trvanie len 23 sekúnd.

Nie je dôležité, či obsah kampane vyvolá v recipientovi pozitívne alebo negatívne emócie, dôležitá je sila emócií a kontext. V tomto prípade sme sa rozhodli pre pozitívny emočný náboj a drzý humor, ktorý je typický pre mladú generáciu. Očakávame, že obsah kampane bude pre mladých spotrebiteľov vtipný, zábavný, prekvapivý, a že u nich vyvolá záujem o problematiku plytvania potravinami a ochranu životného prostredia.

1 Viz https://www.tiktok.com/@yuwac/video/6930173630294887685?lang=cs-CZ&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1

4.3 Úspešnosť kampane na sociálnej sieti TikTok

Krátka environmentálna vzdelávacia kampaň bola zverejnená na sociálnej sieti TikTok 17. februára 2021 a stále prebieha. V nasledujúcich tabuľkách a grafoch uvádzame dosah kampane počas piatich náhodne vybraných dní, od jej zverejnenia 17. 2. 2021 až po 24. 4. 2021 (Obr.3 a 4).

Publikum startup-u YUWAC na TikTok-u tvoria prevažne deti, teenageri a mladí dospelí vo veku

8 až 35 rokov zo Slovenskej a Českej republiky. V čase zverejnenia videa mal 50 tisíc sledovateľov. Priemerný vek sledovateľa (followera) je približne 16 rokov. Pri skúmanej kampani tvorí slovenské publikum približne 53 % a české publikum 46 %. Priemerný čas pozretia videa je počas sledovaného obdobia 17,5 sekundy.

Reach (dosah) videa je nižší ako skutočný počet pozretí. Je to spôsobené tým, že niektorí užívatelia (unique) si video pozreli viackrát. Za prvé dva

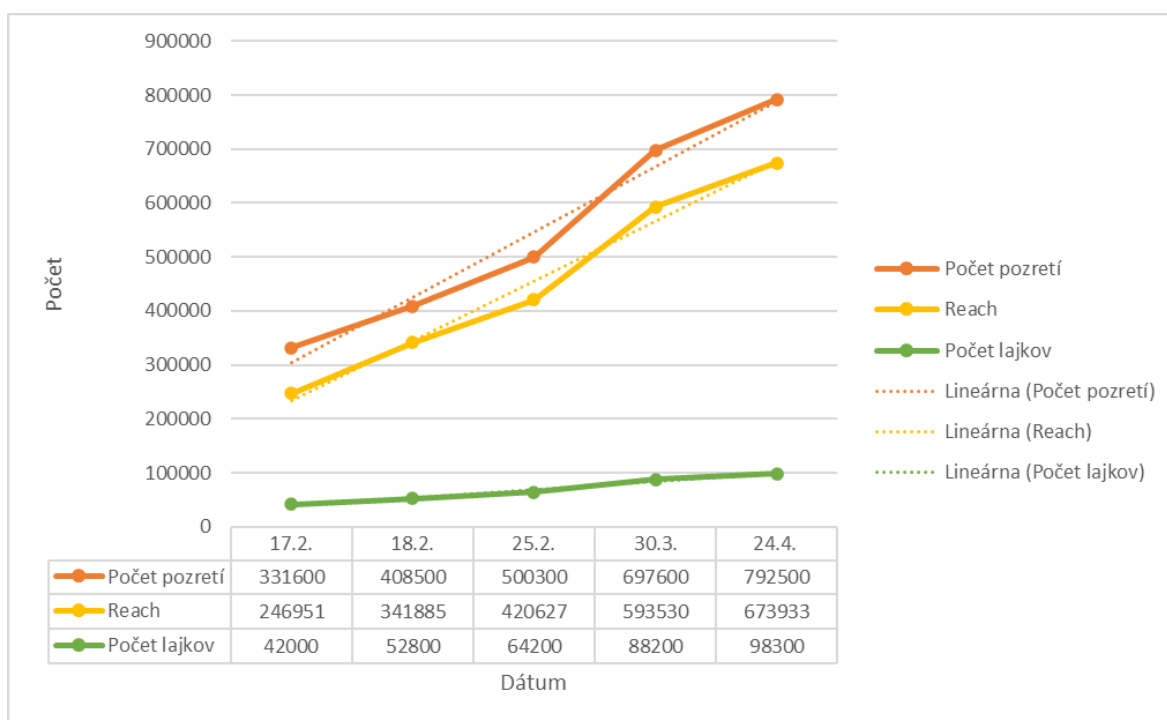


Obrázok 2: Environmentálna kampaň na sociálnej sieti TikTok
Zdroj: Martin Hluchý, <https://www.tiktok.com/@yuwac?>

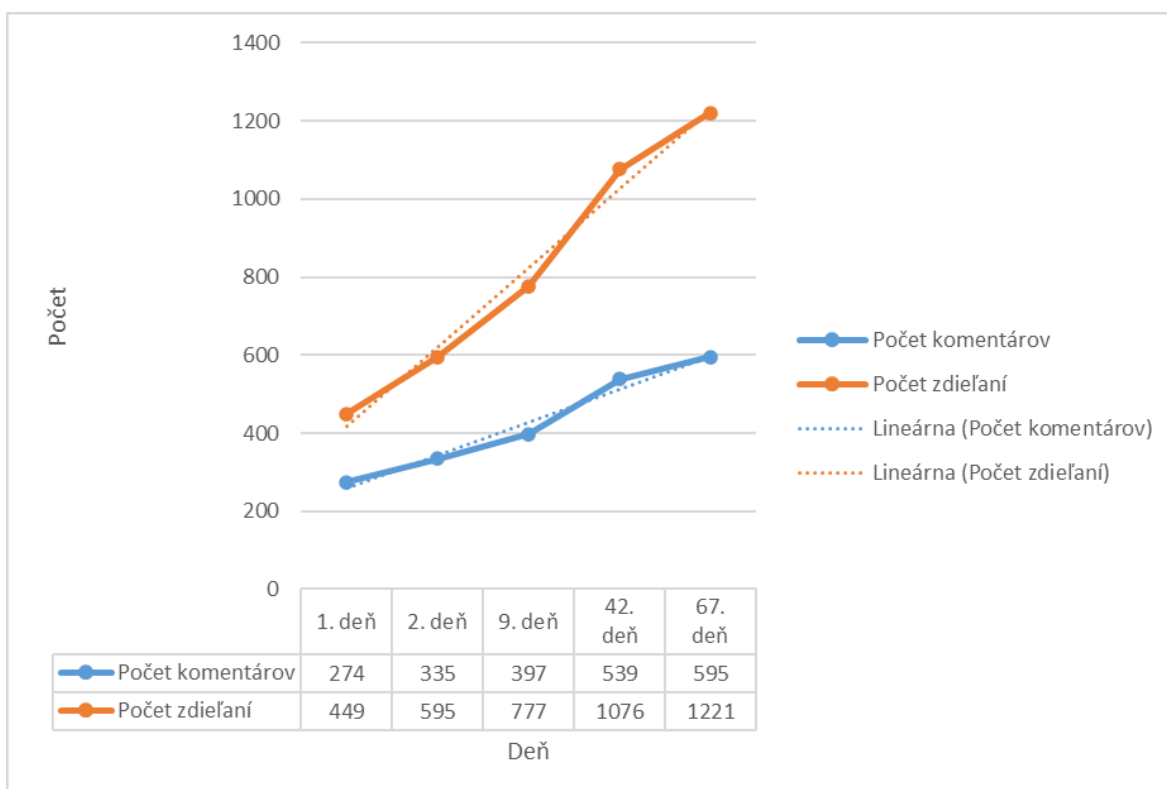
Tabuľka I: Obsahová analýza videa na sociálnej sieti TikTok

Atribút	Popis
Forma obsahu	video
Kategória	informačné a vzdelávacie video, sociálna kampaň
Sociálna sieť	TikTok
Trvanie	23 sekúnd
Počet osôb vo videu	1 (dvoj-úloha – otec a syn)
Jazyk videa	slovenský jazyk
Ústredný motív	Upozornenie na problematiku plytvania potravinami
Popis k videu	Aké potraviny najčastejšie vyhadzujete? Napíš do komentárov!
Hashtagy	#food #waste #foryou #yuwac #hlucci
Cieľová skupina	Generácia Z a generácia Alfa
Ústredná dejová línia	Ekologicky založený otec vysvetľuje drzému malému synovi, že plyvať potravinami sa nemá.
Ústredný motív	drzý humor, vtip, irónia
Emočný náboj	pozitívny
Očakávané primárne emócie	radosť, očakávanie, prekvapenie
Očakávané sekundárne emócie	potešenie, zvedavosť, pobavenie, starostlivosť

Zdroj: vlastné spracovanie



Obrázok 3: Dosah krátkej environmentálnej kampane
Zdroj: Vlastné spracovanie



Obrázok 4: Dosah krátkej environmentálnej kampane – počet komentárov a zdieľaní
Zdroj: Vlastné spracovanie

dni si video pozrelo viac ako 400 tisíc užívateľov. Za dva mesiace získalo video takmer 800 tisíc pozretí. Po viac ako dvoch mesiacoch má kampaň 1221 zdieľaní a pod videom je 595, zväčša pozitívnych, komentárov.

Vychádzajúc z pomeru počtu sledovateľov na startup-e YUWAC a počtov zhliadnutí, „lajknutí“, komentárov a zdieľaní kampane môžeme konštatovať, že ide o správnu voľbu na oslovenie mladého publika generácií Z a Alfa.

ZÁVER

Plytvanie potravinami patrí v súčasnosti medzi najväčšie environmentálne a etické problémy. Napriek nemalým snahám, napĺňanie cieľov udržateľného rozvoja od roku 1987 napreduje len veľmi pomaly. Zostáva ešte 9 rokov na naplnenie 17 udržateľných cieľov Agendy 2030. Ako uvádza Urenje (BUP, 2021), podľa Social Progress Index (2020), ak budeme pokračovať súčasným tempom, nedosiahneme udržateľné ciele do roku 2082. Pandémia vírusu COVID-19 pridala navyše ešte 10 rokov. Naplnenie udržateľných cieľov a pozitívna zmena smerom k ochrane životného prostredia nie je možná bez kvalitného vzdelávania. Pretože dnešné deti, teenageri a mladí dospelí vyrastali a vyrastajú v iných podmienkach ako predchádzajúce generácie, je nevyhnutné prispôbiť zmenám aj spôsoby vzdelávania a informovania a súčasných problémoch. Veľký dôraz sa dnes kladie na mimo-inštitucionálne získavanie poznatkov a informácií, využívanie moderných technológií, internetu a sociálnych sietí. Práve na sociálnych sieťach trávi mladá generácia veľké množstvo času, preto sú ideálnym miestom pre jednoduché informačné, náučné vzdelávacie a sociálne kampane. V príspevku sme ukázali ako efektívne dokážeme za krátky čas informovať a vzdelávať veľké publikum mladých ľudí, zvolením vhodného média a emočného obsahu.

Podakovanie

Predložený článok je výstupom výskumného projektu VEGA 1/0368/19 „Spokojnosť so životom a ďalšie psychologické dispozície ako faktory predikujúce behaviorálne tendencie spojené s plytvaním potravinami“ riešeného v Centre pedagogiky a psychologického poradenstva, Fakulty ekonomiky a manažmentu, Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Špeciálne podakovanie patrí Martinovi Hluchému a startup-u YUWAC (<https://www.tiktok.com/@yuwac?>).

LITERATURA

- Agenda 2030. (2015). Úrad podpredsedu vlády SR pre investície a informatizáciu. Dostupné z: https://www.vicepremier.gov.sk/wp-content/uploads/2018/10/20131Agenda2030_VNR_Slovakia.pdf
- CEC. (2017). Characterization and Management of Food Loss and Waste in North America. Montreal, Canada: Commission for Environmental Cooperation. 48 s. Dostupné z: <http://www3.cec.org/islandora/en/item/11772-characterization-and-management-food-loss-and-waste-in-north-america-en.pdf>
- FAO. (2011). *Global Food Losses and Food Waste. Extent, causes and prevention*. Rome. Dostupné z: <http://www.fao.org/3/i2697e/i2697e.pdf>
- FAO. (2019). *The State of Food and Agriculture. Moving forward on food loss and waste reduction*. Rome. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Dostupné z: <http://www.fao.org/3/ca6030en/ca6030en.pdf>
- FUSIONS. (2016). *Estimates of European food waste levels*. Dostupné z: <http://www.eu-fusions.org/phocadownload/Publications/Estimates%20of%20European%20food%20waste%20levels.pdf>
- High Level Panel of Experts – HLPE Report. (2014). *Food losses and waste in the context of sustainable food systems. A report on Food Security and Nutrition*. Dostupné na: http://www.un.org/en/zerohunger/pdfs/HLPE_FLW_Report-8_EN.pdf
- IFCO Systems. (2020). *Food waste by country: Who's the biggest waster?* Dostupné z: <https://www.ifco.com/countries-with-the-least-and-most-food-waste/>
- Influencer MarketingHub. (2021). *TikTok Statistics – Revenue, Users & Engagement Stats (2021)*. Dostupné z: <https://influencermarketinghub.com/tiktok-stats/>
- Janková, M. (2020). *Význam internetu a sociálnych sietí v živote žiakov základných a stredných škôl*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/16075.pdf>
- Kubáni, V. (2013). *Psychológia osobnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

- Lindstrom, M. (2009). *Nákupologie*. Brno: Computer Press.
- Lindstrom, M. (2011). *Brandwashed: Tricks Companies Use to Manipulate Our Minds and Persuade Us to Buy*. NY: Crown Business.
- Ministerstvo pôdohospodárstva a rozvoja vidieka Slovenskej republiky. (2020). *Až polovica peňazí, ktoré Slováci minú na potraviny, končí v kontajneri*. Dostupné z: <https://www.mpsr.sk/aktualne/az-polovica-penazi-ktore-slovaci-minu-na-potraviny-konci-v-kontajneri/15003>
- Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Praha: Triton.
- OZ Free Food. (2021). *Plytvanie v číslach*. Dostupné z: <https://free-food.sk/problem/ake-su-statistiky/>
- Podhradský, J. (2020). *Aký bol rok 2020 pre najpopulárnejšie sociálne siete?* Dostupné z: <https://blog.mindshare.sk/2020/12/18/socialne-media/aky-bol-rok-2020-pre-najpopularnejsie-socialne-siete/>
- Polovka, M., & Nouzovská, Z. (2017). Plytvajú slovenské domácnosti potravinami? *Trendy v potravinárstve*, 22(2), 107-115. Dostupné z: http://www.nppc.sk/pdf/trendy_2_2017.pdf
- Quigley, M. W. (2016). *The Scoop on Millennials' Offspring – Gen Z*. Dostupné z: <https://www.aarp.org/home-family/friends-family/info-2016/technology-and-millennials-children-mq.html>
- Singh, M. (2020). *TikTok goes down in India, its biggest overseas market*. Dostupné z: <https://techcrunch.com/2020/06/30/tiktok-goes-down-in-india-its-biggest-overseas-market/>
- Šeben-Zatková, T. (2018). Globálne kompetencie v kontexte výchovy k udržateľnému rozvoju. In Šimáně, M., & Danielová, L. (Eds.). (2018). *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2018* (s. 308–323). Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Štatistický úrad Slovenskej republiky. (2020). *Zisťovanie o využívaní informačných a komunikačných technológií v domácnostiach 2020*. Dostupné z: <https://slovak.statistics.sk/>
- The Baltic University Programme. (2021) *Implementing Sustainability at Universities - Part 2, with Dr. Shepherd Urenje* [Video]. YouTube. dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=KDj2e-9SF54>
- Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and Social Interest. *Journal of Individual Psychology*, 71(2), 103–113. <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0021>
- Valmorbida Moraes, N., Lermen, F. H., & Soares Echeveste, M. A. (2021). A systematic literature review on food waste/loss prevention and minimization methods. *Journal of Environmental management*, 286, 112268. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2021.112268>

Kontakt

Mgr. et Mgr. Jana Rybanská, PhD.: jana.rybanska@uniag.sk
PhDr. Miroslav Poláček, PhD.: miroslav.polacek@uniag.sk

VYTVÁRANIE DIDAKTICKÝCH REFLEKTÍVNYCH KOMUNIT AKO SÚČASŤ ZLEPŠOVANIA PEDAGOGICKÝCH ZRUČNOSTÍ. IDENTIFIKOVANIE PROBLÉMOV PRAXE

Anna Sádovská¹, Martin Brestovanský¹

¹Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií, Priemyselná 4, 918 43, Slovenská republika

Abstrakt

Profesijné učiace sa komunity vytvárajú pedagógovia, ktorí majú záujem zvýšiť efektivitu ich samých ako profesionálov s ohľadom na učebné úspechy žiakov. V príspevku sa sústreďujeme na prax zavádzania špecifického modelu učiacej sa komunity, t. j. didaktických reflektívnych komunít (DRK, v ang. jazyku „instructional rounds“), pričom sa zameriavame predovšetkým na prvú fázu organizovania DRK, v ktorom sa uskutočňuje štruktúrované, facilitátorom vedené stretnutie slúžiace na pomenovanie problému praxe (tzv. protokol), ktorý bude následne pozorovaný. Sledujeme priebeh vedenia protokolov a dodržanie určeného postupu (nehodnotiace vyjadrenia, používanie opisného jazyka, presnosť identifikovania problému praxe). V kvalitatívnom výskume využívame ako metódu zberu dát videozáznamy so zámerom opísať dva kroky vedenia protokolu zamerané na kladenie spresňujúcich/ujasňujúcich a prehľbujúcich otázok. Desať videozáznamov (január–jún 2021) bolo vyhotovených počas vedenia prvého stretnutia didaktických reflektívnych komunít, na ktorom sa identifikuje didaktický problém, ktorý bude následne pozorovaný. V rámci kvalitatívnej analýzy sledujeme najmä kvalitu otázok a vyjadrení (nehodnotiaci a opisný jazyk, ujasňujúce otázky, prehľbujúce otázky). Vzhľadom na skutočnosť, že pre všetkých participantov išlo o nový model práce, analýza úvodných stretnutí DRK nám pomohla pri identifikovaní tých častí štruktúrovaného postupu, v ktorých ne/boli dodržané pravidlá odporúčaného postupu, vďaka čomu môžeme doplniť inštrukciú k vedeniu protokolov, spresniť to, čo je alebo nie je ujasňujúca, prehľbujúca, či sugestívna otázka v priebehu vedenia stretnutí.

Kľúčové slová: problém praxe, spresňujúce a prehľbujúce otázky, protokol na identifikovanie problému praxe, didaktické reflektívne komunity

Abstract

INSTRUCTIONAL ROUNDS AS A PART OF IMPROVING TEACHING SKILLS. IDENTIFYING PROBLEM OF PROFESSIONAL PRACTICE

Professional learning communities are created by teachers who are interested in improving of their effectivity as professionals considering learning success of pupils. We discuss the practice of

implementing specific model of the learning communities – instructional rounds in Slovak schools. In our paper, we are focused on the first step of that process – identifying problem of practice (connected to the methodology of teaching), which is realized in facilitated and structured meetings. At meetings, a special structure called protocol for examining of professional practice is implemented. Data in qualitative research are gained from video records and are analysed with the aim to follow the third and fourth steps of protocol to describe structures of clarifying and probing questions. Ten video records (January–June 2021) were created during the first sessions of instructional rounds. We are interested in the quality of questions and statements (non-judgemental and descriptive language, questions for clarifying and probing). As the model of structured protocol was new for all participants, our findings help us to identify strengths and weaknesses of protocol and complete its content to make it more detailed for professional needs.

Keywords: problem of practice, clarifying and probing questions, protocol for examining professional practice, instructional rounds

ÚVOD

Súčasťou rozvoja pedagogických pracovníkov je aj posilňovanie ich učiteľskej sebadôvery, ktorá sa nadobúda predovšetkým presvedčením o tom, že dokážu zvládnuť určité didaktické postupy, majú primeraný interakčný štýl, ich práca je kolegami rešpektovaná. K nadobudnutiu tejto sebadôvery či vlastnej učiteľskej *efficacy* (efektivity) prispieva spolupráca, ktorá zvyšuje rozsah presvedčenia učiteľov o tom, že dokážu ovplyvniť výkon žiakov, zvládať povinnosti a výzvy, ktoré súvisia s ich povolaním (Skaalvik, 2007).

Jednou z foriem spolupráce je vytváranie profesijných učiacich sa komunít. Profesijné učiace sa komunity vytvárajú pedagógovia, ktorí majú záujem zvýšiť efektivitu ich samých ako profesionálov s ohľadom na učebné úspechy žiakov. Zvyčajne si v nich odovzdávajú a kriticky zvažujú vlastnú prax kontinuálnym, reflektívnym, kooperatívnym a na učenie sa orientujúcim spôsobom (DuFour, Eaker, & DuFour, 1998; Stoll *et al.*, 2006).

Svojou podstatou prinášajú prospech všetkým zúčastneným. V učiacej sa komunite sa vytvára tzv. kolektívna učiteľská efektivita, ktorá vyjadruje presvedčenie o tom, že my, ako tím učiteľov, dokážeme dosiahnuť, čo sme si naplánovali, aby sme dosiahli ciele, ktoré sme si stanovili a pri dobrom fungovaní sa zvyšuje aj tímová efektivita (Voelkel & Chrispeels, 2017). Okrem zvýšenia efektivity jednotlivca, ale i celého tímu sa vďaka spolupráci v učiacich sa komunitách eliminujú určité stereotypne zaužívané postupy v školskej praxi, v praxi vedenia, ale aj v práci a manažovaní práce samotného učiteľa.

Stretnutia v rámci učiacich sa komunít počítajú so zmenou existujúcich rutín v pedagogickej praxi, s deštrukciou zabehnutého a konštrukciou nových

prístupov a stratégií. Deštruovať je nutné tendenciu začať s hodnotením práce učiteľa bez analyzovania faktov a reality, ktorá sa odohráva v triede (City *et al.*, 2009; Phillpot & Oates, 2015). Hospitácie a pozorovania učiteľov v praxi neprinášajú progres, ak sa pozorovateľ sústreďí na výkon učiteľa a zabudne si všímať, čo fungovalo. Opis faktov, toho, čo sa v triede udialo, je dôležitou časťou reflektovania vyučovacích hodín a prináša námety k tomu, ako a čo sa bude zavádzať do praxe.

Príspevok sa sústreďí na prax zavádzania špecifického modelu učiacej sa komunity, t. j. didaktických reflektívnych komunít (DRK, spôsob vedenia komunít motivovaný najmä modelom „instructional rounds“; Brestovanský, 2019; City *et al.*, 2009) vo vybraných slovenských školách, najmä na prvú fázu z odporúčaného postupu vedenia stretnutí komunít, ktorými sú: 1. identifikovanie problému praxe, 2. pozorovanie, 3. rozbor dát a 4. určenie krokov pre ďalší rozvoj (Fowler-Finn, 2013).

1. CIELE

V príspevku kvalitatívne analyzujeme priebeh úvodných stretnutí didaktických reflektívnych komunít. Sústreďíme sa pritom na dôkladný rozbor časti tohto stretnutia, ktoré je zamerané na predstavenie problému praxe a doplnené otázkami zo strany učiteľov, ktoré majú spresniť a prehĺbiť chápanie problému predstavené vybraným učiteľom.

Analýzu uskutočňujeme s cieľom identifikovať otázky spĺňajúce kritériá spresňujúcich a prehľbujúcich otázok (viac v časti Metodológia); analyzovať postupy pri kladení otázok, ktoré spôsobujú odklon od riešenia problému praxe, resp. ponúkanie riešení učiteľovi, ktoré nie sú v tejto fáze žiadúce; doplniť existujúcu inštrukciú k vedeniu didaktických reflektívnych komunít o príklady z praxe s cieľom optimalizovať ich ďalšie facilitovanie.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

2.1 Profesijné učiace sa komunity a didaktické reflektívne komunity

Prehľadové štúdie o vplyvoch zavedenia modelu učiacej sa komunity na učiteľov a žiakov (napr. Doğan & Adams, 2019; Hatch *et al.*, 2016; Vankriegen *et al.*, 2017) upozorňujú, že veľká časť výskumov neobsahuje presné vymedzenie toho, s akým významom sa používa slovné spojenie profesionálna učiacia sa komunita.

Profesijná učiacia sa komunita je skupinou profesionálnych zamestnancov školy, ktorá podporuje učenie sa všetkých pedagogických a nepedagogických zamestnancov školy, pričom spoločným záujmom je skvalitnenie učenia sa žiakov (Bolam *et al.*, 2005). Jej fungovanie je určené piatimi znakmi: a) dôraz na spoluprácu, b) spoločná vízia a zdôvodnenie, c) zameranie na učenie sa žiakov, d) používanie reflektívneho dialógu, ktorým sa rozšíri učenie sa učiteľov, e) podpora toho, aby sa prax vyučovania stala viac prístupná verejnosti. Z tohto vychádzajú rozličné špecifické koncepty, napr. didaktické reflektívne komunity (City *et al.*, 2009; DeLuca, 2015), učiteľské komunity (Del Prete, 2013; Troen & Boles, 2014), komunity školskej inovácie (Moran, 2014) atď.

V školskej praxi na Slovensku viac fungujú komunity skupiny, ktoré v zahraničnej literatúre nájdeme pod označením *didaktické komunity*. Tie predstavujú spoluprácu ľudí, ktorí sa zaoberajú rovnakou témou a vďaka pravidelnej interakcii s ostatnými dokážu prehĺbovať svoje vedomosti a profesionalitu v danej oblasti (Wenger *et al.*, 2002 in Vankriegen *et al.*, 2017). Vďaka účasti v nich si učitelia môžu dohodnúť používanie určitých metód a postupov, spolupracovať pri výmene materiálov v rámci daného predmetu alebo skupiny príbuzných predmetov. Ich snaženie vtedy zostáva izolované od ostatných skupín učiteľov. Avšak stretávanie v rámci profesijnej učiacej sa komunity prináša širšiu spoluprácu aj medzi učiteľmi rôznych predmetov, ak je detailnejšie stanovený cieľ/vízia výsledkov stretnutí a učitelia sa snažia o ich dosiahnutie.

Pomerne veľkej popularite sa teší prístup, z ktorého vychádzame v našom projekte¹,

nazvaný *didaktické reflektívne komunity* (ďalej DRK², ang. instructional rounds, City *et al.*, 2009; Brestovanský, 2019). V nich sa od účastníkov vyžaduje, aby pod vedením facilitátora postupovali v určených krokoch. Stretnutí sa zúčastňujú akademici, učitelia, vedenie školy, možno i zástupcovia samosprávy, pričom do jednej komunity sú zapojené viaceré školy, resp. aspoň dve. Fowler-Finn (2013) opisuje, že ide o prístup zameraný na zlepšenie vyučovania a učenia sa, pričom na základe pozorovaní sa navrhujú postupy, ktoré majú byť včlenené do praxe. Celý proces sa končí až vtedy, keď sú nové postupy do praxe skutočne prenesené. (Teda nielen dohodou v komunite, že to či ono sa učitelia pokúsia začleniť do svojej metodiky.)

Realizácia DRK (podľa City *et al.*, 2009, Fowler-Finn, 2013) sa začína na základe podnetu vonkajšej autority (akademika, zástupcu samosprávy), ktorý smeruje k dohode o spolupráci medzi konkrétnymi školami. Určí sa, kedy bude ktorá škola hostovať stretnutia, dohodnú sa účastníci a postup stretnutí. Vedenie školy alebo skupina učiteľov spolu s facilitátorom definuje konkrétnu úlohu, zadanie, z ktorého vyplýva, čo sa má po ukončení DRK zlepšiť. Následne sa podľa dohodnutého plánu pod vedením facilitátora uskutoční prvé stretnutie, na ktorom sa účastníci učia, ako si značiť poznámky z pozorovania. Tie majú byť totiž objektívne, opisné (a nie subjektívne a hodnotiace). Pri pozorovaní sa sústreďia predovšetkým na prácu žiakov, ako rozumeli úlohám, či dokážu sledovať učiteľa atď. Cieľom nie je skonštatovať, že „učiteľ má dobrý vyučovací štýl“ alebo „učiteľ nevie vôbec vyučovať“ alebo „učiteľ ticho rozpráva“ atď., ale popísať to, čo sa v triede odohráva. Na základe faktov, ktoré pozorovatelia získali sa v kruhoch určia postupy, ktoré majú byť včlenené do výchovno-vzdelávacieho procesu. Úlohou hostujúcej školy je, aby svoj záväzok dodržala. Po určenom čase sa celá skupina pozorovateľov vráti do školy a vyššie opísané kroky sa zopakujú.

V tomto príspevku sledujeme úvodné stretnutia DRK, ktoré sú však modifikované: zástupcovia samosprávy v nich nefigurujú, účastníkom je akademik, sú vytvorené na základe podnetu zo strany vedenia školy.

1 Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA č. 004TTU-4/2020 Didaktické reflektívne komunity.

2 Pre spresnenie názvu v slovenskom preklade: prívlastok didaktický vyjadruje zameranie na riešenie didaktických problémov, úloh. To znamená tie, ktoré súvisia s vyučovacími postupmi, metódami, technikami, stratégiami na vyučovacích hodinách. Podmienkou realizácie je to, že v skupine spolupracujúcich učiteľov nie sú len učitelia jedného predmetu, resp. jedného vzdelávacieho stupňa, aby sa zabezpečila heterogénnosť skupiny.

2.2 Identifikovanie problému praxe

V tomto príspevku sa sústreďíme na prvú fázu realizácie DRK, v ktorej ide o formulovanie už vyššie popísaného problému praxe, resp. úlohy/zadania; toho, čo sa má postupne zlepšiť, t. j. na túto vec sa budú následne učitelia sústreďiť pri pozorovaní v triedach.

Pred jej samotnou realizáciou je dôležité presne určiť účastníkov DRK a ich úloh. Ide najmä o určenie facilitátora skupiny a výber učiteľa, ktorý bude v rámci tejto fázy informovať ostatných o tom, čo vníma ako problém praxe. Priebeh stretnutia má presnú postupnosť a štruktúru, ktorý je formulovaný v tzv. protokole. Ide o presnú štruktúru vedenia stretnutia, ktorá umožňuje systematizovať a zefektívniť prácu skupiny v určitom časovom limite; majú facilitátora a účastníci rozumejú a prijímajú pravidlá, ktoré počas stretnutia platia (Easton, 2009). V protokole zameranom na identifikovanie problému praxe sú formulované tieto kroky (viac v Brestovanský & Kotuláková, 2020):

Facilitátor asi týždeň pred stretnutím požiada referujúceho učiteľa, aby sa pokúsil popísať konkrétny problém praxe vlastného vyučovania. Mali by byť dodržané isté zásady: problém sa týka priamo procesu vyučovania, v ktorom majú žiaci nadobúdať vedomosti a schopnosti; problém vníma ako skutočne dôležitý; popis sa zameriava na konkrétneho žiaka/žiacov s presne špecifikovaným učebným problémom a formulácia problému môže byť zakončená aj otázkou; problém dokáže doplniť konkrétnym príkladom z praxe (pozorovanie, vypracované zadanie, projekt od žiakov, test), ktoré prinesie aj na stretnutie; učiteľ opíše, ako rôzne pristupoval k riešeniu problému.

V skupine sú štyria až šiesti učitelia, jeden z nich prezentuje problém z praxe, takisto si spomedzi seba určia facilitátora, ktorý bude sledovať dodržanie pravidiel priebehu stretnutia. Dbá najmä o dodržanie časového harmonogramu, zapisuje dianie, predstaví pravidlá a sleduje ich dodržiavanie. Veľmi dôležité je, aby facilitátor dokázal usmerňovať skupinu tak, aby sa používal deskriptívny jazyk, nie hodnotiaci; či sa prezentujúci učiteľ nedostáva do defenzívnej pozície; aktívne zapája do diskusie tichších členov skupiny; kladie spresňujúce otázky.

Samotné stretnutie má presne určené a časovo vymedzené kroky, o ktorých informuje facilitátor na začiatku stretnutia a určí časové limity jednotlivých krokov. Následne prezentuje učiteľ problém praxe, jeho kontext a otázku, ktorú rieši. Účastníci skupiny nadviažu kladením jednoduchých otázok na objasnenie kontextu (*tretí krok*), pričom facilitátor

sleduje, aby tieto neprešli do diskusie alebo poskytovania rád. Nasleduje *štvrtý krok*, v ktorom sa kladú prehlbujúce otázky, ktoré by mali byť otvorené. Facilitátor usmerňuje to, aby sa nekládli sugestívne otázky.

Z predchádzajúcich kapitol je zrejmé, že učitelia by mali pred a v priebehu realizovania DRK zvládnuť zručnosť používania *opisného a nehodnotiaceho jazyka a zameriavať sa na fakty*. Už v priebehu stretnutia zameraného na identifikovanie problému musia starostlivo zvažovať, akým spôsobom budú klásť otázky tak, aby nenavádzali prezentujúceho učiteľa na odpoveď, nepredkladali možné riešenia; nevkladali do prehovorov svoju subjektívnu skúsenosť s danou triedou/skupinou žiakov/žiacom, ktorá by mohla skresliť vnímanie faktov; nevkladali do otázok a prehovorov svoju „dobrú prax“, ktorá môže znevažovať prácu kolegu v zmysle „ak by si toto vyskúšal/a, tento problém by neexistoval“ alebo navádzala na riešenie „takto by si to mal/a spraviť“.

Po kroku, v ktorom sa kladú prehlbujúce otázky, účastníci (učitelia-konzultanti) diskutujú o prezentovanom probléme, pričom prezentujúci učiteľ do tejto diskusie nezasahuje, ale robí si zápisky názorov a postrehov. Tieto potom využíva v ďalšom kroku, kedy reflektuje to, čo diskutujúci povedali. Mal by sa najmä podeliť s tým, aké nové pohľady mu diskusia priniesla. Po reflexii prezentujúceho učiteľa nasleduje záverečný krok, v ktorom aj ostatní diskutujúci a facilitátor môžu reflektovať vlastné učenie sa z procesu diskusie o tomto probléme.

2.3 Skúsenosti učiteľov zapojených do realizovania učiacich sa komunít

V našej kvalitatívnej analýze sa sústreďujeme na tretí a štvrtý krok vedenia stretnutí k formulovaniu problémov praxe, v ktorých prebieha kolegiálne kladenie otázok s cieľom zistiť, čo najviac informácií o práci učiteľa. Ako nosná kvalita sa v týchto krokoch javí objektivita spojená so sústredením sa na fakty, oslobodená od priameho formulovania subjektívneho názoru o tom, ako má učiteľ postupovať ďalej vo vyučovaní. Je to iný postup, ktorý musia učitelia zvládnuť a postupne si osvojiť, pričom výskumy konštatujú viaceré benefity, ktoré tento proces prináša.

Ako posilnená zručnosť je často uvádzaná objektívna, nehodnotiaca a konštruktívna spätná väzba (Brown, 2018; Frederick, 2019; Moran, 2016). Niektorí učitelia majú obavu pomenovať objektívny fakt z pozorovaného, aby sa náhodou nedotkli kolegu, neboli príliš kritickí (v negatívnom zmysle slova). Tieto obavy znižuje spoločný nácvik zručnosti

poskytovania spätnej väzby a používania opisného jazyka. Pre učiteľov je oveľa prospešnejšie a priateľnejšie prijímanie spätnej väzby od kolegov než od vonkajšej autority (napr. inšpektora), cítia, že ostatní rozumejú tomu, čo sa deje v triede, viac než niekto „zvonka“. Negatívna spätná väzba od autority znižuje sebavedomie učiteľov, zneisťuje ich v tom, či sú dobrí učitelia, spätná väzba v komunite má, podľa vyjadrení učiteľov, podporný charakter (Frederick, 2019).

Stretnutia umožňujú učiteľom pozeráť sa s nadhľadom na vlastné vyučovanie a mať väčšiu vôľu niečo v ňom zmeniť. Lund (2018, s. 13) na základe výsledkov svojho výskumu sumarizuje, že „(učitelia) sa dokážu meta-perspektívne pozrieť na vlastné vyučovanie, žiakov v triede a ciele vyučovania ako celok, dokážu citlivejšie reagovať na výchovu a vzdelávanie a to ich posúva do novej úrovne.“

Ďalším prínosom je vzájomná spolupráca pri riešení problémov praxe a pozorovanie vyučovania kolegov vo vlastnej škole, ale aj v iných školách (ak tvorí učiacu sa komunitu personál z viacerých škôl), prináša možnosť sledovať rozličné spôsoby vyučovania, ktoré by inak učiteľ nemal možnosť zažiť (Moran, 2014).

V komunite sa stráca hierarchia – každý je vyzvaný vyjadriť sa a nikto nie je vnímaný ako expert. Učitelia dôverujú riaditeľom, ktorí ich zapájajú do vytvárania zmien v školách (Lee *et al.*, 2011).

Učitelia v rozhovoroch konštatovali, že priaznivé výsledky spolupráce súvisia s tým, že zapojenie bolo dobrovoľné (Brown, 2018). Podobne Lund (2018) vidí úspech učiacej sa komunity v dobrovoľnosti. Ale dobrovoľné zapojenie učiteľov ešte nemusí znamenať, že všetky dôležité prvky v procese fungovania učiacich sa komunit sa budú bezproblémovo a priaznivo rozvíjať (porov. napr. Schaap & Bruijn, 2018). Na vytváranie úspešných učiacich sa komunit totiž vplýva mnoho faktorov a dobrovoľnosť je len jeden z nich. „Nariadené“ zapojenie do spolupráce nemusí končiť neúspechom. Isté je však, že aktivity nariadené zhora sú zvyčajne krátkodobé a s nižšou udržateľnosťou do budúcnosti (Vankriegen *et al.*, 2017), čo znamená, že spolupráca v učiacich sa komunitách je limitovaná časom a je možné, že bez podpory autority nebude pokračovať.

Na druhej strane, kvalitatívne výskumy prinášajú aj upozornenia na isté riziká. Konštatuje sa isté napätie medzi očakávaným a chceným, ktoré sa prejavuje v oblasti pracovnej záťaže, realizovania vzájomného učenia sa, ale i v intrapersonálnej oblasti. Toto napätie vzniká napr. (porov. Philpott & Oates, 2015; Schaap *et al.*, 2019):

- keď si učiteľ musí zadeliť čas na vlastnú prípravu a zosúladiť ju aj s účasťou v učiacej sa komunite;
- učitelia cítia zodpovednosť za zlepšovanie učenia sa žiakov, ale súčasne cítia nedostatok podpory – v štruktúre školy a v zdrojoch vyučovania;
- stretnutie v učiacej sa komunite neprináša to, čo od neho očakávajú: majú motiváciu niečo zmeniť, ale stretávajú sa s nechufou/pasívnym prístupom ostatných učiteľov; stretnutie sa vedie ako kruh „výmeny skúseností“; napriek nastaveniu určitých postupov ku skutočnej zmene vo výchovno-vzdelávacej praxi vo vlastnej škole nedôjde kvôli zaužívanej rutine;
- učiteľ má v rámci učiacej sa komunity zvládnuť poznatky, ktoré nevníma ako nevyhnutné (a možno má i pochybnosti o svojich schopnostiach);
- sú vyslovené unáhlené závery o spôsobe vyučovania na základe nejasných faktov;
- nie je opísaný vzťah medzi tým, čo sa v triede odohralo a aký to malo následok, prečo k danému následku došlo;
- javy sa zovšeobecňujú namiesto toho, aby sa pozornosť sústredila na špecifické jednotlivé deje, ktoré sa v triedach odohrávajú.

Ukazuje sa, že dominantným prínosom práce v učiacich sa komunitách je nový prístup k poskytovaniu spätnej väzby, ktorá je viac konkrétna a na faktoch založená, a prehodnotenie vlastných postupov pri vyučovaní, na druhej strane ďalšia povinnosť, t. j. účasť na stretnutiach, môže zvyšovať subjektívne vnímanú záťaž participujúcich učiteľov.

3. METODOLÓGIA

V príspevku prezentujeme časť širšieho výskumného zámeru, ktorý má kvalitatívny dizajn. Ako hlavná metóda zberu dát bol použitý videozáznam stretnutí učiteľov, ktorí participovali v deviatich úvodných stretnutiach didaktických reflektívnych komunit. Tieto stretnutia sa uskutočnili v mesiacoch január – jún 2021 online rešpektujúc epidemiologické opatrenia daného obdobia. Zber dát bol uskutočnený v školách, ktoré sa dobrovoľne zapojili do projektu realizovania didaktických reflektívnych komunit. Vytvorenie a realizácia stretnutí DRK bolo podporené a organizované vedením školy. Participanti boli poučení o tom, že zo stretnutí sa bude zhotovovať videozáznam, ktorý bude následne spracovaný pre výskumné účely.

Z videozáznamov bol vyhotovený prepis, ktorý bol analyzovaný s dôrazom na kvalitu vedenia stretnutí a dodržiavanie ich zásad. Metóda spraco-

vania dát, t. j. analýza obsahu sa v tomto príspevku zameriava na skúmanie kvality otázok v treťom a štvrtom kroku protokolu (postupu vedenia stretnutí, porov. Brestovanský & Kotuláková, 2020).

Z pohľadu zvyšovania kvality vedenia stretnutí nás zaujímal odlišenie jednoduchých ujasňujúcich otázok a prehlbujúcich otázok v týchto dvoch krokoch, absentovanie diskusie a poskytovania rád, minimalizovanie/absentovanie sugestívnych otázok.

Pre upresnenie toho, ktorú otázku možno považovať za jednoduchú ujasňujúcu, prehlbujúcu, sugestívnu otázku alebo otázku s riešením sme sa riadili nasledovnými kritériami.

Jednoduché *ujasňujúce* otázky sú formulované tak, že je možné na ne odpovedať krátko a fakticky. Dá sa na ne odpovedať ihneď odpovedať bez váhania a zvyčajne začínajú opytovacím zámenom – kto, čo, kedy, kde, ako. Sú to otázky typu napr.: *Kolko času žiaci úlohu venovali? Aké materiály ste používali? Kolko žiakov sa skutočne zapojilo?*

Prehlbujúce otázky sú náročnejšie na zodpovedanie a vyžadujú viac času na premýšľanie, často ide o otázky začínajúce opytovacím zámenom prečo. Nie je možné na ne odpovedať áno/nie; umožňujú to, aby sa prezentujúci dokázal pozrieť na problém z iného pohľadu tak, že musí premyslieť pôvodné východiská; vytvárajú ešte viac otázok (Easton, 2009; McDonald *et al.*, 2003). Je vhodné, ak obsahujú sloveso. Ide o otázku typu: *Aké výsledky by si chcel dosiahnuť? Prečo vnímaš [práve povedané] ako dôležité? Čo by si chcel/a týmto dosiahnuť? Ako vnímaš rozdiel/súvislosť medzi...?*

Sugestívne otázky v sebe obsahujú žiadanú odpoveď, navádzajú na odpovedanie istým spôsobom: *Dalo by sa povedať, že ten postup vyvolal agresívne správanie? (namiesto Ako žiak reagoval na ten postup?).*

Otázky obsahujúce „návod na riešenie“, ktoré ponúkajú riešenie problému, ktorý učiteľ/ka prezentoval/a, napr. *Nemyslíš, že by si mal/a...?, Mohla by si skúsiť...?*

4. VÝSLEDKY

Ukazuje sa, že inštruktážny manuál k vedeniu stretnutia napomáha učiteľom formulovať a kľásť ujasňujúce a prehlbujúce otázky, avšak dochádza aj k istému nedodržaniu inštrukcií, ktoré popíšeme nižšie.

V treťom kroku sme zaznamenali jednoduché otázky, v ktorých si učitelia-konzultanti napomáhajú opytovacími zámenami, napr. *Ako dlho sa stretávate a ako dlho stretnutie trvá? Aká je štruktúra stretnutia? Ako máš rozvrhnutú hodinu? Pri výklade učiva udržiujú všetci žiaci očný kontakt? Máš nejaký postup, ako žiaka motivuješ?*

V štvrtom kroku odznievajú často prehlbujúce, hypotetické otázky, ktoré nútia prezentujúceho učiteľa premýšľať o očakávanom výsledku, napr. *A ten váš ideál, ako si predstavujete hodinu? O čom snívate, že sa na hodine bude diať? Čo by ste potrebovali, aby sa naučili kooperovať vo štvorici? Prečo by si mohol spojiť tieto dve témy a prečo by si to nemohol urobiť? Ako by vyzeralo vyriešenie toho problému? Čo sú bariéry, ktoré ti bránia naplniť tento stav? Ale identifikovali sme i otázky, ktoré sa sústredia na predchádzajúcu skúsenosť učiteľa, ktorá má byť reflektovaná: *Bola by práca v škole iná ako práca online? Aké iné by to bolo?; Aký význam majú domáce úlohy v твоich prioritách v spolupráci, práci s deťmi?; Na čo kladieš dôraz pri práci na hodinách?**

Po analýze obsahu výpovedí v treťom a štvrtom kroku vedenia protokolu môžeme skonštatovať, že odporúčaný postup nie je dodržaný dvoma spôsobmi, ktoré sme zaradili do dvoch skupín: 1. chyba zaradenia otázky, 2. chyba obsahu otázky. Druhá skupina obsahuje viac variantov odklonenia sa od odporúčaného postupu.

Chyba zaradenia otázky: Pri vedení stretnutia zameraného na pomenovanie/formulovanie problému sa pri kladení otázok často mieša poradie ujasňujúcich a prehlbujúcich. Účastníci stretnutí reagujú na aktuálne výpovede učiteľa, teda do časti, ktorá by mala slúžiť na prehlbenie informácií zaraďujú otázky, ktoré sú viac zamerané na fakty.

V štvrtom kroku, kedy sa majú kľásť prehlbujúce otázky, sme zaznamenali napríklad tieto ujasňujúce otázky: *Keby si mala percentuálne rozdeliť triedu, aké percento je s individuálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, koľko zlatý stred, koľko nadaných? Nepozoruješ demotiváciu u šikovných žiakov? Robia šikovní žiaci chyby v jednoduchých príkladoch?*

Tento jav môže súvisieť i so skutočnosťou, že v odpovediach na prehlbujúce otázky prezentujúci učiteľ ešte viac odкрýva kontext diania v triede, preto môže vzniknúť potreba spresnenia zo strany ostatných.

Chyba obsahu otázky: Tematické odbočenie je typické pre fázu kladenia prehlbujúcich otázok. Znamená to, že učitelia-konzultanti sa svojou otázkou posúvajú od problému, ktorý bol fakticky prezentujúcim učiteľom formulovaný. Otázky v sebe obsahujú subjektívny vklad, ktorý odráža možnosť riešenia vyplývajúci z osobnej skúsenosti učiteľa-konzultanta alebo sa učiteľ pýta na skúsenosť učiteľa súvisiaci s jeho nápadom, ako by problém riešil.

Príklad č. 1: Prezentujúci učiteľ predkladá problém praxe súvisiaci s prípravou na hodinu nesamostatného žiaka (odklon od zamerania problému praxe).

Učiteľ-konzultant (UK1): Zastupovala som v školskom klube detí s tvojou triedou. Chcela by som vedieť, lebo deti chodili za mnou, že tento žiak im ubližuje, teda akým spôsobom si riešila ty, keď deti za tebou prišli, že im žiak ubližuje? Či si... Čo si používala pri tom?

Prezentujúci učiteľ (PU): Mne sa to nestáva, na mojej hodine si to nedovolí. Takto... v školskom klube je už vyčerpaný. Som aj navrhovala s liečebným pedagógom, aby ho pred družinou, každou družinou mohol nechať len tak, lahnúť si na vak, aby si oddýchol psychicky trochu, lebo on keď je vyčerpaný, dobiedza do ostatných. Ale ináč si nedovoľuje, ani cez prestávku. On možno dobiedza dovtedy, kým nevzbudí u niekoho pozornosť.

UK2: Môže tam byť nejaký súvis medzi tým, že sa v ňom nahromadí zlosť, arogancia, neviem, v priebehu dopoludnia a on to potom ventiluje v ŠKD?

V niektorých stretnutiach sme zaznamenali tematické odbočenie s „cyklením“. Predstavuje ho jav, keď na otázku, ktorá sa odkláňa od témy, nadväzuje ďalší učiteľ svojou otázkou, pretože ho „tematický odklon“ inšpiroval. Už sa teda nerieši nič priamo súvisiace s predloženým problémom praxe, resp. poznanie kontextu sa neprehľbuje komplexne.

Príklad č. 2 zo štvrtého kroku – prehľbuje otázku: Učiteľom-konzultantom je predložený problém praxe „Ako aktivizovať na hodine žiakov s rôznymi schopnosťami (konkrétne ako zosúladiť prácu s integrovanými, a zároveň dať priestor nadaným)?“

Učiteľ-konzultant (UK): Chce sa nadaná žiačka ukazovať pred ostatnými alebo radšej nie?

Prezentujúci učiteľ (PU): Nie, radšej nie... Skôr je taká, akože...

UK: A je to tou triedou? Že trieda by ju neprijala? Alebo čím to je, že ona sa neukazuje, nerada sa ukazuje, nerada pomáha alebo ti nie je nápomocná?

PU: Skôr tak povahovo a teraz aj tá puberta. Ešte možno mladšia, keď bola... Ale skôr je to teraz také, nechajte ma byť, nechajte ma žiť, ja si tu budem svoje robiť, do súťaží vám pôjdem, ale nemá chuť sa prezentovať. Možno aj tým, že vyslovene tam mám len tri dievčatá a jedna z nich je ona a ostatné sú chalani, ktorí sú dosť... takí štipľaví...

UK: A do súťaží sú tlačení tí nadaní alebo chcú sami?

PU: No, konkrétne v osmičke chce sama, ostatní nechcú vôbec. Tam iba s ňou pracujem v súťažiach. V šestke sú viac aktívni, viacej aktívne decká. Že tam skôr akože idú. Tak dvaja-traja sami, ale aj podľa toho, o aké súťaže ide. Tam aj tretina, však Majka, ty poznáš tú triedu, možno viac by si vedela, boli tvoji...

UK: Všetci preto sa pýtam, či sa radi ukazujú.

Príklad č. 3 zo štvrtého kroku – prehľbuje otázku: Prezentujúci učiteľ vníma ako problém praxe to, že šikovnejším žiakom nestihnú dať spätnú väzbu na vyriešené príklady priamo na hodine matematiky. Nedostatok nastáva potom, ako sa jeden z učiteľov-konzultantov začne sústreďovať na zmenu práce celej triedy, pričom sa odkláňa od zamerania formulovaného prezentujúcim učiteľom, súčasne ide o otázky poskytujúce „návod na riešenie“, ktoré v tomto momente nie sú žiaduce.

Učiteľ-konzultant (UK1): Tento tréning, si hovorila, že používaš tento tréning a či ten tréning robíš aj inou metódou? Napríklad skupinovú?

Prezentujúci učiteľ (PU): Áno, riešili sme tie úlohy aj tak, že boli po skupinkách. Že tí, ktorí riešili nejaký ťažší príklad boli ako jedna skupinka, ďalšia skupinka boli slabší. Aj sme riešili po skupinkách, že silnejší so slabším a s priemerným. Len, čo sa toho týka... Hovorím, keď sú takto na skupinky, tak je tam dosť veľký hluk a potom to sklzne do toho, že jeden niečo vypočíta, ďalší to odpíše, alebo si to pozrie bez rozmýšľania nad príkladom. Teda aj táto vec je tam, že niektorí počítajú a niektorí sa popri tom vezú.

UK1: Dobre a ešte ťa len doplním otázkou, že napríklad keď to bolo tak, že boli výkonnostne pomiešaní, tak ste to neskušali tak, že by príklad prezentoval ten, kto je slabší?

PU: Čo sa týka týchto príkladov, tak tí slabší, to už sú naozaj také príklady, že tí úplne najslabší, tí by som povedala, že ani nemajú šancu sa k pochopeniu toho riešenia prepracovať. Tie najťažšie príklady sú fakt ťažké... Teda tieto som im ani neskušala dávať.

UK1: Všetci jasné, veď takto som to ani nemyslela, však to je špička ľadovca, ktorú prezentujú. Všetci tam v tých rutinných je okrem tých desať percent aj deväťdesiat percent úloh iných. Ale dobre, jasné, odpovedala si mi, ďakujem.

UK2: Chcela som sa len opýtať, či si skúšala, v tej skupine, keď sú namiešaní silní – slabí, bude taká podmienka, aby každý tomu rozumel, nemyslím tie úplne naj, a má to vedieť každý, teda majú si to navzájom vysvetliť, že ten lepší má vysvetľovať tomu slabšiemu. Lebo niektorých to takto baví. My sme to tak robili, že potom sme hádzali kockou a každý má vedieť...

Podobne sa učiteľia-konzultanti odkláňajú od problému praxe aj v príklade č. 4, pričom však k tomuto odkloneniu dochádza v treťom kroku – pri ujasňovaní faktov z kontextu. Prezentujúci učiteľ chce zistiť, ako zlepšiť zadávanie domácich úloh a systém poznamenávania u žiakov a ako žiakov sankcionovať za ich nesplnenie tak, aby to malo dlhodobý pozitívny efekt.

Učiteľ-konzultant (UK1): Ešte moja otázka. Nemôžu si písať domáce úlohy v školskom klube?

Prezentujúci učiteľ (PU): Môžu.

UK1: Môžu. A nerobia to?

PU: Hm... Niektorí áno, ale tí konkrétne asi nie... Dokonca som im dala aj takú možnosť, aby si to dokončili cez prestávku. Lebo často tá úloha je – tí, čo ste nestihli toto cvičenie, dokončíte si ho na domácu úlohu. Dám im priestor, len sa im mnohým nechce. A potom mám takých úplne zodpovedných, ktorí sa do toho pustia.

UK2: Nie je organizované písanie, dopisovanie domácich úloh v školskom klube nejako tak frontálne?

PU: Nie, nie je. Ale viem, že ich vychovávateľka vyzve, že keď chcú, tak si môžu napísať domáce úlohy. Dokonca majú možnosť aj ísť do inej miestnosti. Niektorí sa hrajú, niektorí si robia domáce úlohy...

Už vyššie uvedené naznačuje, že učitelia-konzultanti často pridávajú do svojich otázok vlastnú skúsenosť, čím veľmi konkretizujú obsah otázky a nechávajú len malý priestor na opätovné premyslenie postupov zo strany prezentujúceho učiteľa. Ide o sugestívne otázky obsahujúce „odporúčaný postup“ učiteľa-konzultanta:

Rozmýšľala si nad nejakou zmenou, variabilitou postupov, zamerať sa na stred?

Chcela som sa spýtať, či si skúšala, keď sú namiešaní silnejší a slabší, bude podmienka, aby každý tomu rozumel, nemyslím úplne najťažšie príklady, a majú si navzájom vysvetliť?

Skúšal si diskusiu posunúť – najskôr vysvetlenie pravidiel, potom diskusiu o náročnejších príkladoch zaradiť na záver hodiny?

Možno by si mohla zaradiť pravidlo 'päťkrát a dosť' a domáce úlohy potom ohodnotiť?

Hovorila si, že žiaci majú rozličnú úroveň čítania. Nahrávali ste niekedy žiakov, ako čítajú, aby sa počuli?

Skúsila si sa osobne porozprávať s tými, čo pravidelne zabúdajú domácu úlohu?

Dané príklady z analýz naznačujú, že pri vedení protokolov nemusia učitelia získať dostatočný prehľad o kontexte problému praxe práve kvôli tomu, že sa nesústredia na javy s ním úzko súvisiace, ale na iné okolnosti. Tie ich zaujímajú, pretože majú nejakú predstavu o riešení problému, resp. domnievajú sa, že poznajú spôsob, ako by sa mohol riešiť.

5. DISKUSIA

Analýza videozáznamov poukázala na potrebu sústrediť sa v inštrukcii učiteľov na obsah otázok,

ktoré budú formulované v úvodných stretnutiach DRK. Ukazuje sa to, čo potvrdzujú aj iní autori (napr. Fowler-Finn, 2013; Moran, 2014), že učitelia vychádzajú z určitého rutinného postupu, v ktorom ide buď o sústredenie sa na vlastnú skúsenosť, výmenu skúseností alebo sledovanie činnosti učiteľa a potrebu doplniť jeho postupy o svoj návrh. Práve toto má byť postupne, aj vďaka vedeniu protokolu, odstránené.

Štruktúra protokolu zabraňuje, aby sa počas stretnutia vymieňali skúsenosti v pravom slova zmysle, i keď sa to čiastočne deje, ako bolo popísané v príkladoch uvedených vyššie. Ako rizikové sa ukazuje štvrtý krok, zvládnutie formulovania prehlbujúcich otázok je skutočné umenie, pre ktoré je nevyhnutná empatia a schopnosť učiť sa (porov. Easton, 2009). Často sme identifikovali otázky, ktoré obsahujú „návod“ zo strany učiteľa-konzultanta a navyše sú formulované ako zatvorené otázky. Tieto typy otázok môžu byť doplnené do inštrukcie pre facilitátora a učiteľov-konzultantov, takisto môžu obsahovať príklady toho, ako z pôvodne sugestívnej otázky, môže vzniknúť všeobecnejšia otázka. Napr. namiesto otázky *Skúšal si diskusiu posunúť – najskôr vysvetlenie pravidiel, potom diskusiu o náročnejších príkladoch zaradiť na záver hodiny?* môže byť položená otázka *Či a ako rozlične si sa pokúsil meniť štruktúru hodiny?*; namiesto *Rozmýšľala si nad nejakou zmenou, variabilitou postupov, zamerať sa na stred?* použiť *Aké postupy si už použila?*

Okrem toho tento typ otázok naznačuje to, čo je zdôrazňované v prípade vedenia DRK, že učitelia-konzultanti sa sústreďia na činnosť učiteľa a jeho postupy, menej ich zaujíma to, ako reálne reagujú žiaci, teda pozornosť by sa mala sústrediť na to, akú formu učenia sa žiakov chcú učitelia dosiahnuť, nie to, aký je očakávaný, žiadaný spôsob vyučovania (City *et al.*, 2009).

Preformulovaniu problému napomáhajú práve hypotetické otázky, ktorých príklady sme uviedli vyššie. Splňajú kritériá prehlbujúcich otázok – sú otvorené, rozvíjajú kritické myslenie, umožňujú prezentujúcemu učiteľovi rozprávať o tom, ako problém vníma (napr. Easton, 2009; McDonald *et al.*, 2003). Za prehlbujúce otázky však môžeme považovať aj tie, ktoré sledujú podrobne predchádzajúcu skúsenosť učiteľa a umožňujú porovnávať jednotlivé javy a deje, s ktorými má skúsenosť z praxe.

Pre optimálne vedenie stretnutia je dôležitý aktívne počúvajúci facilitátor, ktorý dokáže zachytiť miesta, kedy sa účastníci stretnutia prestali venovať faktom týkajúcich sa ujasnenia a prehlbenia kontextu problému praxe, a včas reagovali tým, že vrátia diskutujúcich k pôvodnému problému praxe. Tento postup je

oveľa viac nutný, ak v určitej čiastkovej problematike začnú na seba nadväzovať, t. j. učitelia reagujú na poslednú povedanú otázku a odpoveď namiesto toho, aby sa pýtali k hlavnému problému.

Ako najvýraznejší sa teda ukazuje problém formulovania prehlbujúcich otázok, pretože niektoré stretnutia môžu končiť tak, že počas kroku, v ktorom majú byť používané, nezaznie ani jedna správne položená prehlbujúca otázka. Autori venujúci sa problematike protokolov na identifikovanie problémov praxe, odporúčajú zaradiť ešte pred samotný organizovaný protokol cvičenie, ktoré má slúžiť na zlepšenie kompetencie formulovania prehlbujúcich otázok (napr. Dowd & D'Anieri, nedat.)

Pre ďalšie pokračovanie práce s učiteľmi a realizovaním DRK bude dôležité doplniť inštruktážne materiály o návrhy, ako môžu jednotlivé kroky zlepšiť práve tým, že sa budú venovať aj problematike formulovania ujasňujúcich a prehlbujúcich otázok, aby sa zvýšila ich citlivosť na vnímanie tých, ktoré sú sugestívne a ponúkajú prezentujúcemu učiteľovi už priamo „návod na riešenie“. Domnievame sa, že formulovanie otvorených otázok smerujúcich k zvažovaniu viacerých aspektov je zručnosť, ktorá je uplatniteľná nielen počas DRK, ale všeobecne v celom profesionálnom pôsobení učiteľa.

ZÁVER

Zamerali sme sa na proces implementovania postupov pri realizovaní DRK v praxi v Slovenskej republike. Ide o nový model práce, ktorý si učitelia postupne osvojujú, preto vnímame ako kľúčový podrobný rozbor toho, čo sa na stretnutiach v rámci DRK odohráva.

Priebeh stretnutí v rámci DRK prebieha v štyroch fázach, pričom my sme sa zamerali na fázu identifikovania problému praxe. K tejto fáze bol pripravený tzv. protokol, t. j. inštruktážny popis jednotlivých krokov, ktoré majú v rámci stretnutia prebehnúť. Pre pochopenie problému praxe, ktorý učiteľ prezentuje, je dôležité, aby učitelia-konzultanti získali v rámci stretnutia čo najviac informácií o jeho kontexte. Tie môžu získať najmä v treťom a štvrtom kroku vedenia protokolu, kedy majú príležitosť kľásť ujasňujúce a prehlbujúce otázky. Kvalitatívna analýza týchto krokov naznačuje, že učitelia zvládajú formulovanie ujasňujúcich otázok lepšie ako formulovanie prehlbujúcich otázok.

V štvrtom kroku protokolu totiž namiesto otvorených otázok nezaťažených návodmi na riešenie, ktoré umožňujú prezentujúcemu učiteľovi pozrieť sa na problém z viacerých aspektov, kriticky myslieť a pomenovať žiaduci stav, často formulujú sugestívne otázky, otázky obsahujúce „návod ako problém riešiť“, či sústredenie sa na istú formu práce. To spôsobuje, že učitelia-konzultanti sa prestávajú sústrediť na prezentovaný problém praxe, ale sústredia sa na isté didaktické stratégie, techniky alebo metódy.

Analýza stretnutí nám poskytuje ďalšie príklady vhodných otázok a nesprávne formulovaných otázok, ktorými môžeme obohatiť metodické materiály pre učiteľov s cieľom skvalitnenia vedenia protokolov. Možnosťou ako zlepšiť formulovanie otázok v štvrtom kroku je doplnenie metodických materiálov o aktivity zamerané na posilnenie tejto zručnosti.

DRK ako také vyžadujú od učiteľov, aby sa dokázali sústrediť na fakty a to, čo sa práve odohráva v triede. Súčasťou tréningu nehodnotiaceho pozorovania a opisu diania na hodine je podľa nášho názoru aj schopnosť učiteľov oslobodiť sa pri kladení prehlbujúcich otázok od svojej osobnej skúsenosti, neponúkať riešenia („možno by si mal, možno by si mala“), nezneisťovať kolegov otázkami explicitne sa pýtajúcimi na to, čo skúsili alebo neskúsili pri riešení problému („Skúsil si túto metódu?“). V DRK sa totiž vychádza z predpokladu, že každý učiteľ robí to najlepšie, čo dokáže, a spoločnou snahou je zlepšiť výsledky učenia sa žiakov, nie kontrola toho, čo robí učiteľ.

LITERATÚRA

- Bolam, R., et al. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London, UK: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills. Research Report Number 637.
- Brestovanský, M. (2019). Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania, *Pedagogika*, 10(1), 27–46.
- Brestovanský, M., Kotuláková, K. (2020). *Ako identifikovať problém praxe vo vyučovaní na našej škole*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

- Brown, K. C. (2018). *The Impact of Instructional Rounds on Teacher Learning*. Dizertačná práca. Walden University.
- City, E. A., et al. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Del Prete, T. (2013). *Teacher Rounds: A Guide to Collaborative Learning in and from Practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- DeLuca, C., et al. (2015). Instructional Rounds as a professional learning model for systemic implementation of Assessment for Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 122–139.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design, *School Effectiveness and School Improvement*, 2018, 1–26. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>.
- Dowd, J., & D'Anieri, J. (nedat.). *Probing questions exercise*. National School Reform Faculty. Harmony Education Centre. Dostupné na: https://www.nsrffharmony.org/wp-content/uploads/2017/10/probing_questions.pdf
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (Eds.). (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington: Solution Tree.
- Easton, L. B. (2009). *Protocol for professional learning*. Alexandria, Virginia USA: ASDC.
- Frederick, C. (2019). *What happens when teachers participate in Teacher Rounds?* Dizertačná práca. College of Business, Arts and Social Science Brunel University London.
- Fowler-Finn, T. (2013). *Leading instructional rounds in education: A facilitator's guide*. Cambridge, US: Harvard Educational Publishing Group.
- Hatch, T., Hill, K., & Roegman, R. (2016). Investigating the Role of Instructional Rounds in the Development of Social Networks and District-Wide Improvement. *American Educational Research Journal*, 2016, 1–32.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students, *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820–830.
- Lund, L. (2018). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, 2018, 1–15. <https://doi.org/10.1177/1365480218772638>
- Moran, W. (2014). Enhancing Understanding of Teaching and the Profession Through School Innovation Rounds. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 68–85.
- McDonald, J. P. et al. (2003). *The power of protocols : an educator's guide to better practice*.
- Philpott, C., & Oates, C. (2015). What Do Teachers Do When They Say They Are Doing Learning Rounds? Scotland's Experience of Instructional Rounds. *European Journal of Educational Research*, 4(1), 22–37.
- Schaap, H., & de Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21, 109–134.
- Schaap, H., et al. (2019). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 2019, 45(5). <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>.
- Skaalvik E. M., & Skaalvik S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 2007, 99(3), 611–625.
- Stoll, L. et al. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Troen, V., & Boles, K. C. (2014). *The Power of Teacher Rounds. A Guide for Facilitators, Principals, and Department Chairs*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Vangrieken, K., et al. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review, *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59.
- Voelkel, R. H., Jr., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 2017. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>.

Kontakt

Mgr. Anna Sádovská, PhD.: anna.sadovska@truni.sk
 doc. Martin Brestovanský, PhD.: martin.brestovansky@truni.sk

ROZVOJ OSOBNOSTNÝCH A PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCIÍ ZAČÍNÁJÍCICH VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV

Luboslava Sejčová¹

¹Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky, Gondova 2, 811 02 Bratislava, Slovenská republika

Abstrakt

Cieľom príspevku je analyzovať a priblížiť problematiku rozvíjania pedagogických kompetencií začínajúcich vysokoškolských učiteľov. Jadrom náplne práce vysokoškolského učiteľa je predovšetkým vedecko-výskumná, pedagogická a publikačná činnosť v danom odbore. Ak má byť učiteľ úspešný, musí poznať náplň svojej pedagogickej činnosti a metódy práce, ktoré zabezpečia jej kvalitnú realizáciu. Na vysokých školách však takáto pedagogicko-psychologická príprava na pedagogickú činnosť absentuje. V príspevku je analyzovaná problematika osobnostných a pedagogických kompetencií vysokoškolského učiteľa, požiadaviek na efektívnu komunikáciu a osobnostné vlastnosti. Akcentuje sa nutnosť zlepšenia pedagogicko-psychologickej prípravy vysokoškolských učiteľov a potreba rozvíjania schopností a odborných kompetencií vzdelávateľov učiteľov, ktorí by mali študentov učiteľstva pripravovať tvorivým, inovatívnym a moderným spôsobom. Inak nemôžeme očakávať, že skončení absolventi učiteľstva budú tvoriví a inovatívni vo svojej pedagogickej činnosti na základných a stredných školách.

Kľúčové slová: efektívna komunikácia, kompetencie, osobnostné kompetencie, pedagogické kompetencie, vzdelávatelia učiteľov

Abstract

DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF BEGINNING UNIVERSITY TEACHERS

The aim of the paper is to analyze and approach the issue of developing pedagogical competencies of beginning university teachers. The core of the work of a university teacher is primarily scientific research, pedagogical and publishing activities in the field. If a teacher is to be successful, he must know the content of his pedagogical activities and methods of work that will ensure its quality implementation. At universities, however, such pedagogical-psychological preparation for pedagogical activities is absent. The paper analyzes the issue of personality and pedagogical competencies of a university teacher, requirements for effective communication and personality

traits of a university teacher. Emphasis is placed on the need to improve the pedagogical-psychological training of university teachers and the need to develop the skills and professional competencies of teacher educators, who should prepare teacher students in a creative, innovative and modern way. Otherwise, we cannot expect the finished graduates of teaching to be creative and innovative in their pedagogical activities at primary and secondary schools.

Keywords: effective communication, competencies, personal competencies, pedagogical competencies, teacher educators

ÚVOD

Vysokoškolský učiteľ sprostredkúva študentom nové poznatky a vedie ich k osvojovaniu si nových vedomostí, rozvíja ich kompetencie vychádzajúce z profilu absolventa nevyhnutné pre výkon budúceho povolania a aktívny osobný život. Tento proces sa realizuje v jednotlivých formách vysokoškolskej výučby prostredníctvom pedagogickej činnosti. Je samozrejmé konštatovanie, že ak má byť učiteľ úspešný, musí poznať náplň svojej pedagogickej činnosti a metódy práce, ktoré zabezpečia jej kvalitnú a efektívnu realizáciu.

V tejto súvislosti je však potrebné uvedomiť si, že vysokoškolský učiteľ je nielen učiteľom, ale aj vedcom, ktorý výsledky svojej vedecko-výskumnej práce prenáša do vyučovacieho procesu. A taktiež, že morálny profil vysokoškolského učiteľa je neoddeliteľnou súčasťou nielen jeho osobnosti, ale aj jeho práce.

Všetky zložky osobnosti vysokoškolského učiteľa tak vytvárajú ucelený komplex pre efektívnu a kvalitnú realizáciu pregraduálnej prípravy učiteľov a preto je potrebné rozvíjať komplexne osobnosť vysokoškolského učiteľa po všetkých stránkach (Sirotová, 2015).

1. NÁPLŇ ČINNOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA

Jadrom náplne práce vysokoškolského učiteľa je predovšetkým vedecko-výskumná, pedagogická a publikačná činnosť v danom odbore. Pedagogickú činnosť vysokoškolského učiteľa môžeme rozdeliť do niekoľkých oblastí (Sirotová, 2015):

1) *vzdelávacia činnosť* – učiteľ určuje cieľ a úlohy vzdelávania z príslušnej disciplíny v spojení s inými disciplínami, uvažuje nad obsahom vzdelávania, modernými formami a metódami, ktoré podporujú vzdelávaco-poznávaciu činnosť študenta a stanovuje formy kontroly. Medzi základné formy tejto činnosti patrí prednáška, seminár, cvičenie, konzultácie, realizácia skúšania študentov s cieľom udeliť hodnotenie pre získanie kreditov študenta, oponentúra,

usmerňovanie a vedenie vedecko-výskumnej činnosti študentov, vedenie bakalárskych a diplomových prác a pod. V práci vysokoškolského učiteľa sa často zabúda na dôležité súčasti vyučovacieho procesu, ktoré sa zvyknú podceňovať vzhľadom k veku študentov. Učiteľ sa často domnieva, že postačí, ak je jeho výučba zrozumiteľná a nekladie dôraz na jej motivačnú zložku. Ďalšou často podceňovanou oblasťou pedagogickej činnosti učiteľa je i nasmerovanie aktivít samostatnej práce študenta. V dnešnej informačnej explózii poznatkov je tiež potrebné študentov usmerňovať, viesť ich, radiť im, učiť ich orientovať sa v záplave informácií a poznatkov a vyberať z nich kľúčové a podstatné.

2) *výchovné pôsobenie* – vysoká škola by mala vytvárať také akademické prostredie, ktoré by rozvíjalo na jednej strane intelekt a na druhej strane osobnosť študenta. Kultúra vzťahov, komunikácie a estetickosť akademického prostredia do veľkej miery ovplyvňujú charakter a hodnotovú orientáciu študentov. Vysokoškolský učiteľ musí byť nositeľom vlastností a kvalít, ktoré chceme u vysokoškolských študentov rozvíjať. Učiteľ výchovne vplýva celou svojou osobnosťou a kvalitou svojej pedagogickej činnosti rovnako vo vyučovacom procese, tak aj v čase mimo vyučovania.

3) *metodicko-didaktická činnosť* – do tejto činnosti zaraďujeme prípravu vzdelávacieho procesu, jeho organizáciu a zdokonaľovanie. Východiskom pre realizáciu didakticko-metodickej činnosti je spracovanie sylabu vyučovacieho predmetu, v ktorom učiteľ stanovuje čiastkové ciele a témy jednotlivých vyučovacích jednotiek a spôsoby hodnotenia študentov práce. Na jeho podklade potom učiteľ volí adekvátne vyučovacie metódy, spracováva prípravy na prednášky či semináre, usmerňuje samostatnú prácu študenta zadávaním tém seminárnych prác či riešením rôznych problémov vedného odboru a spracováva didaktické testy alebo okruhy otázok ústneho skúšania. Dôležitou oblasťou didakticko-metodickej činnosti vysokoškolského učiteľa je spracovávanie študijných materiálov pre

študentov v podobe skrípt a vysokoškolských učebníc.

Iba prostredníctvom neustáleho sebazvdelávania môže vysokoškolský učiteľ realizovať kvalitne pedagogickú činnosť a zabezpečovať celkový rozvoj osobnosti svojich študentov. Preto vyvstáva do popredia otázka pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolských učiteľov. Učiteľ na nižšom stupni vzdelávania má zákonom predpísanú povinnosť pedagogickej spôsobilosti, bez ktorej nemôže vykonávať svoje povolanie. Pedagogická spôsobilosť učiteľa vysokej školy je však ponechaná iba na jeho záujme a aktivite. I. Turek píše, že „pre kvalitu vyučovania na vysokej škole je rozhodujúca osobnosť vysokoškolského učiteľa. Aj učiteľ na vysokej škole je najprv učiteľom a až potom vedcom. Preto každý vysokoškolský učiteľ by mal mať aj pedagogickú kvalifikáciu a mal by sa v oblasti vysokoškolskej pedagogiky ďalej vzdelávať a zdokonaľovať“ (Turek, 2008 in Sirotová, 2015).

Podpora kvalitnej a inovatívnej výučby by mala byť preto jednou z hlavných priorít rozvoja vysokého školstva. Hoci sa na kvalitu vysokých škôl vo svete dlho nazeralo najmä cez parametre kvality vedy a výskumu, v posledných rokoch sa začína pozornosť obracať na kvalitu vzdelávacieho procesu (Hall *et al.*, 2020).

1.1. Osobnostné predpoklady vysokoškolského učiteľa

Dobre fungujúce vysoké školstvo je obrazom interakcie kvalifikovaných, motivovaných a podporovaných učiteľov a angažovaných študentov (Efimenko *et al.*, 2018). Keď študenti motiváciu stratia, majú tendenciu štúdium vo zvýšenej miere zanechať. Učitelia, ktorí dokážu rozvíjať poznanie, záujem a schopnosť študentov vzdelávať sa, ich pripravujú na potreby dynamicky sa meniacej spoločnosti (World Economic Forum, 2018).

V práci vysokoškolského učiteľa sú preto dôležité jeho všeobecné sociálne zručnosti, kam patrí schopnosť komunikovať, asertivita, empatia, schopnosť načúvať, tvorba spätnej väzby a schopnosť motivovať študentov. Sociálne zručnosti učiteľov môžu byť rozvíjané aj prostredníctvom rôznych tréningoch a sociálno-psychologických výcvikov (Šebeň Zafková *et al.*, 2012).

Ďalším nevyhnutným predpokladom, aby sa vysokoškolský učiteľ stal expertom pre realizáciu pedagogickej činnosti, je osobnostná zrelosť a psychické zdravie. L. Višňovský a V. Kačáni *et al.* (2001) zostavili osobnostné charakteristiky učiteľa

ktoré by mali byť rozvinuté rovnako i v osobnosti vysokoškolského učiteľa (Sirotová, 2015):

- *Sociálna percepcia* – vysokoškolský učiteľ by mal byť schopný primerane posúdiť realitu edukačného procesu. Učiteľ je v každodennom styku postavený pred riešením rozličných pedagogických situácií. Mal by byť preto schopný rýchlo a adekvátne v týchto situáciách reagovať a rozhodovať sa, mal by byť pružný, pohotový a tvorivý pri ich riešení. Nedostatky v učiteľovej sociálnej percepcii spojené s neadekvátnym vnímaním reality sa môžu neraz prejavovať nielen v nesprávnom hodnotení, ale i v nepriaznivom vplyve na študentovu osobnosť.
- *Emocionálna stabilita* – je jednou z najdôležitejších aspektov osobnosti vysokoškolského učiteľa. Niektorí študenti poukazujú na agresívne, ironizujúce alebo manipulatívne správanie zo strany učiteľov.
- *Tvorivosť* – je ďalším dôležitým predpokladom práce vysokoškolského učiteľa. Iba tvorivý učiteľ môže žiadať tvorivosť aj od svojich študentov. Tá sa musí prejavovať vo všetkých stránkach učiteľskej práce – pri výbere vyučovacích metód, pri voľbe okruhov seminárnych prác, pri vedení študentov, pri zostavovaní sylabov, pri hľadaní výskumných problémov a podobne. Tvorivosť učiteľov sa spája nielen so zaujímavým či netradičným podaním nových poznatkov, ale aj s vytvorením atmosféry, kde vládne humor, optimizmus, aktivita, činorodosť a iniciatíva študentov i učiteľa.
- *Emocionálna inteligencia* – ktorá sa prejavuje v znalosti a zvládaní vlastných emócií, vo vnímavosti k emóciám druhých a v schopnosti motivovať sám seba. Pozitívny vzťah ku študentom by sa mal prejavovať priateľskosťou, autenticitou, empatiou, akceptáciou ich osobností a primeranou mierou dominancie.
- *Humor* – je ďalšou potrebnou súčasťou učiteľovej osobnosti, ktorý môže do veľkej miery prispieť k vytvoreniu adekvátnej klímy výchovno-vzdelávacieho procesu.
- *Odolnosť voči záťaži* – záťaž a stres je typický pre pomáhajúce profesie v ktorých prichádzajú zamestnanci každodenne do kontaktu s druhými ľuďmi. Dlhodobé vystavenie organizmu stresu a psychickej záťaži môžu viesť až k syndrómu vyhorenia, ktorý sa prejavuje nielen únavou a vyčerpaním, ale aj celkovou apatiou, stratou chuti zdokonaľovať sa a pracovať. Obdobný proces sa vyskytuje i u vysokoškolských učiteľov, kde tieto prejavy dopĺňa nechuť k vedecko-výskumnej činnosti, účasti a prezentácii vedy na rôznych podujatiach, nepublikovanie a stagnácia vo

vednom odbore atď., preto dôležitou požiadavkou na učiteľovu osobnosť je odolnosť voči stresu a záťaži.

- *Optimálna komunikácia* – táto schopnosť sa vzťahuje na verbálnu i neverbálnu komunikáciu. Práve v tejto oblasti môže vysokoškolský učiteľ sprostredkovať najviac informácií, motivovať študentov k ďalšiemu hlbavému štúdiu problematiky, nasmerovať jeho ďalší osobnostný rozvoj.

Medzi žiadúce osobnostné charakteristiky učiteľa (aj vysokoškolského) patria aj morálna bezúhonnosť, schopnosť komunikácie, odolnosť voči záťaži, emocionálna inteligencia a schopnosť sebapoznania. Pohľad a názory na osobnosť učiteľa sa historicky menia. Normatívne poňatie osobnosti učiteľa deklaruje J. Průcha (2002) podľa Porovnávacej štúdie OECD Quality in Teaching, kde je kvalita učiteľa opísaná týmito kritériami (in Dytrtová & Krhutová, 2009):

- znalosti učiteľa v kurikulárnej oblasti,
- pedagogické zručnosti a ovládanie výukových stratégií,
- reflexia a schopnosť sebakritiky,
- empatia a angažovanosť vo vzťahu k druhým, ich uznanie a úcta k nim,
- manažérske kompetencie v triede a ďalšie riadiace schopnosti.

1.2. Požiadavky na efektívnu komunikáciu vysokoškolského učiteľa

Z hľadiska komunikácie so študentom rozoznávame tieto typy učiteľov (Sirotová, 2015):

- *Primitívny* – postoj k študentom je založený na primitívnych pravidlách a reakciách správania – ambíciách, sebauspokojení a pod. Učiteľ demonštruje svoju nadradenosť. Študent je preňho prostriedkom splnenia cieľa.
- *Manipulatívny* – vzťah medzi učiteľom a študentom je založený na hre s cieľom za každú cenu vyhrať. Učiteľ používa pochvalu i lešť. Študent je objektom manipulácie, je zastrašený.
- *Štandardizovaný* – vo vzťahu dominuje formálna štruktúra komunikácie. Je pozorovateľná nepatrná orientácia na osobnosť: učiteľ sa riadi štandardnými pravidlami etikety, ale jeho správanie je povrchné a realizuje sa na rovine „masiek“. Študent cíti ľahostajnosť učiteľa za maskou.
- *Vecný* – v orientácii na činnosť učiteľ zohľadňuje osobnostné charakteristiky študenta iba v kontexte efektivity činnosti. Dodržiava štandardy etikety, uznáva právo študenta na samostatnosť.

Význam študenta pre učiteľa závisí od jeho prínosu do spoločnej činnosti.

- *Osobnostný* – komunikácia je založená na hlbokom záujme o študenta, uznaní samostatnosti jeho práce. Pedagóg má rád študentov, všetka jeho činnosť je zameraná na ich intelektuálny rozvoj, vzájomná komunikácia sa stáva komunikáciou intelektuálnou. Študent má dôveru v učiteľa, ktorý je preňho autoritou (Ficula, 2006 in Sirotová, 2015).

Organizácia a riadenie pedagogickej činnosti spolu s osobnosťou učiteľa do určitej miery predurčujú i všeobecný štýl jeho komunikácie, ktorý sa najčastejšie uvádza v troch kategóriách (Sirotová, 2015):

Autoritatívny štýl vytvára diktát, ktorý pretvára jedného z účastníkov komunikácie na pasívneho vykonávateľa. Autoritatívny učiteľ sám určuje smer činnosti skupiny. Brzdí tým aktivitu a iniciatívu študentov. Základnými formami spolupráce je monológ, príkaz, požiadavka, inštrukcia, výčitka.

Demokratický štýl prezentuje humanisticky orientovaný prístup k osobnosti študenta a je založený na hlbkej úcte a dôvere v schopnosti študenta rozvíjať svoju osobnosť. Základnými prostriedkami interakcie je motivácia, rada, informovanie. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa vytvára pozitívna klíma vzájomnej dôvery a priateľstva, ktorá umožňuje študentom optimálny rozvoj ich osobnosti. Študenti uznávajú svojho učiteľa ako profesionála s ľudskou tvárou, s ktorým je možné diskutovať a v prípade potreby požiadať o pomoc v riešení študijných i osobných problémov

Pri liberálnom štýle učiteľ nemá pevnú pedagogickú pozíciu, čo sa prejavuje v nezasahovaní do riešenia problémov študentov a v nízkej úrovni požiadaviek vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Tento typ učiteľa sa obmedzuje v pedagogickej činnosti iba na vzdelávaciu stránku. Výsledkom jeho pedagogickej činnosti býva strata záujmu študentov, zhoršuje sa ich úspešnosť a disciplína v študijnej činnosti.

1.3. Osobnosť vysokoškolského študenta

Kvalita učenia je ovplyvnená aj tým, akí študenti prichádzajú do výučby. Na prvom mieste to sú individuálne predpoklady študenta, predovšetkým jeho schopnosti a zručnosti. Zo stredoškolského vzdelávania si mladí ľudia prinesú rozličné kvalitné študijné návyky a postupy, napríklad ako pracovať s textom, ako vyhľadávať a spracovávať informácie, ako efektívne komunikovať alebo riešiť problémy. Prechod na vysokú školu však prináša

mnoho rizík, ktoré súvisia so schopnosťou sebaorganizácie. Kým učenie a štúdium na strednej škole prebiehalo viac s využitím vonkajšieho riadenia, vysoká škola už vyžaduje samostatnosť. Preto sa u študentov zvyknú objavovať rôzne študijné ťažkosti, ako je preťaženie v čase skúškového obdobia, pochybnosti o vlastných schopnostiach, javy ako odkladanie študijných povinností, hľadanie únikových ciest alebo odsúvanie štúdia na druhú koľaj, až zanechanie štúdia (Slavík, 2012).

Vašutová (2002 in Slavík, 2012) opisuje niekoľko typológií študentov. Typológia podľa Eltona delí študujúcich do štyroch skupín podľa študijnej motivácie:

- 1) Študenti, ktorí sa učia pre poznanie, majú záujem o odbor, ktorý študujú.
- 2) Študenti, ktorí študujú účelovo, napríklad aby získali diplom, učia sa kvôli prestíži.
- 3) Študenti, ktorí študujú z dôvodov potreby výkonu, sú súťaživí, chcú uspieť v porovnaní s ostatnými.
- 4) Študenti, u ktorých prevláda motivácia sociálna, tj. potreba byť s ostatnými.

Pedagóg by mal vedieť motivovať všetky štyri skupiny. Najcennejší sú však jedinci z prvej skupiny, aj keď z hľadiska výučby sú najnáročnejší.

Iné pramene podľa Vašutovej (2012 in Slavík, 2012) popisujú typy študentov podľa prístupu k učeniu:

- 1) *Povrchný prístup* – sa vyznačuje cieľom študenta absolvovať vysokú školu a získať diplom. Motivácia spočíva v snahe plniť všetky požiadavky, vyhnúť sa neúspechu. Učí sa starostlivo všetko, čo odporučí vyučujúci, ale v učení prevláda memorovanie bez hlbšieho porozumenia. V praxi sú to jedinci, ktorí pracujú svedomito a s veľkou námahou, málokedy idú však do hĺbky, nevidia učivo v súvislostiach. Vyučujúcim táto skupina vyhovuje – plní povinnosti a nechcú nič navyše.
- 2) *Hĺbkový prístup* – je charakteristický snahou ovládnuť disciplínu, učiť sa dôkladne a s porozumením. Niekedy vedie tento prístup k učeniu veľkého množstva faktov (chodiace encyklopédie) alebo k snahe o originalitu vlastného myslenia (mladý vedec). Stáva sa, že takýto študent vie aj viac ako vyučujúci a potrebuje náročnejšie úlohy či výzvy.
- 3) *Utilitársky prístup* – reprezentuje študentov, ktorí sa snažia uspieť za každú cenu. Hľadajú cestu, ako prejsť. Zbierajú informácie o učiteľoch a hľadajú rôzne cesty a kľučky, ako dosiahnuť úspech a neváhajú hrať nepoctivú hru. Tento prístup môže vzniknúť selektívne pri predmetoch, ktoré sú neoblíbené alebo príliš náročné.

Na základe rozdielnosti študentov je dobré voliť optimálnu stratégiu vysokoškolskej výučby. Platí zásada, že by sa mal pedagóg snažiť najmä o to, aby čo najviac študentov preferovalo hĺbkový prístup a ich motivácia vychádzala predovšetkým z vnútorného záujmu o odbor a vychádzali z poznávacích potrieb študenta.

2. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PRÍPRAVA VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV

V poslednom období sme svedkami snáh na celonárodnej úrovni o zdôrazňovanie významu najmä projektovej a vedeckovýskumnej činnosti vysokých škôl a úroveň pedagogickej činnosti je opomínaná, hoci tá patrí paradoxne medzi základné úlohy vysokých škôl (Šebeň Zaťková *et al.*, 2012).

M. Blaško (2018) uvádza, že dostatok kvality vzdelaných ľudí produkujú len kvalitne vzdelaní učitelia s náležitými profesionálnymi kompetenciami. Za kľúčový faktor, ktorý môže významne ovplyvniť dosahovanie cieľov požadovaných zmien v slovenskom školstve, považuje M. Blaško manažérstvo kvality vzdelávania, teda učiteľmi akceptovaný a znútornený systém manažérstva kvality výučby, ktorý však zatiaľ na vysokých školách rozvinutý nie je (Novotná, 2019).

Byť kvalifikovaným učiteľom základnej alebo materskej školy totiž predpokladá absolvovanie pedagogickej fakulty. To isté platí pre učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov na stredných školách. V prípade strednej školy a predmetov odborných je daná zákonnými predpismi nielen nevyhnutnosť odbornej vysokoškolskej kvalifikácie, ale aj kvalifikácia pedagogická. Paradoxné je, že žiadna takáto požiadavka v zákone o vysokých školách nie je. Situácia bola a stále ešte zostáva podobná v mnohých krajinách naprieč kontinentmi. A samotní vysokoškolskí učitelia sa domnievajú, že odbornosť v oblasti ich vedeckej profesie je postačujúcim dôvodom, aby boli kvalifikovanými a dobrými vyučujúcimi (prednášajúcimi či vedúcimi cvičení, školiteľmi doktorandov). Na mnohých univerzitách sa z iniciatívy «osvietených» vedúcich katedier, a predovšetkým rozhodnutím vedenia univerzít odporúča, aby «nejaké» pedagogické vzdelávanie vysokoškolskí učitelia absolvovali (Slavík *et al.*, 2012).

Prirodzenou súčasťou stratégií podporovania študijnej úspešnosti je zlepšovanie učebných stratégií. Preto je dôležité, aby Vysoké školy považovali vzdelávanie učiteľov a doktorandov za svoju prioritu a ich rozvoj za základ budovania systému kvality vzdelávania. V rámci vzdelávacích aktivít

pre učiteľov a doktorandov by mali učители získavať vedomosti a zručnosti týkajúce sa modernizácie výučby (vytváranie e-learningovej podpory, digitálnych technológií uľahčujúcich štúdium, tvorba podporných materiálov a pod.), ako aj osvojiť si stratégie tvorby inkluzívneho prostredia a individualizácie vo vyučovaní. Dôležitou súčasťou kurzov má byť oblasť podpory študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Pridanou hodnotou vzdelávacích aktivít uskutočňovaných pre vysokoškolských učiteľov a doktorandov je aj zvýšenie inštitucionálneho povedomia o potrebe skvalitňovania pedagogickej práce (Hall *et al.* 2020).

Študenti doktorandského štúdia nie sú na učenie pripravovaní, a to i napriek tomu, že výučbe študentov na prvom a druhom stupni štúdia venujú pomerne veľa času (MESA10, 2018). 80 % respondentov z radov vysokoškolských učiteľov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum súhlasilo s tvrdením, že podmienkou pre výučbu na vysokej škole by malo byť ovládanie a rozvoj zručností zameraných na to, ako efektívne učiť študentov. U nás však učители zriedkavejšie využívajú metódy, ktoré by študentov vtiahli do vzdelávacieho procesu, umožňovali im osvojovať si vedomosti a nadobúdať cenné zručnosti vlastnou prácou a poznávaním (Hall *et al.*, 2020).

2.1. Rozvoj osobnostných a pedagogických kompetencií vysokoškolského učiteľa

Pojem kompetencia sa používa v odbornom i v bežnom jazyku a jeho význam nie je jednoznačný. Ako synonymá k pojmu kompetencia sa zvyknú používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita a ďalšie. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje. Pojem kompetencia sa zvykne vzťahovať na jedincov, sociálne skupiny a inštitúcie, pokiaľ tieto úspešne dosahujú ciele a plnia požiadavky kladené na nich okolitým prostredím. Pretože školy pripravujú každého žiaka, študenta na riešenie budúcich životných úloh, zameriame sa na kompetenciu ako vlastnosť jedinca. Podľa Hrma a Tureka (2003) obsah pojmu kompetencia výstižne vyjadruje behaviorálna definícia: kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti (Schoonover Associates, 2001). Je dôležité odlíšiť v tejto súvislosti používané a frekventované pojmy ako (Hrmo & Turek, 2003):

- *schopnosť* je psychická vlastnosť osobnosti, ktorá je podmienkou (predpokladom) úspešného vykonávania určitej komplexnej činnosti, napr. schopnosť abstraktne myslieť, schopnosť učiť sa. Miera schopnosti závisí od vrodených predpokladov (vlôh) a získaných, osvojených predpokladov (napr. učením) pre výkon určitej činnosti.
- *zručnosť* je špecializovaná schopnosť vykonávať určitú konkrétnu činnosť, riešiť určitý konkrétny problém, napr. čítať, robiť si poznámky. Z tohto vyplýva, že schopnosť učiť sa pozostáva zo systému viacerých zručností. Zručnosť intelektuálnej povahy sa zvykne nazývať aj *spôsobilosť*.
- kompetencia je schopnosť (správanie, činnosť alebo komplex činností), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Kompetencie sú charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje. **Kľúčové kompetencie** sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnávať s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.

Hoci je pojem kompetencia v Európe bežne zaužívaný, v niektorých krajinách nahrádza pojem vzdelávacie výstupy. Existuje však niekoľko definícií a interpretácií pojmu kompetencie, ktoré nie sú celkom jednoznačné, keď sa používajú v medzinárodnom kontexte. Definícia uvedená v dokumente týkajúcom sa Európskeho kvalifikačného rámca (EKR) z roku 2008 je istým kompromisom smerujúcim k spoločnému prístupu:

„Kompetencia je preukázaná schopnosť používať vedomosti, zručnosti a osobnostné, sociálne a/lebo metodologické schopnosti v pracovných a študijných situáciách a v odbornom a osobnostnom rozvoji.“ (Európsky parlament a Rada EU, 2008, s. 4, in Cedefop, 2017).

Problematika orientácie na kompetencie a vzdelávania orientovaného na získavanie kompetencií (competence – based education) sa začala rozvíjať v 80 – tých rokoch v hospodárskej sfére (obchod, služby, priemysel) v hospodársky vyspelých štátoch sveta, najmä v USA, Kanade a v Austrálii. Zoznam a charakteristika kompetencií (model kompeten-

cií) pre kvalitný výkon určitého povolania alebo skupiny povolání sa získaval analýzou činností v príslušnom povolaní, exploračnými výskumnými metódami (dotazníky, interview) a validizáciou získaných výsledkov (Hrmo & Turek, 2003).

Osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom, spoločenskom i politickom živote atď. (Hrmo & Turek, 2003):

Hrehová (2018) však konštatuje, že vo vysokoškolskom vzdelávaní chýba koncepcia rozvoja priezračných/prenositelných kompetencií a ak chceme uskutočniť transformáciu spoločnosti, je potrebné pripraviť ľudí, ktorí túto zmenu uskutočnia – expertov, vizionárov, lídrov. Nemôžeme adekvátne pripraviť študentov pre dnešok ani pre zajtrajšok, ak budeme pokračovať v ich príprave pre spoločnosť, ktorá existovala včera. Vo vzťahu k príprave študentov na ich „rolu“ v 21. storočí musíme pri uvažovaní o tom ako bude vzdelávanie v školách a triedach vyzeráť vziať do úvahy niekoľko aspektov. Nichols (2019) píše o štyroch pravidlách vzdelávania v 21. storočí:

- Inštrukcie by mali byť zamerané na študentov (Instruction should be student-centered),
- Vzdelávanie by malo byť kolaboratívne (Education should be collaborative),
- Učenie sa by malo byť uskutočňované v kontexte reality (Learning should have context),
- Školy by mali byť integrálnou súčasťou spoločnosti (Schools should be integrated with society) (Novotná, 2019).

R. Šlosár (2012) zhrnul konkrétne požiadavky na činnosť a osobnosť vysokoškolského učiteľa (Šebeň Zaťková *et al.* 2012, s. 20):

- d) vysoká odbornosť vysokoškolského učiteľa v odbore, ktorého výučbu zabezpečuje,
- e) pedagogicko-psychologická a metodická (didaktická) pripravenosť učiteľa na výučbu,
- f) vysoký stupeň predpokladov a schopností na tvorivú vedeckú prácu,
- g) žiaduce vlastnosti osobnosti (kladné charakterové, morálne a vôľové vlastnosti),
- h) všeobecný spoločensko-kultúrny rozhľad a pomerne vysoký stupeň inteligencie,
- i) vysoký stupeň komunikatívnosti a rétorické predpoklady pre učiteľské povolanie.

Podľa nás by mal mať vysokoškolský učiteľ rozvinuté tieto **osobnostné a pedagogické kompetencie**:

- 1) *Odborno-predmetové kompetencie* – ovládanie svojho vyštudovaného odboru, neustále prispievanie k znalostiam predmetného obsahu, zdokonaľovanie a triedenie poznatkov v danom

odbore, aktívna vedecká a publikačná činnosť, účasť na konferenciách doma i v zahraničí, zvyšovanie si svojej odbornej profesionality.

- 2) *Komunikačné kompetencie* – efektívne ústne a písomné vyjadrovanie, vyhľadávať informácie, čítať s porozumením, aktívne sa zúčastňovať na diskusiách a konferenciách, primerane prezentovať svoj názor, prezentovať výsledky výskumov, dorozumievanie sa v cudzích jazykoch,
- 3) *Metodologické a výskumné kompetencie* – rozpoznávať problémy a zodpovedajúcim spôsobom ich tvorivo riešiť, schopnosť plánovať a realizovať akademický výskum, zhromažďovať a spracúvať údaje, ovládať používanie výskumných metód, interpretovať výskumné dáta, uchádzať sa o získanie domácich a zahraničných výskumných grantov, byť členom tímu, kooperovať vo výskume,
- 4) *Personálne kompetencie* – zodpovedajúce charakterové a vôľové vlastnosti, tvorivosť, flexibilita, empatia, pedagogický takt, rešpektovať odlišné názory, zmysel pre spravodlivosť, vedieť pracovať samostatne i tímovo a i.
- 5) *Učebné a intelektuálne kompetencie* – schopnosť po celý život sa vzdelávať, sebareflexia, riešiť problémy, schopnosť kriticky myslieť a triediť informácie, myslieť v súvislostiach a systémovo.
- 6) *Pedagogické kompetencie* – (získané na základe pedagogickej, psychologической a didaktickej prípravy) schopnosť učiť iných, organizovať a viesť výučbu, ovládať didaktické spracovanie učiva, riadiť procesy učenia študenta, plánovať a projektovať svoju činnosť, schopnosť uplatniť rozdielne vyučovacie prístupy, (kompetencie psychopedagogické, komunikačné, riadiace a diagnostické).
- 7) *Informačné kompetencie* – používať informačné a komunikačné technológie, ovládať prácu s počítačom, elektronickú komunikáciu, prezentačné programy, dištančnú formu výučby prostredníctvom počítačov a pod.

2.2. Pedagogické kompetencie vysokoškolského učiteľa

Výkon profesie vysokoškolského učiteľa sa sústreďuje do dvoch hlavných činností: vedeckovýskumnej a pedagogickej. Všeobecne platí, že vysokoškolskí učitelia si cenia viac svoju vedeckovýskumnú a publikačnú činnosť, zatiaľ čo pedagogické pôsobenie považujú skôr za doplnok svojho profesionálneho výkonu. Expertné a evaluačné inštitúcie (OECD, dnes Akreditačná agentúra) tiež pomerne vysoko hodnotia zapojenie vysokoškol-

ského učiteľa do vedeckovýskumných projektov, publikačnú produkciu, zapojenie do medzinárodnej vedeckej spolupráce a účasť na vedeckých podujatiach. Vysokoškolskí študenti však preferujú pri posudzovaní svojich učiteľov kompetencie, ktoré sa vzťahujú k výučbe a k modelu správania sa učiteľa. Očakávajú vysokú znalosť odboru, ktorý vysokoškolskí učitelia prednášajú, výučbové a hodnotiace postupy a vzťah učiteľa ku študentom. Študenti najviac oceňujú užitočnosť výuky pre ich budúcu profesiu a náročnosť požiadaviek (Vašutová, 2000).

Práve preto by mali mať vysokoškolskí učitelia čo najviac rozvinuté pedagogicko-psychologické kompetencie – získané na základe pedagogickej, psychologической a didaktickej prípravy prostredníctvom rôznych vzdelávacích kurzov, školení alebo istej formy doplňujúceho pedagogického štúdia pre učiteľov na vysokých školách. Takáto forma štúdia by mala byť zameraná na rozvoj základných pedagogických kompetencií vysokoškolského učiteľa a ponúkať bohatú batériu pedagogicko-psychologických poznatkov potrebných k výučbe študentov.

Pri určení a charakterizovaní potrebných pedagogických kompetencií môžeme vychádzať z jednotlivých fáz vyučovacieho procesu. Vysokoškolský pedagóg by mal mať rozvinuté tieto pedagogické kompetencie:

- 1) Kompetencie, ktoré sa týkajú **plánovania a prípravy vyučovacej jednotky**. K štruktúrnym zložkám týchto kompetencií patria najmä:
 - znalosť predmetného učiva,
 - ovládať didaktické spracovanie učiva,
 - schopnosť transformácie poznatkov príslušných vedných alebo umeleckých odborov do vzdelávacích obsahov vyučovacích predmetov,
 - schopnosť formulovania výchovno-vzdelávacieho cieľa,
 - voľby cieľových výstupov (čo sa majú študenti naučiť počas hodiny),
 - schopnosť voľby vyučovacích prostriedkov,
 - zručnosť prípravy a rozplánovania štruktúry vyučovacej jednotky.
- 2) Kompetencie, ktoré sa týkajú **organizácie a realizácie vyučovania**. K štruktúrnym zložkám týchto kompetencií patria najmä:
 - poznatky z oblasti psychológie a pedagogiky,
 - znalosti zo všeobecnej didaktiky, znalosti o všeobecných metódach vyučovania,
 - znalosti z odborovej didaktiky (vyučovania predmetov daného odboru),
 - poznanie stratégií na dosiahnutie efektívnej výučby, poznanie efektívnych metód výučby a učenia,

- schopnosť organizovať a viesť výučbu,
 - schopnosť porozumieť procesov sociálnej interakcie a komunikácie v malých skupinách, zručnosti pedagogickej komunikácie,
 - zručnosť motivácie a aktivizácie žiakov, spôsobilosť utvárať priaznivé učebné prostredie študentom,
 - zručnosť vytvorenia priaznivej atmosféry v triede, ovládať prostriedky udržiavania disciplíny v triede, i zručnosť riešiť výchovné situácie a problémy,
 - riadiť procesy učenia študenta, spôsobilosť zapájať študentov do učenia a samoštúdia,
 - schopnosť podporovať všetkých študentov k najvyšším výkonom a aj k samostatnému vedeckému výskumu,
 - schopnosť uplatniť rozdielne vyučovacie prístupy z hľadiska individuálnych a špeciálnych potrieb študentov (s handicapom a so špeciálnymi potrebami).
 - schopnosť vedenia talentovaných študentov ako aj študentov s individuálnymi vzdelávacími potrebami.
- 3) Kompetencie, ktoré sa týkajú **diagnózy a hodnotenia výkonu žiakov**. K štruktúrnym zložkám týchto kompetencií patria najmä:
 - spôsobilosť kontroly a diagnózy práce študentov a výsledkov ich učenia,
 - poznanie zákonitostí a metód procesu diagnostikovania edukačného procesu,
 - spôsobilosť skúšania, kladenia otázok, tvorby testov, rôznych spôsobov hodnotenia,
 - spôsobilosť uplatňovať diagnostické hodnotenia študentov,
 - zručnosť vedenia študentov na základe využitia pedagogickej diagnostiky,
 - spravodlivosť, férovosť a ohľad na osobnú rozmanitosť študentov a ich špecifické výchovno-vzdelávacie potreby.
 - 4) Kompetencie, ktoré sa týkajú **sebahodnotenia učiteľa**. K štruktúrnym zložkám týchto kompetencií patria najmä:
 - zručnosť sebareflexie - ja a moja činnosť je predmetom analýzy,
 - spôsobilosť pri skúmaní svojej činnosti klásť si tieto otázky: čo robím (autodiagnóza), *ako to robím* (sebareflexia), *čo dosahujem* (sebahodnotenie), *čo by som mohol zmeniť vo svojej praktickej činnosti* (autokorekcia),
 - schopnosť prijať stanovisko pozorovateľa a využiť ho ako spätnú väzbu,
 - schopnosť reflexie vlastnej činnosti a to na základe záznamov vlastných pedagogických výstupov alebo/i spätnou väzbou pozorovateľom, a spätnou väzbou od samotných študentov na

základe anonymných písomných výpovedí (študentskej ankety),

- spôsobilosť zo sebareflexie a analýzy vyvodiť dôsledky, modifikovať svoje správanie, zvoliť iné prístupy a metódy, odstrániť chyby a nedostatky,
- vytvorenie plánu budúcej pedagogickej činnosti na základe výsledkov sebareflexie,
- snaha o neustále napredovanie a pedagogický a osobnostný rast.

Problém a potreba skvalitnenia pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov celkovo súvisí aj s problematikou zvyšovania pedagogických kompetencií vzdelávateľov učiteľov ako akademických pracovníkov pôsobiacich na pedagogických a filozofických fakultách. Tí pripravujú na učiteľské pôsobenie študentov, ktorí by mali učiť moderne, tvorivo a zaujímavo mladé generácie detí. Naozaj ich samotní vzdelávateľia učiteľov učia moderne a inovatívne?

3. VZDELÁVATELIA UČITEĽOV A ROZVOJ ICH OSOBNOSTNÝCH A PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCIÍ

J. Vašutová (2000) uvádza, že pojem „vzdelávateľia učiteľov“ vznikol z prekladu anglického výrazu *teacher educators* a označuje vysoko kvalifikovaných odborníkov, ktorí sa profesionálne zaoberajú vzdelávaním učiteľov v rámci inštitucionálneho systému.

Predpokladá sa, že vzdelávateľia učiteľov majú totožné charakteristiky akademickej profesie ako ostatní vysokoškolskí učitelia. Avšak ich spojenie s učiteľskou profesiou určuje ich osobitosti a špecifiká, ktoré však nebývajú vždy zohľadnené. Pozícia pedagogických fakúlt tak v rámci univerzitného vzdelávania je oslabená a môžeme konštatovať, že tieto fakulty majú nižší akademický status. Pedagogické fakulty sú vnímané ako poskytujúce menej náročné štúdium a kvalita vzdelávateľov má tiež svoje otázky. Vzdelávateľia učiteľov nesporne plnia úlohu primárnych spolutvorcov učiteľskej profesie, pretože stoja na prahu procesu profesionalizácie učiteľov (Vašutová, 2000).

Kvalitná pregraduálna príprava učiteľov základných a stredných škôl si vyžaduje i kvalitných vzdelávateľov učiteľov na týchto vysokých školách. Vzdelávateľia učiteľov by mali byť vzdelaní nielen v oblasti svojho vedného odboru, ale taktiež by mali byť profesionálmi v odovzdávaní poznatkov a rozvíjaní kompetencií svojich študentov. Študenti učiteľstva si všímajú vyučovací štýl svojich učiteľov, a do značnej miery si odnášajú, spolu s poznatkami, aj spôsoby akými boli vzdelávaní. Práve

preto by mali mať najmä vzdelávateľia učiteľov rozvinuté pedagogicko-psychologické kompetencie, ktoré zabezpečia kvalitnú pregraduálnu prípravu učiteľov (Sirotová, 2015).

Na bedrách tých, čo vzdelávajú budúcich učiteľov základných a stredných škôl totiž leží zodpovednosť za obraz školy budúcnosti. V oblasti vysokoškolskej prípravy učiteľov môžeme pozorovať snahy o presadenie alternatívnych prístupov, odvolávajú sa predovšetkým na nutnosť zatraktívniť výučbu tak, aby sa stala účinnou. Vysokoškolskí učitelia však majú akademické predstavy o profile absolventov. Univerzity si z hľadiska svojho poslania zachovávajú schopnosť utvárania, udržiavania a poskytovania znalostí (Strouhal & Koňa, 2016).

V tejto súvislosti J. Vašutová (2002) poukazuje na niektoré špecifiká situácie vzdelávateľov učiteľov:

- *oblasť cieľov učiteľského vzdelávania a ich prijatie vzdelávateľmi učiteľov* – hlavná zodpovednosť za profesionálnu prípravu sa prenáša na pedagogicko-psychologickú časť vrátane odborových didaktík.
- *oblasť kurikula študovaného na pedagogických fakultách a obsahu školského vzdelávania* – existuje predpojatosť, že vedné odbory nie sú na učiteľských fakultách kreované na vysokej vedeckej báze a preto ani vzdelávací obsah nemá požadovanú univerzitnú úroveň. V dôsledku vonkajších tlakov zo strany univerzity a vnútorných pomero v akademických zboroch pedagogických fakúlt sa prejavuje tendencia, najmä u vzdelávateľov aprobačných odborov, povýšiť svoj odbor alebo disciplínu na vysoko akademickú úroveň. Scieľom vyrovnáť sa tak odborovým kolegom z neučiteľských fakúlt. Tiež sa v učiteľských fakultách objavuje vyjadrovanie pochybností nad oprávnenosťou pedagogicko-psychologickej línie v učiteľskom vzdelávacom programe a priznávanie nižšieho statusu odborovým didaktikom na ich fakultných pracoviskách (katedrách, ústavoch), s cieľom vyrovnáť sa tak odborovým kolegom z neučiteľských fakúlt. Prestíž vysokoškolských učiteľov je ovplyvnená aj prestížou vedného odboru, profesiou, na ktorú sa študenti pripravujú. Vzdelávateľia učiteľov tak majú určitý handicap. Napriek tomu by sa nemali snažiť o akési dublovanie odborových kurikulí v akademickom duchu, ale skôr o hľadanie špecifik svojich odborov vzdelávania vzhľadom na potreby učiteľskej profesie.
- *oblasť vysokoškolskej výuky budúcich učiteľov a poňatia nového moderného školského vyučovania* – ďalšou problémovou oblasťou je rozpor v poňatí vysokoškolskej výučby študentov učiteľstva. Výučba z hľadiska výučbových stratégií

býva neraz skostnatelá: monológ vyučujúceho, minimálna diskusia, nulová aktivita študentov. Vzdelávatelia učiteľov by však mali byť pre študentov aj svojím vlastným prístupom vzormi, ktoré dokonale ovládajú nové výučbové stratégie. Vysokoškolskí vzdelávatelia učiteľov predstavujú najvyššiu priečku v hierarchizovanej profesii a pripravujú študentov na výkon učiteľskej profesie, preto by sa nemali vzdalovať moderným trendom a mali by prospieť k profesionalizácii študentov.

- *oblasť postojov vzdelávateľov učiteľov a študentov učiteľstva ku štúdiu* – je bežným javom, že na pedagogické fakulty prichádzajú študenti, ktorí nemajú vyhranenú predstavu o učiteľskej profesii a nie sú si istí, či chcú byť učiteľmi. Mnohí študenti učiteľstva tiež prežívajú medzi vysokoškolskými pocit menejcennosti preto, že študujú práve učiteľský program a prehlasujú ho tiež za horší. Vzdelávatelia učiteľov majú tiež neobvyklú situáciu, pretože často pripravujú študentov bez motivácie k štúdiu učiteľstva. Nie je ojedinelým poznatkom, že niektorí učitelia pedagogických fakúlt stoja skôr na pozíciách svojich odborov ako jazykovedci, historici a pod. a prejavujú dokonca záporný vzťah k učiteľskej profesii, na ktorú študentov pripravujú. Akademické zbory pedagogických fakúlt sú tiež hierarchizované v duchu preferovania niektorých vedných odborov a disciplín. Vzťahy nebývajú založené na partnerstve a kolegiálnosti, ale na nadradovaní a nezdravej konkurencii. To ovplyvňuje aj klímu inštitúcie, ktorá pripravuje učiteľov.

Napriek tomu, že školstvo je v EÚ považované za národné špecifikum a nepodlieha zjednocovaniu, bolo učiteľské štúdium na Slovensku v zmysle bolonského procesu direktívne rozdelené do nespojitých, alebo len formálnych stupňov (na rozdiel od niektorých iných krajín) a neumožňuje realizovať prípravu učiteľov na odbornej báze podľa na seba nadväzujúcich fáz utvárajúcej sa učiteľskej profesionality. Tým, že do Bc. štúdia sa sústredil teoretický základ všetkých súčastí štúdia, a do Mgr. štúdia didaktická príprava a učiteľské praxe, došlo k prerušeniu postupného rozvíjania učiteľskej profesionality (Návrh na zmenu sústavy študijných odborov, 2019)

V dôsledku uvedených skutočností narastá *kritika učiteľskej prípravy* zo strany praxe (stankovská Asociácia riaditeľov štátnych gymnázií, Združenia samosprávnych škôl Slovenska, Spoločnosti pre predškolskú výchovu, výskumy a projekty VŠ), kde sa zdôrazňuje najmä (Návrh na zmenu sústavy študijných odborov, 2019, s. 5):

- nedostatočné prepojenie akademickej a profesijnej prípravy,
- väčšinou dobrá znalosť obsahu vzdelávania, ale neschopnosť didakticky ho transformovať do učiva pre príslušnú vekovú skupinu, spracovať spätnú väzbu od žiakov o učive,
- znalosť IKT, ale neschopnosť použiť ich ako didaktický prostriedok,
- nepripravenosť riešiť výchovné problémy, disciplínu v triede, pracovať s integrovanými žiakmi, podnecovať osobnostný rozvoj žiaka, riešiť sociálno-psychologické problémy kolektívu, adekvátne komunikovať so žiakmi a rodičmi,
- nedostatočné učiteľské zručnosti (málo praxe) zvládnuť organizáciu vyučovacej hodiny, využívať medzipredmetové vzťahy (úzka špecializácia), hodnotiť žiakov, pracovať so ŠVP, s pedagogickou dokumentáciou,
- nedostatočná znalosť prebiehajúcej reformy vzdelávania.

Nespokojnosť s prípravou zo strany absolventov (výskumy UKF, PU medzi absolventmi sekundárnych stupňov škôl), ktorí za najvážnejšie označili najmä (Tamže, s. 5):

- vysokú mieru akademickej prípravy odtrhnutú od edukačnej reality,
- nepripravenosť na prácu s problémovými, postihnutými, znevýhodnenými žiakmi,
- nedostatok učiteľských zručností tvoriť tematické plány, inovatívne pomôcky, plánovať a organizovať prácu v triede, málo praktickej prípravy,
- neznalosť prierezových tém, úzka špecializácia na dva predmety.

Na súčasných pedagogických a iných fakultách na Slovensku, ktoré pripravujú učiteľov, prevláda z hľadiska pedagogicko-psychologickej prípravy vzdelávanie učiteľa – metodológa a výskumníka. Čo nie je vždy zo strany študentov prijímané s pochopením. Podobné vedecké zameranie prípravy učiteľa je aj vo Fínsku v podobe *výskumne založeného vzdelávania* (research-based teacher education), ktorého cieľom je pripravovať učiteľov, ktorí sú schopní pracovať samostatne opierajúc sa o výskumné poznatky (Průcha & Kansanen, 2015).

V príprave našich študentov učiteľstva je však dostatočný počet psychologických disciplín, ktoré zohľadňujú ich budúcu učiteľskú profesiu (napr. učiteľská a vývinová psychológia) aj praktickejších poznatkov z didaktiky a pedagogickej komunikácie a iných disciplín. Akcentuje sa význam pedagogickej praxe, kde študenti prežívajú autentické pedagogické situácie a pomocou cvičných učiteľov

a pedagógov ich fakúlt a uvažuje sa o tom, že by sa prax mala v podiele ich prípravy zvýšiť.

Ištvan (2011) zdôrazňuje skutočnosť, že rozdiel medzi dobrými (efektívnymi) a menej úspešnými učiteľmi nie je len v ich vedomostiach, ale hlavne v ich konaní a správani. Ak sa učiteľ chce stále zlepšovať a ďalej sa rozvíjať je potrebné, aby sa učil od tých najlepších kolegov – učiteľov.

Na základných a stredných školách uvádzajúci učitelia významne pomáhajú začínajúcim učite-

lom. V. Švec (2006) charakterizuje pripravenosť učiteľov ako pedagogickú kondíciu – pripravenosť a pohotovosť k pedagogickému výkonu.

Niečo podobné (tútorstvo, podpora, metodické vedenie, poradenstvo) pre začínajúcich vysokoškolských učiteľov, odborných asistentov a doktorandov úplne absentuje na vysokých školách, kde každý je „hodený do vody“ a musí sa naučiť plávať.

ZÁVER

Jednou z možností skvalitnenia pedagogickej činnosti vysokoškolských učiteľov je okrem kurzov poriadaných na fakultách zaviesť povinný kurz didaktickej prípravy pre doktorandov, keďže oni už počas doktorandského štúdia vedú samostatne semináre a cvičenia, neraz i prednášky, vedú záverečné práce a pod. a nemajú pritom žiadnu odbornú pedagogickú prípravu. Takto by sa dali podchytiť začínajúci vysokoškolskí pedagógovia, ktorým by sa uľahčil štart do ich pedagogického pôsobenia v rámci svojho odboru. Prípadne by sa dalo uvažovať aj o absolvovaní určitej formy doplňujúceho pedagogického štúdia zameraného na problematiku vysokoškolskej pedagogiky, učiteľskej psychológie, všeobecnej a odborovej didaktiky.

Rovnako je žiadúce, aby sa kladol veľký dôraz aj na rozvíjanie schopností a odborných kompetencií vzdelávateľov učiteľov, ktorí by mali študentov pripravovať tvorivým, inovatívnym a moderným spôsobom. Inak nemôžeme očakávať, že skončení absolventi učiteľstva budú tvoriví a inovatívni vo svojej pedagogickej činnosti na základných a stredných školách.

LITERATÚRA

- Blaško, M. (2018). *Vzdelávanie pre informačnú spoločnosť*. Dostupné z: https://www.ozpsav.sk/files/4_blasco_ucitelstvo_pre_is.pdf
- Blaško, R. (2018). Štyri otázky a komentáre k vzdelaniu budúcnosti. Dostupné z: <https://euractiv.sk/section/spolocnost/opinion/ronald-blasco-styri-otazky-a-komentare-k-vzdelaniu-buducnosti/>
- Cefedop. (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*. Luxembourg: Publications Office. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.2801/566770>
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učiteľ. Príprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Efimenko, E., et al. (2018). Enhancement and Recognition of Teaching and Learning in Higher Education: The Impact of Teaching and Excellence Prizes. *Journal of the European Higher Education Area*, (2), s. 100–116. Dostupné z: https://eua.eu/downloads/content/2018_j02_t7_efimenko%20et%20al_onlineversion_journal.pdf
- Ficula, M. (2006). *Vysokoškolská pedagogika*. Kyjev: Alma mater.
- Hall, R., et al. (2020) *Odporúčania pre skvalitnenie školstva. To dá rozum*. 2020. Dostupné z: https://todarozum.sk/admin/files/file_879_1582785616.pdf
- Hrehová, D. (2018). *Rozvoj osobnosti študenta pre potreby informačnej spoločnosti*. Dostupné z: https://www.ozpsav.sk/files/5_hrehova_rozvoj_osobnosti_humanizacia.pdf
- Hrmo, R., & Turek, I. (2003). Návrh systému kľúčových kompetencií. Dostupné z: https://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking*. Mapping the Postmodern. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Kwiatkowská, H. (1997). *Edukacja nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badan Edukacyjnych.
- MESA10. (2018). *Dotazníkový prieskum To dá rozum medzi študentmi doktorandského štúdia študujúcimi na vysokých školách na Slovensku*. Dostupné z: https://analiza.todarozum.sk/docs/19081608010003emi1/Navrh_na_zmenu_sustavy_studijnych_odborov_v_skupine_1.1_Vychova_a_vzdelavanie_a_na_zmeny_opisov_v_ucitel'skych_studijnych_odborov. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/3280_navrh_zmena-ucitel'skych-so.pdf

- Nichols, J. R. (2019). *4 Essential Rules Of 21st Century Learning*. Dostupné z: <https://www.teachthought.com/learning/4-essential-rules-of-21st-century-learning/>
- Novotná, E. (2019). Nové trendy vo vzdelávaní a výzvy pre prípravu novej generácie učiteľov. In *Súčasnosť a perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov. Aká je a aká by mohla byť*. Bratislava: UK v Bratislave.
- Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portal.
- Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Schoonover Associates. (2001). Competency Q&A. Dostupné z: <http://www.schoonover.com/resource/Center/Q-A.htm>
- Sirotová, M. (2015). *Vysokoškolský učiteľ – vzdelávateľ v pregraduálnej príprave učiteľov*. Dostupné z: https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/186/0051_20150303_mg_ra_vysokoskolsky_ucitel_m_sirotova.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Slavík, M., et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Strouhal, J., & Koťa, J. (2016). Vzdelanost jako problém a jako výzva. K proměnám univerzity a smyslu vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. In Strouhal, M. (ed), *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání* (s. 18–43). Praha: Univerzita Karlova.
- Šebeň Zatková, T., et al. (2015). *Vybrané kapitoly z vysokoškolskej pedagogiky*. Nitra. Dostupné z: <http://ves.uniag.sk/files/pdf/o8lvtwkn852rigx8rwl8u66jdl5i5z.pdf>
- Šlosár, R., et al. (2012). *Pedagogické vzdelávanie učiteľov vysokej školy*. Bratislava: EKONÓM.
- Švec, V. (2000). Dilemata v pedagogické přípravě budoucích učitelů a změna jejího paradigmatu. In *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí* (s. 167-176). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 55(1), 91–102.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, s. r. o.
- Vašutová, J. (2000). Vzdelavatelé učitelů jako specifická skupina vysokoškolských učitelů. In *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí* (s. 334–346). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Višňovský, L., et. al. (2001). *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS.
- World Economic Forum. *The Future of Jobs Report*. (2018). Dostupné z: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>

Kontakt

Doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, CSc.: luboslava.sejcova@uniba.sk

UČITELSTVÍ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ – ROZVOJ KOMPETENCÍ PRO PROFESNÍ ŽIVOT

Čestmír Serafín¹

¹Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra technické a informační výchovy, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

Abstrakt

Současný stav absolventů odborných škol je České republice často spojován s nedostatečnými znalostmi a dovednostmi, a to zejména v oborech vyžadujících manuální zručnost a kreativitu. Podle zaměstnavatelů absolventi postrádají znalosti daného oboru i znalosti reálného pracovního prostředí. Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku má své absolventy vybavit pedagogickými kompetencemi, tak, aby jejich budoucí žáci byli na odbornou praxi připraveni po všech potřebných stránkách. Učitelům vedoucím odborný výcvik má dát kompetence jak co nejefektivněji předávat praktické znalosti a dovednosti z oboru. Příprava učitelů praktického vyučování a odborného výcviku po pedagogické i odborné stránce, zvláště v době čtvrté průmyslové revoluce, robotizace a digitalizace, nemůže být, jako tomu bylo doposud - jen pedagogika, psychologie, speciální pedagogika, ale především také v rozvoji technologických kompetencí. Dnešní učitel praktického vyučování tak nevystačí se znalostmi, se kterými vycházel se střední školy a dovednostmi, které se naučil v praxi. Příprava tohoto učitele musí být tedy více komplexní.

Klíčová slova: učitelství, odborný výcvik, praktická příprava, kompetence, střední odborné školství

Abstract

TEACHING PRACTICAL TRAINING – DEVELOPMENT OF COMPETENCIES FOR PROFESSIONAL LIFE

The current state of vocational school graduates is often associated with insufficient knowledge and skills in the Czech Republic, especially in areas requiring manual dexterity and creativity. According to employers, graduates lack knowledge of the field and knowledge of the real working environment. Teaching practical teaching and training should equip graduates with pedagogical competences so that their future pupils are prepared for professional practice in all necessary aspects. VET teachers should have the most effective transfer of practical knowledge and skills in the field. The preparation of teachers of practical education and training, both pedagogically and professionally, especially during the fourth industrial revolution, robotics and digitization, cannot be, as has been the case, only pedagogy, psychology, special education, but above all the development of technological

competences. Today's practical teaching of teachers is not enough to teach high school teachers and the skills they have learned in practice. Therefore, the preparation of this teacher must be more complex.

Keywords: teacher training, vocational training, practical training, competence, secondary vocational education

ÚVOD

V posledních letech se lze velmi často setkat s názorem, že absolventům především odborného vzdělání v České republice schází adekvátní praxe ve výrobě a tím po svém absolutoriu mají poměrně nedostatek pracovních zkušeností při svém nástupu do zaměstnání. Firmy jsou pak nuceny nové zaměstnance do mnoha oblastí zaučovat, což vyžaduje čas i náklady.

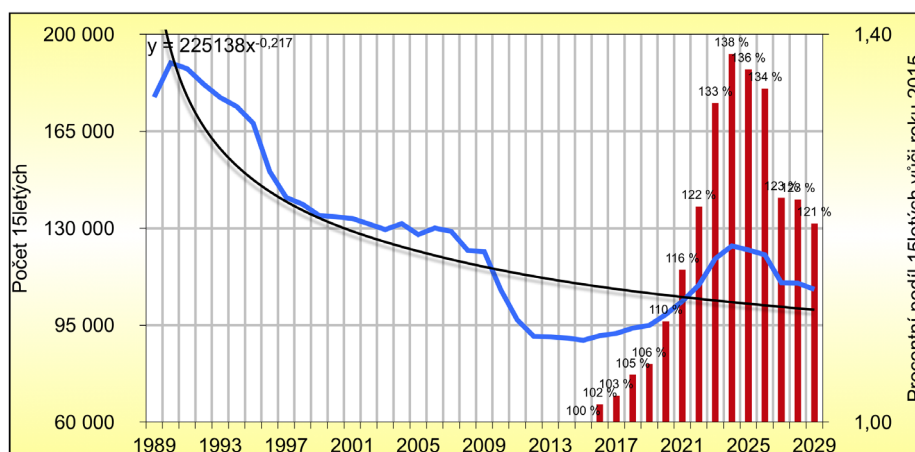
Například Německo tento problém řeší zavedením takzvaného duálního systému vzdělávání – tedy vzdělávání v kombinaci teoretické výuky ve škole a praktické výuky v podnicích. Díky této spolupráci tak žáci sbírají adekvátní zkušenosti z výroby prakticky již od samého počátku své přípravy.

Snahy o zavedení duálního vzdělávání v Česku trvají již několik let. Výzkum Česko-německé obchodní a průmyslové komory z roku 2011 ukázal, že 60 % českých firem má o takový způsob vzdělávání zájem (Odborné vzdělávání, 2011). Některé české firmy si v této oblasti začaly zakládat své

vlastní školy odborného vzdělávání (Škoda Auto, společnost ELTODO nebo Třinecké železárny).

V České republice se touto otázkou intenzivněji odborná veřejnost zabývá přibližně od roku 2009, kdy docházelo k výraznému poklesu v počtu přijímaných žáků na obory učňovského školství (Obr. 1).

Školský zákon¹ v § 65 odst. 2 umožňuje, aby se praktické vyučování (tj. odborný výcvik, učební praxe) uskutečňovalo rovněž na pracovištích fyzických i právnických osob, které mají oprávnění k činnosti související s daným oborem vzdělání a uzavřely se školou smlouvu o obsahu a rozsahu praktického vyučování a podmínkách pro jeho konání². Dále pak v § 57 odstavec 2 a 3 v souvislosti s kladením důrazu na spolupráci středních škol a odborné praxe zákon ukládá školám povinnost vyvinout úsilí spolupracovat se zaměstnavateli tak, aby naplnili cíle středního vzdělávání, kterým je příprava pro výkon povolání nebo pracovní činnosti. Za tímto účelem je řediteli školy umožněno vytvořit poradní sbor ze zaměstnavatelů.



Obrázek 1: Demografický vývoj patnáctiletých

Zdroj: statistika NUV 2016

1 <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

2 Náležitosti smlouvy jsou stanovené v § 12 vyhlášky o středním vzdělávání. MŠMT v roce 2015 vydalo tzv. „Doporučení k zabezpečení jednotného postupu při uzavírání smluvního vztahu mezi zaměstnavatelem a žákem střední školy nebo studentem VOŠ, kteří se připravují pro potřeby konkrétního zaměstnavatele.“ <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-pripravilo-doporuceni-k-smluvnim-vztahum-mezi-zakem-a>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR dále iniciovalo uzavření dohody mezi zástupci zaměstnavatelů (Hospodářská komora ČR, Svaz průmyslu a dopravy ČR, Agrární komora ČR a Konfederace zaměstnavatelských a podnikatelských svazů) o rozdělení odpovědnosti za jednotlivé oblasti počátečního odborného vzdělávání v souladu s nařízením vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Zásadním faktorem v oblasti odborného školství je pak novela zákona od 1. 1. 2020, kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, která zavádí systém založený na financování reálného objemu výuky, jenž má zajistit školám dostatek finančních prostředků pro zajištění kvalitní výuky i pro odpovídající odměňování jejich pracovníků. Zásadní změnu představuje zavedení nového systému financování pedagogické práce v základních a středních školách. Pro jednotlivé obory vzdělání bude závazným právním předpisem (nařízení vlády) stanoven maximální rozsah vzdělávání, nebo maximální rozsah přímé pedagogické činnosti hrazený ze státního rozpočtu. Škola bude poskytnut objem finančních prostředků na skutečný počet jejích pedagogů, pokud hodí nové vyjádření jejich úvazků (přímé pedagogické činnosti) nepřekročí stanovený maximální rozsah. Objem poskytnutých prostředků bude také respektovat reálné zařazení pedagogů školy do platových tříd a stupňů a normativně stanovenou úroveň ostatních nárokových a nenárokových složek platů. Přípravovaná novela zákona o pedagogických pracovnících nově umožní snazší přístup odborníků z praxe vykonávat povolání **učitele odborných předmětů, praktického vyučování a odborného výcviku** na střední škole. Odborníci, kteří se rozhodnou stát se učitelem, se jím mohou stát, aniž by splňovaly odborné předpoklady, především předpoklady týkající se pedagogického vzdělání. Zákonem se jim však ukládá povinnost doplnit potřebnou kvalifikaci do 3 let ode dne vzniku pracovního poměru k právnické osobě vykonávající činnost střední školy. U učitelů odborného výcviku bude možnost doplnit potřebnou kvalifikaci prostřednictvím profesní kvalifikace.

V České republice jsou na mnoha vysokých školách realizovány studijní programy zaměřené

na odbornou pedagogickou přípravu učitelů praktického vyučování a odborného výcviku. Jedná se o studijní programy jak v pregraduálním vzdělávání, tak v celoživotním. Tyto studijní programy v posledních letech procházejí inovačními procesy spojenými se změnou zákona o vysokých školách³.

Je neoddiskutovatelný význam nastavení adekvátního vzdělávacího systému pro rozvoj digitální ekonomiky v České republice⁴. Školský systém je však poměrně složitý a velice komplexní. Lidé stráví svým studiem 15 i více let, v průběhu, kterých ale dochází k významným změnám na trhu práce. Elektronizace a digitalizace postupuje obrovským tempem, na který školský systém není schopen adekvátně (a hlavně dostatečně rychle) reagovat. Výsledkem je, že absolventi jsou pak ve svých oborech obtížně uplatnitelní.

Očekávána je také změna způsobu zaměstnávání. Namísto toho, aby si jednotlivci hledali práci, to budou zaměstnavatelé, kteří budou pro konkrétní pozice aktivně vyhledávat lidské zdroje kvalifikované na míru pro jejich výkon (Institute for the Future, 2017). Česká republika potřebuje programy, které budou co nejflexibilněji kopírovat dynamiku měnícího se trhu práce. Právě systém průběžného vzdělávání by se měl do roku 2030 stát hlavním „modus operandi“, a schopnost získávat nové vědomosti by tak měla být oceňována dokonce více než vědomosti, kterými již lidé disponují.

Na konferenci Digitální Česko 2018 (IPPS, 2018) byly definovány charakteristiky tzv. 5P, které by mělo vzdělávání v odborném školství naplňovat, aby bylo konkurenceschopné – permanentní (celoživotní), prediktivní (předvídat trendy), preventivní (předcházet vzniku problémů na trhu práce.), participativní a proaktivní (individuální angažovanost, kdy každý jedinec je sám sobě učitelem a škola či učitel by pak měli plnit především roli průvodců ve vzdělávacím procesu).

Panuje shoda v tom, že nejzásadnější podmínkou dobře fungujícího vzdělávacího systému zvláště v odborné přípravě je participace zaměstnavatelů na jeho tvorbě. Firmy mají lepší představu o tom, jak se bude vyvíjet trh práce a jaké podmínky bude muset splňovat jejich zaměstnanec, neboť právě firmy jsou těmi, kdo pracovní místa vytváří, a jsou také hnacím motorem realizace digitální revoluce. Obecně firmy v Česku nejsou s kvalitou vzdělávání příliš spokojené. Absolventům podle nich chybí praxe a neznají firemní procesy, ale neovládají i tzv.

3 Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Zakon_o_vysokych_skolach_zneni_k_31_8_2018.pdf

4 Průmysl 4.0 <https://www.mpo.cz/cz/prumysl/prumysl-ctyri/>

měkké dovednosti např. komunikační a prezentační dovednosti, schopnost pracovat v týmu a řešit problémy, efektivně plánovat. Skutečně cennými v kontextu rozvoje ekonomiky se tak na trhu práce stávají kvality jako flexibilita, otevřenost, podnikavost či tvořivost. Tyto dovednosti se však získávají ve škole, jen je k tomu potřeba vytvořit vhodné prostředí a to včetně kvalitních pedagogů.

Obecně můžeme říci, že na trhu práce panuje ohromná nejistota ohledně vývoje ve střednědobém i dlouhodobém horizontu. Jestli však někdo může tento vývoj alespoň částečně predikovat, tak jsou to podniky. Partnerství mezi státem, školskými institucemi, univerzitami a českými podniky je proto zcela stěžejní. V současnosti Česko právě toto komunikační propojení vzdělávacích institucí se zaměstnavateli postrádá. Pokud má česká ekonomika v digitální éře uspět, musí dojít v tomto ohledu k poměrně zásadním změnám.

1. PŘÍPRAVA UČITELŮ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A ODBORNÉHO VÝCVIKU

V předchozí kapitole jsme uvedli, že dynamika proměn pracovního prostředí je problematická pro vzdělávací proces. To, co se učí dnes, již nemusí být použitelné zítra. V současném světě technologií informace rychle zastarávají, přičemž zároveň roste poptávka po digitálně gramotných zaměstnancích ovládajících moderní technologie. Odhaduje se, že do roku 2025 až 90 % pracovních míst bude vyžadovat určitou úroveň digitálních dovedností (Zachová, 2017). Příprava učitelů schopných předávat jak znalosti, tak dovednosti v daném oboru a ve spojení s moderními technologiemi je pro budoucnost vzdělávání zejména v učňovském školství klíčová (Dvořáček, 2005).

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci v rámci reakce na procesy probíhající ve společnosti a ve firemní sféře připravila moderní pojetí studia v bakalářském studijním programu **Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku**, které je zaměřeno na přípravu učitelů praktického vyučování pro výuku na středních odborných školách a středních odborných učilištích⁵. Uplatnění absolventů se předpokládá v kategoriích H, E a M oboru vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem a maturitou⁶. To je zcela v souladu s požadavky

na rozvoj odborného, zejména učňovského školství v regionu (Vališová, Kasíková, & Bureš, 2011; Pedagogická příprava, 2018).

Absolvent tohoto studia bude vybaven potřebnými vědomostmi a dovednostmi pro práci učitele praktického vyučování a odborných předmětů zaměřených buď na obchod a služby nebo zaměřených na techniku a technologie (strojírenství, elektrotechniku,...) po stránce didaktické i odborné. Důraz je zde položen na didaktiku a důkladnou pedagogicko-psychologickou přípravu. V didaktice odborných předmětů jsou řešeny problémy spojené se zaměřením na specializace v rámci zaměření. Znalosti, dovednosti a postoje získané během studia budou základem kompetencí pro vykonávání profese učitele praktického vyučování a odborného výcviku. Uvedené kompetence budou však dávat též plnou kvalifikaci pro práci v institucích zabývajících se příslušným oborem vzdělávání (vzdělávací kurzy, rekvalifikace, profesní kvalifikace, další vzdělávání apod.), tedy též jako lektor profesního a zájmového vzdělávání v nejrůznějších vzdělávacích institucích i v podnikovém vzdělávání.

V níže uvedené tabulce (Tab. I) jsou představeny disciplíny bakalářského studia Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Tento studijní program byl na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci při respektování výše uvedených poznatků akreditován v roce 2018 a bude v této podobě poprvé realizován od akademického roku 2019/2020. V tabulce jsou uvedeny povinné disciplíny studia, které jsou doplněny povinně volitelnými předměty, jenž tvoří dvě větve programu – technicky a ekonomicky zaměřené, aby byly pokryty rozsáhle členěné obory vzdělávání. Uvedení předmětů v jednotlivých větvích studijního programu je následující:

1. Povinné volitelné předměty - skupina technika: Teoretické základy technických předmětů; Technická grafika; Řízení praktických činností II; Řízení praktických činností III; Didaktika praktického vyučování a odborného výcviku v technických oborech; Základy měření a regulace v technice.
2. Povinné volitelné předměty – skupina ekonomika: Základy ekonomie; Základy účetnictví; Logistika; Management a marketing; Chod podniku; Didaktika praktického vyučování a odborného výcviku v ekonomických oborech.

5 V souladu s § 9 odstavce 3 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění a ve smyslu § 1, a § 2 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

6 <http://www.nuv.cz/t/stredni-vzdelavani>

Tabulka I: Přehled disciplín studijního programu

Zimní semestr	Letní semestr
1. ročník	
Základy psychologie 1	Základy psychologie 2
Obecná pedagogika 1	Obecná pedagogika 2
Sociologie	Sociální pedagogika
Úvod do studia	Školní didaktika
Komunikativní dovednosti a soft skills	Somatické a fyziol. charakteristiky žáka, školní hygiena a první pomoc
Základy BOZ ve školství	Pedagogika volného času
Materiály a technologie	Profesní etika učitele
Úvod do informačních technologií ve vzdělávání	Terminologie ve vyučování a výcviku
	Řízení praktických činností I
	Průběžná následchová praxe s reflexí
2. ročník	
Teorie a metodika výchovy 1	Teorie a metodika výchovy 2
Seminář z pedagogické diagnostiky	Pedagogická psychologie
Speciálněpedagogická propedeutika	Prevence rizikového chování
Právo pro učitele	Andragogika
Školní didaktika - Kurikulum	Metodologie pedagogického výzkumu
Cvičení ke školní didaktice – Kurikulum	Reflexe pedagogické praxe 1
Rizika online komunikace pro učitele	Technická zájmová činnost
Energie v průmyslu a službách I	Energie v průmyslu a službách II
Principy konstrukce technických zařízení I	Principy konstrukce technických zařízení II
	Marketing v průmyslu a službách
	Souvislá pedagogická praxe1
3. ročník	
Reflexe pedagogické praxe 2	Androdidaktika
Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	Osobnostní a sociální výchova
Akční výzkum a reflektivní techniky v práci učitele	Informační a didaktická technika
Pracovní právo	Humanizační aspekty v technice a službách
Popularizace technických profesí, řemesel, techniky	Moderní technologie
Základy výrobních procesů, ekologie	Příprava závěrečné práce
Seminář k bakalářské práci	Praxe k bakalářské práci
Souvislá pedagogická praxe2	
Cizí jazyk pro pedagogické profese 1 (AJ, Nj, Rj)	Cizí jazyk pro pedagogické profese 2 (Aj, Nj, Rj)

ZÁVĚR

Digitalizace je součástí našeho života a neodmyslitelnou budoucností pracovního trhu, který postrádá již v současné době velké množství kvalifikovaných zaměstnanců. Nedostatek kvalifikovaných pracovních sil znamená pokles či i ztrátu konkurenceschopnosti mnoha firem a zvláště citelné je to u technických oborů. Moderní přístupy ke vzdělávání a pružnost českého školství jsou základním kamenem, který je schopen tento problém řešit.

Rychle se vyvíjející digitální ekonomika způsobuje, že trh práce se mění tak rychle, že jeho podobu v dlouhodobém horizontu lze jen těžko předvídat. Česká republika proto musí být schopna pružně reagovat na jakoukoliv variantu vývoje a k tomu musí být pochopitelně odborně připraveni vzdělavatelé.

Podpořeno v rámci projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006522 Inovativní vzdělávání učitelů spojením teorie s praxí

LITERATURA

- Dvořáček, J. (2005). *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Oeconomica.
- Institute for the Future. *The next era of human-machine partnerships. Emerging technologies' impact on society & work in 2030*. (2017). Dostupné z: https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/SR1940_IFTFforDellTechnologies_Human-Machine_070517_readerhigh-res.pdf
- IPPS. *Digitální Česko 2018 – panel Vzdělávání pro 21. století*. (2018). Mezinárodní konference Institutu pro politiku a společnost a ELF. Praha: 2018. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=MpesfjV16zg&t=2665s>
- Odborné vzdělávání v Německu. *Duální systém*. ČNOPK. (2011). Dostupné z: <https://souepl.cz/wp-content/uploads/2016/10/du%C3%A1ln%C3%AD-syst%C3%A9m.pdf>
- Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: odborná konference sítě TTnet ČR: konference se konala 30.11.-1.12.2017 v Berouně*. (2018). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada.
- Zachová, A. (2017). *Nová agenda dovedností pro Evropu*. Euraktiv.cz. Dostupné z: <https://euractiv.cz/section/aktualne-v-eu/linksdossier/nova-agenda-dovednosti-pro-evropu-factsheet/>

Kontakt

Doc. Ing. Čestmír Serafín, Dr. Ing. Paed. IGIP: cestmir.serafin@upol.cz

ASPEKTY ROZVOJE TECHNICKÉHO MYŠLENÍ V NÁVAZNOSTI NA ROZVOJ DIGITÁLNÍ GRAMOTNOSTI U BUDOUCÍCH UČITELŮ

Čestmír Serafín¹

¹Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra technické a informační výchovy, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

Abstrakt

Příspěvek se zabývá analyzováním možných aspektů rozvoje technického myšlení a tím, jak jsou ovlivňovány, případně podporovány či jaké zákonitosti se projevují v této oblasti spolu s rozvojem digitální gramotnosti. V současné době se otázka gramotnosti stala poměrně zásadním společenským fenoménem, který se vyvíjí spolu s rozvojem společnosti. Jistě si každý z nás pamatuje původní význam slova gramotnost - dovednost číst, psát a počítat. Tyto dovednosti v historii lidstva nebývaly samozřejmostí a až asi do 15. století byly především výsadou elit společnosti. Dnes je situace ve většině světa jiná a míra gramotnosti se tak stala vlastně ukazatelem kulturní vyspělosti společnosti. Zabýváme-li se tedy pojmem digitální gramotnost, pojmem, který se stal fenoménem dnešní doby technologicky vyspělé společnosti, logicky zde vidíme vazbu mezi technickým myšlením, technickou gramotností (v tomto případě spíše technologickou gramotností) a gramotností digitální.

Klíčová slova: technická výchova, technické myšlení; digitální gramotnost; učitelství; pedagogika; oborová didaktika

Abstract

ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF TECHNICAL THINKING IN THE WAKE OF THE DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY

The paper deals with analysing the possible development of the technical aspects of thinking and how they are influenced by, or supported by, or what patterns are evident in this area along with the development of digital literacy. Currently, the question of literacy has become quite a major social phenomenon that is developing along with the development of the company. Surely each one of us remembers the original meaning of the word literacy-skill to read, write and count. These skills in the history of mankind didn't exist and up to about 15th century was mainly the prerogative of the elite of the society. Today the situation is different in most of the world, and the literacy rate is actually an indicator of cultural maturity of the company. Thus, if we deal with the concept of digital literacy, the term that has become a phenomenon of our time technologically advanced society, here

we see the link between the technical thinking, technical literacy (in this case, technological literacy) and digital literacy.

Keywords: technical education, technical thinking; digital literacy; teacher training; pedagogy; subject didactics

ÚVOD

Je známo, že technické myšlení lze definovat mnoha způsoby zahrnující však vždy dovednosti, které jsou spjaté s kreativitou ve smyslu konstruování, vyrábění atd. Jedna z definic říká, že technické myšlení je „souhrn vědomostí, dovedností a zkušeností, které mohou být využity k vyřešení dílčích problémů konstrukce i postupu výroby výrobku a konečná syntéza všech použitelných realit, jíž řešitel dospěje k vytvoření projektu, tj. k úplnému vyřešení konstrukce i postupu výroby výrobku“ (Škára, 1993), nebo také že „technické myšlení je proces odrážania a využívania prírodných zákonov a technických princípov v technických výtvoroch a v technologických procesoch“ (Krušpán, 1998; Franus, 2003), a tak bychom mohli uvést řadu další svým způsobem podobných definic. Tedy obecněji řečeno je technické myšlení souhrn vědomostí a dovedností, které nám umožňují užívání nějakého technického zařízení nebo jeho vývoj, výrobu, nastavení apod. Na základě informací jsou v tomto myšlení vytvářeny znalosti o rozdílech a také shodách předmětu myšlení, o základech tohoto předmětu, o jeho podstatě a souvislostech.

Technické myšlení je jistou specifickou formou myšlení, které je vymezeno předmětem (jímž se zabývá) a jeho specifiky. Obsahově je tento pojem velmi široký, vždyť i technika sama o sobě je pojem širokým, a navíc tento pojem můžeme ještě rozšířit o stupně, jako například laik, amatér, nebo profesionál (Autio & Hansen, 2002). Obsahem tohoto pojmu lze mimo jiné také vymezit tvůrčí a kritické myšlení (Bauman, 2013). Je pochopitelné, že stejně jako technika sama i technické myšlení a jeho úroveň se mění v průběhu času.

Podíváme-li se na oblast učitelství, pak jednoznačně musíme konstatovat, že technické myšlení a jeho rozvoj je klíčovým stavebním kamenem při vzdělávání a výuce v technicky orientovaných oborech a předmětech ale nejen v nich. Prvky tech-

nického myšlení můžeme nalézat také v oborech historických nebo uměleckých.

Pro techniku platí, že je dána jak subjektivními cíli jedince, tak vychází z požadavků a cílů společnosti a je tedy vymezena možnostmi subjektivními i objektivními, což pochopitelně vyžaduje určité specifické postupy, metody i způsoby myšlení. Rozvoj technického myšlení je jedním z cílů vzdělávání. Proces řešení technických problémů a s tím související metody příslušné k jednotlivým krokům řešení od výchozího k cílovému stavu jsou proto samy o sobě předmětem výuky, jsou zahrnuty v didaktice technické výchovy, jsou předmětem výuky technických předmětů. Technické myšlení a požadavky na ně kladené musí být pak v praktických situacích v rámci výuky také vymezeny. Dostáváme se tím k tomu, že úroveň technického myšlení žáka/studenta má dosahovat hranice „technické gramotnosti“^{1,2}, která je zásadní formou gramotnosti v rodině dalších gramotností jako matematická, přírodovědná, jazyková atd., umožňující žákům/studentům poznat účel a význam techniky, technických činností, přispívající k podněcování a rozvíjení psychického potenciálu a manuálních dovedností žáků/studentů, vybavující je systémem základních technických vědomostí a dovedností a přibližující je technickým profesím. Podobně je to s digitální gramotností. Pojem digitální gramotnost se stal obecně známým díky Paulu Gilsterovi a jeho knihy *Digital Literacy* (Gilster, 1998), v níž je předestřena potřeba osvojování nové gramotnosti pro život ve století Internetu, síť spojující celý svět. Digitální gramotností rozumíme soubor digitálních kompetencí (vědomostí, dovedností, postojů, hodnot), které jedinec potřebuje k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojení do společenského života (Ferrari, 2013). Digitální kompetence chápeme jako průřezové klíčové kompetence, tj. kompetence, bez kterých není možné rozvíjet plnohodnotně další klíčové

1 Definice technického vzdělávání. Dostupné z: https://www.mpo.cz/assets/cz/prumysl/zpracovatelsky-prumysl/2017/5/V2_Definice-obsahu-TeV-na-ZS.pdf

2 Podpora polytechnického vzdělávání pojetí tematické oblasti v projektu P-KAP. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/P_KAP/ke_stazeni/pojeti/P_KAP_Pojeti_Polytechnika.pdf

kompetence (Ferrari, 2013). Toto pojetí je velmi podobné kompetencím technickým či technologickým. Ostatně tomu odpovídá i částečně společné medium (Internet bez techniky by neexistoval a je nesmyslný). Podobně jako u technické gramotnosti je základní charakteristikou u digitální gramotnosti aplikovatelnost (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013) tj. využití digitálních technologií při nejrůznějších činnostech, při řešení nejrůznějších problémů. Z toho plyne také podobně jako u technické gramotnosti i jejich proměnlivost v čase dle toho, jak se mění způsob a šíře využívání digitálních technologií ve společnosti a v běžném životě člověka (Soubor studií, 2011). I P. Gilster chápe digitální gramotnost jako dovednost rozumět a používat informace v mnohonásobných formátech pocházejících z různých zdrojů, a to jak digitálních, tak nedigitálních a zdůrazňuje, že digitální gramotnost vyžaduje více kritického myšlení než technologických kompetencí k tomu, aby mohl člověk činit informovaná rozhodnutí (Gilster, 1998). **Technologické kompetence jsou však k získání obsahu nezbytné.** Znalost techniky a technologií, práce s nimi, jejich obsluha i kreativita v práci s nimi je podmínkou digitální gramotnosti. Je to dáno i tím, že soudobé technologie jsou z větší části provázány s informačními, digitálními technologiemi, resp. jsou totožné.

1. TECHNICKÉ MYŠLENÍ VE VZTAHU K DIGITÁLNÍ GRAMOTNOSTI

Dnešní generace se s technikou, technologiemi setkává již prakticky ve chvíli svého zrození, jsou s nimi denně v kontaktu. Znamená to tedy, že návyky a postoje související s používáním technologií si děti začínají vytvářet již v raném věku (Chaudron *et al.*, 2015). Víme a chápeme, že u žáků od počátku školní docházky je třeba rozvíjet digitální, informatické i ostatní oborové odborné kompetence související s používáním digitálních technologií v systému, který obsáhne celou školní výuku, zahrnuje aktivity žáků ve škole i jejich zkušenosti z aktivit mimo školu. Zvlášť významné se v tomto jeví konstruktivistické přístupy, neboť

dle principu pedagogického konstruktivismu se poznání děje konstruováním tak, že si spojujeme útržky informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, s nimiž provádíme mentální operace podmíněné odpovídající úrovní našeho kognitivního vývoje (Bertrand, 1998). Žák či student si tak z výuky dle konstruktivistické teorie učení odnáší to, co při ní prožíval, co konal a zkušenost získaná ve výuce i mimo výuku představuje poznání, které je jinak než vlastním prožitkem nesdělitelné (Havelka & Kropáč, 2017). Tento přístup kombinuje formální a informální vzdělávání⁴, které jsou nosnými oblastmi rozvoje technické i digitální gramotnosti a informačního myšlení.

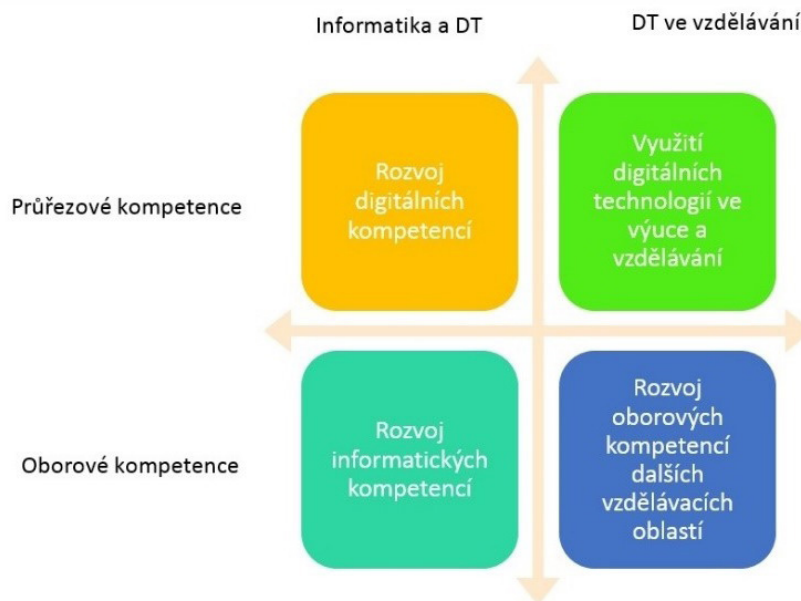
Vycházíme-li ze zkušeností žáků/studentů s využíváním, používáním i tvorbou informatických objektů, digitálních technologií i virtuálních prostředků a nástrojů, pak v souladu s principy konstruktivismu a požadavky společnosti je nezbytné promítnout tuto oblast do formálního vzdělávání a využít k tomu všechny předchozí zkušenosti, znalosti a dovednosti z neformálního vzdělávání. Pro názornost lze způsob, jak rozvíjet digitální a informatické kompetence dle výše uvedeného principu, schematicky rozdělit do čtyř oblastí, které by se měly stát součástí vyučování ať základního, středního nebo vysokoškolského, viz dále obr 1 (Vaníček & Černochová, 2015; Růžičková, 2011).

Digitální gramotnost je na obr. 1 dána digitálními kompetencemi a informatickým myšlením, což je součástí informatických kompetencí a lze toto rozdělení pokládat za určitý obraz začlenění do vzdělávacího kurikula^{4,5}. V horizontálním dělení se pak rozlišuje výuka – vzdělávací cíle a na ně navázané výukové aktivity. V levé části jsou cíle především zaměřeny na rozvoj v oblasti informatiky a v pravé části je zacíleno na rozvoj ostatních kompetencí při zohlednění jeho aktuální digitální a informatické kompetence. Ve vertikálním dělení je uvedena výuka – vzdělávací cíle a na ně navázané výukové aktivity – podle způsobu, jakým je rozvoj konkrétních kompetencí zařazen do kurikula a podle toho, jaké metody a formy volí učitelé v konkrétní výuce. V horní části schématu jsou

3 Neformální vzdělávání či učení se probíhá „vedle formálního vzdělávacího systému“. Je poskytováno při aktivitách nejrůznějších společenských či neziskových organizací a někdy i jiných subjektů, např. i ekonomicky činných. Je zacíleno především na zájmovou činnost a praktický či jinak významný obsah, popř. potřebný pro různé aktivity člověka. Motivace a zaujetí zde vedou k překvapivým výsledkům i průběhu činností (Mareš, 2013). Důležité je, že vzdělávací funkce je zpravidla orientována na dovednosti a kompetence, jde tedy o uplatnění procesní stránky významné i pro formální technické vzdělávání (Částková, Kropáč, & Plischke, 2016).

4 National curriculum in England: computing programmes of study. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-computing-programmes-of-study>

5 K–12 Computer Science Framework. Dostupné z: <https://k12cs.org/>



Obrázek 1: Koncept rozvoje digitálních a informatických kompetencí.

vzdělávací cíle a aktivity, které se vyskytují nebo je účelné řešit a zařazovat průřezově, vázané na realizaci jiného vzdělávacího obsahu. Jde o aktivity, kde práce s digitálními technologiemi odpovídá běžným situacím v životě. Ve spodní části jsou vzdělávací cíle a výukové aktivity, které jsou oborově zaměřené, tj. vycházejí z tradičního pohledu na oborové uspořádání vzdělávacího obsahu (Vaníček & Černochová, 2015).

V kontextu rozvoje digitální gramotnosti vnímáme jako nosnou dvojí povahu technického myšlení - technické konstrukční a technické funkční myšlení, které je spojeno s kognitivním a kreativním myšlením (Franus, 2003). Kognitivní myšlení má analytický charakter a při řešení problémů má pomocnou funkci přípravy intelektu na kreativní syntézu naproti tomu kreativní myšlení navazuje na kognitivní myšlení a v souladu s rozvojem digitální gramotnosti poskytuje široký prostor pro chápání a kombinování, tvorbu i bádání a tím jeho rozvoj. Oba procesy tak hrají významnou roli při řešení problémů a podmiňují rozvoj digitální gramotnosti.

1.1 Digitální gramotnost a znalost techniky – změna paradigmatu

Přestože technologický aspekt je důležitý, samotná znalost techniky, a to včetně ovládání počítačů je v soudobých konceptech digitální gramotnosti vlastně spíše okrajovou záležitostí. V dnešním pojetí je digitálně gramotný takový člověk, který

například rozumí i základům programování a dovede využívat digitální technologie pro svůj osobní rozvoj a k občanským aktivitám, proto pojetí digitální gramotnosti je neoddelitelně provázáno s chápáním digitálních kompetencí jako souborů vědomostí, dovedností a postojů, včetně příslušných způsobilostí, strategií a hodnot. Jedná se o soubory kompetencí nutných k identifikaci, pochopení, interpretaci, vytváření, komunikování a účelnému a bezpečnému užití digitálních technologií, a to jak jejich technických možností, tak i obsahu za účelem udržení či zlepšení své kvality života a kvality života svého okolí. Digitální gramotnost můžeme pokládat za výsledek formálního i neformálního vzdělávání a informálního učení, v jehož rámci si lze osvojovat příslušné digitální kompetence (viz předchozí kapitola).

Pro úplnost zde uvádíme dle A. Martina (Martin, 2008), že digitální gramotnost zahrnuje schopnost provádět úspěšně digitální aktivity, které mohou zahrnovat práci, učení, volný čas a další aspekty každodenního života, tedy digitální gramotnost:

- se z pohledu jednotlivce může lišit v závislosti na jeho konkrétní životní situaci a rovněž se jako celoživotní proces také rozvíjet podle měnící se životní situace jedince;
- je širší než počítačová gramotnost a zahrnuje prvky čerpané z několika souvisejících gramotností;
- vyžaduje získávání a používání vědomostí, postupů, postojů a osobních vlastností podpořujících schopnost plánovat, provádět

a vyhodnocovat digitální aktivity při řešení životních úkolů;

- zahrnuje také schopnost být si vědom sebe sama jako digitálně gramotného člověka a zamyslet se nad vývojem vlastní digitální gramotnosti.

Soudobé pojetí digitální gramotnosti přímo souvisí s chápáním digitální kompetence jako souboru vědomostí, dovedností a postojů, včetně příslušných způsobilostí, strategií a hodnot, nezbytných pro používání digitálních technologií k plnění úkolů, řešení problémů, komunikaci, správě informací, kolaboraci, tvorbě a sdílení obsahu a získávání vědomostí efektivně, vhodně, kriticky, tvůrčím způsobem, autonomně, flexibilně, eticky a přemýšlivě, jak plyne z materiálů projektu DIGCOMP (Ferrari, 2012). Opět si zde povšimněme otázky technologií, která je součástí pojmání digitální gramotnosti a to i když se může jednat o technologie reálné i virtuální (však i ty mají základ ve hmatatelné technologii). Digitální gramotnost je pak pojímána jako koncept zahrnující tři hlavní oblasti, jimiž jsou (Ala-Mutka, 2011):

- instrumentální vědomosti a dovednosti pro efektivní využití digitálních nástrojů a prostředků;
- pokročilé vědomosti a dovednosti pro komunikaci a kolaboraci, správu informací, učení, řešení problémů a smysluplnou participaci;
- postoje ke strategickému využití dovedností interkulturním, kritickým, tvůrčím, odpovědným a autonomním způsobem.

Instrumentální vědomosti a dovednosti jsou částečně spojené s technickou, resp. technologickou gramotností a jsou předpokladem pro rozvoj nebo efektivní uplatnění pokročilých vědomostí a dovedností. Jedná se o schopnosti potřebné pro použití digitálních nástrojů, schopnost jejich ovládnutí i nastavení, případně rozšíření o další komponenty při zohlednění síťového, vizuálního, dynamického nebo jiného charakteru technických prostředků. Spadají sem různě složité dílčí kompetence, např. znát a umět používat technologie, chápat užití síťových zdrojů ale i přistupovat k digitálním médiím a využívat je v různých formátech a platformách atd.

Technika a technologie je tedy součástí rozvoje digitální gramotnosti a digitální gramotnost je podmíněna rozvojem technických a technologických kompetencí, technického myšlení, technické gramotnosti. Tyto podmíněnosti vyplývají právě z pronikání technologií na digitální bázi do nejrůznějších oblastí a činností člověka a tím také rostou nároky na související vědomosti, dovednosti, postoje, které se prolínají z různých oblastí

věd. V kontextu školství je tedy problematické rozvíjet toto vše odtrženě od vzájemné provázanosti – tím ovšem měníme základní paradigma vzdělávání. Vezmeme-li toto z pohledu vzdělávání, pak musíme přistupovat k otázce rozvoje digitální gramotnosti v souladu s aspekty rozvoje technického myšlení ve všech oblastech a předmětech vzdělávání. Aktivní, kreativní a kritické používání technologií rozvíjí digitální gramotnost a pomáhá prostřednictvím technologií v prohloubení předmětových znalostí. Směřujeme tím k základním principům zpracování informací a ke schopnosti uplatnit informatické postupy v řešení neinformatických problémů za použití technologií a technických znalostí a dovedností. Výše uvedené lze pokládat za nový přístup k začlenění rozvoje digitálních a informatických kompetencí do vzdělávacího kurikula, ovšem za určitých předem daných předpokladů:

- 1) Podpora technického myšlení ve spolupráci s rozvojem digitálních kompetencí je nezbytnou součástí, a to již od předškolního vzdělávání jako součást polytechnického principu výchovy.
- 2) Na podporu výše uvedeného rozvoje musí navazovat rozvoj informatického myšlení jako součást rozvoje digitálních kompetencí.
- 3) Vzdělávací cíle a obsahy vzdělávacích oborů/předmětů v kurikulu musí zahrnovat schopnosti pracovat s informacemi, technologiemi, a především digitálními technologiemi.

2. CÍLE

Cílem prezentovaného výzkumu byla problematika propojení úrovně informačních znalostí, resp. digitálních kompetencí se zaměřením oboru studia na technickou resp. informační výchovu. Předmětem výzkumné činnosti se tak stala problematika digitálních kompetencí a jejich rozvoje v kontextu soudobého pojetí konceptu digitální gramotnosti s přesahem do oblasti učitelství a výuky o technice, technických objektech u budoucích učitelů.

Předmět výzkumu byl konkretizován do dvou relativně samostatných výzkumných oblastí:

- 1) Zjištění určité subjektivní úrovně znalostí informatiky v kontextu předchozích kompetencí získaných na základních a středních školách.
- 2) Zjištění povědomí, resp. znalostí studentů o problematice užití algoritmizace, programování v kontextu techniky, včetně zmapování užití konkrétních nástrojů.

Tyto oblasti byly v našem výzkumném šetření podloženy otázkami zabývajícími se subjektivními názory studentů učitelství v oboru tech-

nika na úroveň vlastních znalostí a dovedností z oblasti digitálních kompetencí a v kontextu změn Rámcových vzdělávacích programů, které nyní mají ve větší míře vést k rozvoji právě digitálních kompetencí, algoritmizace a programování u žáků⁶.

2.1 Zjištění subjektivní úrovně znalostí studentů

První výzkumnou oblastí bylo zjištění subjektivní úrovně znalostí informatiky v kontextu předchozích kompetencí získaných na základních a středních školách u studentů vysoké školy. Slovo „subjektivní“ je uvedeno záměrně, neboť míru znalostí posuzovali samotní studenti, což může vést ke zkreslení skutečné úrovně. Naším cílem bylo zjistit, ve kterých oblastech se studenti cítí více či méně zdatní.

Sumarizace odpovědí je uvedena v tabulce I (obrázek 2), na jejímž základě bylo také možné přistoupit k ověřování stanoveného výzkumného předpokladu.

2.2 Zjištění povědomí, resp. znalostí studentů v kontextu výuky o technice

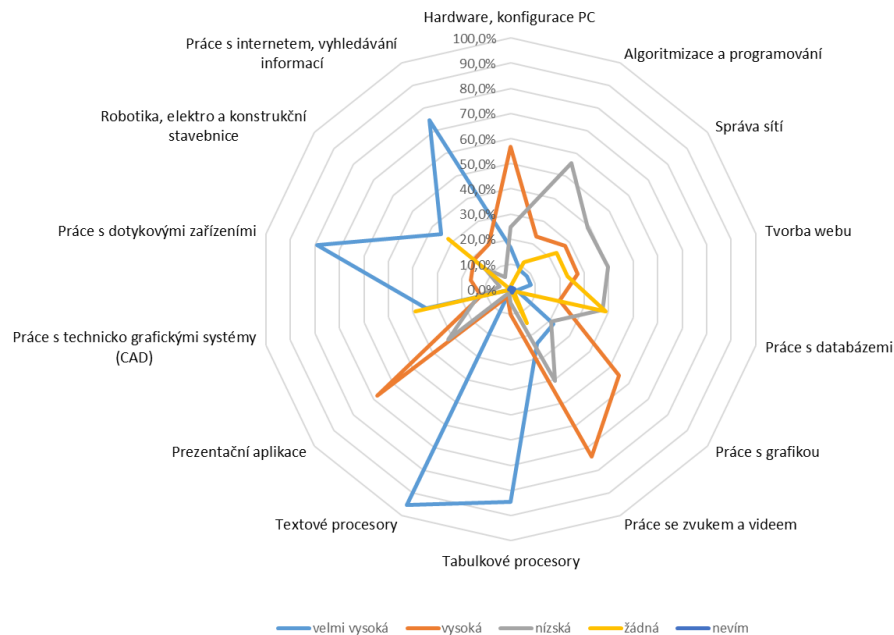
Druhou výzkumnou oblastí bylo zjišťování povědomí, resp. znalostí studentů o problematice užití algoritmizace, programování v kontextu techniky, včetně zmapování užití konkrétních nástrojů. Opět se jedná o subjektivní názory studentů na možnost využití programování v rámci výuky o technice a s technikou.

Jak bylo zjištěno výše oblast algoritmizace a programování byla respondenty uváděna na poměrně slušné úrovni, tj. vysoké a velmi vysoké z 31,8 %, tj. ze 68,2 % bylo jimi vnímána tato oblast jako nedostatečná pro plnohodnotnou práci. Proto jsme se zeptali respondentů nejen s jakým programovacím prostředím či programovacím jazykem se setkali, ale především, zda při získání potřebných znalostí a dovedností v oblasti programování by využili této schopnosti ve výuce se svými žáky, případně jak, jakou formou. Soubor těchto dotazníkových položek nám tak umožnil nejen zjistit aktuální úroveň znalostí, ale také zjistit s jakým

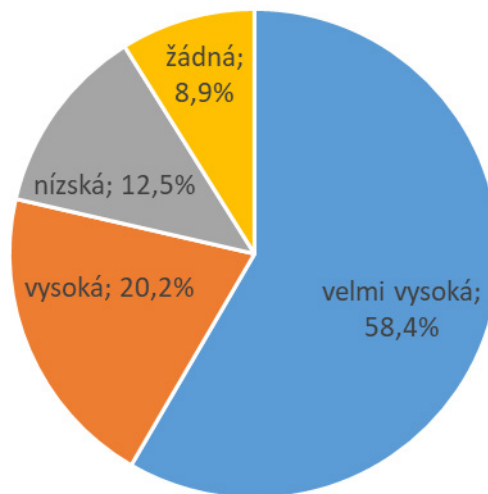
Tabulka I: Subjektivní úroveň znalostí studentů

Oblast znalostí	velmi vysoká	vysoká	nízká	žádná	nevím
Hardware, konfigurace PC	16,8%	56,6%	24,8%	1,1%	0,7%
Algoritmizace a programování	8,6%	23,2%	55,7%	12,0%	0,5%
Správa sítí	8,4%	27,8%	39,3%	23,5%	1,0%
Tvorba webu	8,2%	27,3%	39,8%	23,2%	1,5%
Práce s databázemi	2,3%	20,1%	37,4%	38,9%	1,3%
Práce s grafikou	21,9%	55,0%	20,6%	1,4%	1,1%
Práce se zvukem a videem	24,0%	74,0%	40,5%	14,9%	1,5%
Tabulkové procesory	84,5%	10,1%	5,4%	0,0%	0,0%
Textové procesory	95,4%	3,2%	1,4%	0,0%	0,0%
Prezentační aplikace	87,7%	67,9%	32,1%	0,0%	0,0%
Práce s technicko-grafickými systémy (CAD)	34,5%	12,1%	13,6%	39,1%	0,7%
Práce s dotykovými zařízeními	79,2%	16,3%	4,5%	0,0%	0,0%
Robotika, elektro a konstrukční stavebnice	35,3%	18,8%	13,2%	32,0%	0,7%
Práce s internetem, vyhledávání informací	74,7%	20,0%	5,3%	0,0%	0,0%

6 Nová podoba RVP ZV přináší řadu změn v podobě začlenění nové klíčové kompetence – digitální – a nového vzdělávacího oboru informatika. Informatika se zaměřuje především na rozvoj informatického myšlení a na porozumění základním principům digitálních technologií. Digitální kompetence žáků v jednotlivých vzdělávacích oborech RVP ZV se mají rozvíjet podle toho, jak vývoj digitálních technologií zasahuje do jejich obsahů.



Obrázek 2: Subjektivní úroveň znalostí studentů.



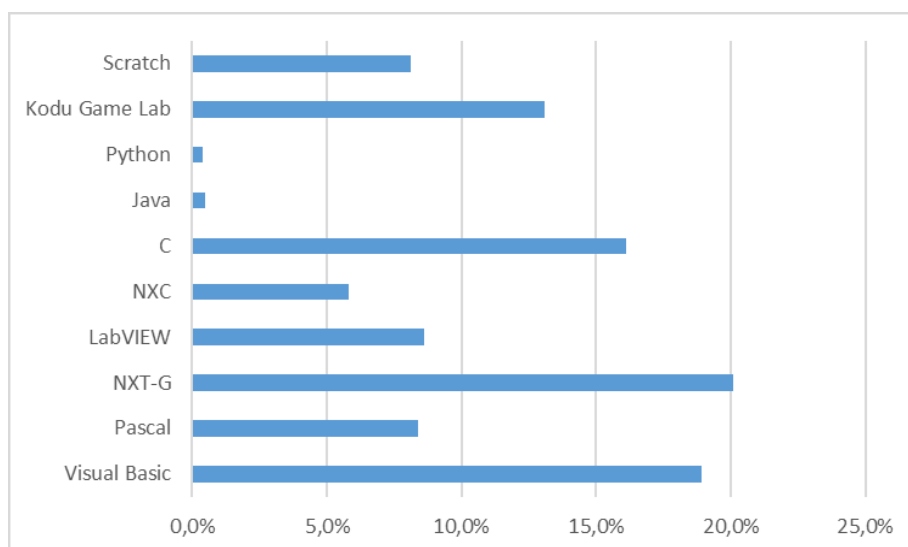
Obrázek 3: Možnost využití programování a algoritmizace ve výuce z pohledu studentů.

konkrétním programovacím jazykem či vývojovým prostředím se respondenti setkali a jaké mají představy o jejich možném využití, neboť bez reálné představy o využitelnosti získaných poznatků je motivace k jejich aplikovatelnosti ve výuce zcela nesnadná.

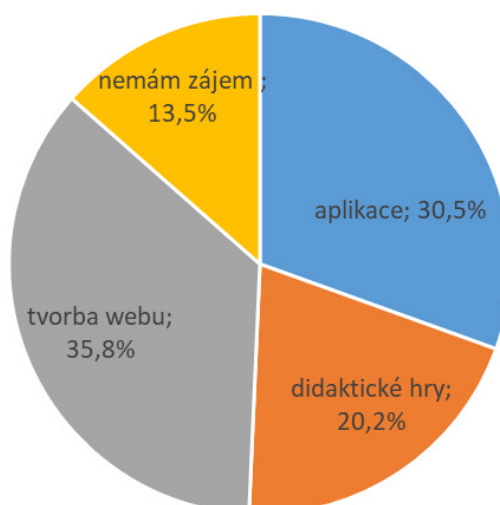
Předpokládali jsme, že studenty možnost vytváření softwarových aplikací, i když se blíže s tímto nesetkali, může zaujmout, ať již z důvodu pro ně relativní novosti, či už z důvodu, jejich snahy pronikat do tajů digitálních technologií v kontextu jejich budoucí učitelské praxe.

Na základě této úvahy byl stanoven následující výzkumný předpoklad: studenti učitelství techniky mají sice omezené znalosti v oblasti programování a algoritmizace a pouze část se setkala s některým z programovacích nástrojů, případně vývojovým prostředím, ale dokáží si představit jejich praktické využití při výuce o technice. Sumarizace odpovědí je uvedena v obrázku číslo 3, na jejímž základě bylo také možné přistoupit k ověřování stanoveného výzkumného předpokladu.

Znalost programování a algoritmizace nás pocho- pitelně vede k tomu, jaké programovací jazyka či



Obrázek 4: Programovací jazyky, vývojová prostředí využívaná studenty.



Obrázek 5: Uplatnění vlastních znalostí z programování studenty ve výuce

prostředí respondenti znají. Sumarizace je uvedena na obrázku 4.

Obrázek 4 určitým způsobem koresponduje s údaji uvedenými v tabulce I, a to jak z pohledu znalostí studentů v programování, tak v otázce robotiky. Tato okolnost je dokladována jednak poměrně vysokou znalostí práce ve Visual Basicu, Pascalu či C, ale také znalostí práce v NXT-G či NXC. Pochopitelně bychom zde mohli diskutovat na téma úrovně těchto znalostí, což ostatně dokládá tabulka I, kdy nízkou úroveň znalostí uvedlo 55,7 % respondentů.

Výuku programování a algoritmizace lze plným právem pokládat za obtížnější oblast a to jak na úrovni základní školy, tak i na škole střední (zvláště pokud

oborová specializace této školy nemá nic společného s technikou, případně je tato oblast jen okrajová.

V neposlední řadě jsme se zeptali respondentů na jejich představy o využití programování ve výuce zaměřené na techniku a technologie, bez ohledu na to, jaké mají znalosti a dovednosti v této oblasti. Sumarizace odpovědí je uvedena na obrázku 5. Z tohoto obrázku vyplývá, že nejvíce preferovanou aplikací, kde by respondenti viděli uplatnění svých znalostí z programování je tvorba webu a aplikací pro výuku. Na druhou stranu je celých 13,5 % respondentů rozhodnuto, že programování by ve výuce nerealizovali, nemají o to zájem a nechtějí se programováním či vývojem softwarových aplikací v budoucnu zabývat.

3. METODOLOGIE

Pro dosažení cílů našeho výzkumu jsme zvolili kvantitativní výzkum za pomoci dotazníkového šetření. Stanovené výzkumné předpoklady byly tak ověřovány pomocí výzkumných dat, a to pomocí metod zaměřených na zjišťování četností odpovědí respondentů na jednotlivé dotazníkové otázky.

Naším záměrem bylo oslovit co nejvíce respondentů. Proto byl dotazník optimální volbou, neboť podle Chráska (2016) je dotazník výzkumným nástrojem, který umožňuje poměrně rychle a ekonomicky shromáždit data od velkého počtu respondentů. Dotazník byl vytvořen pomocí webové aplikace Google Forms a zaslán také ve formátu aplikace MS Word.

Výběrový soubor respondentů byl tvořen studenty Univerzity Palackého v Olomouci, kteří měli jako jeden studijní obor zaměřen na technickou, resp. informační výchovu v prvním až pátém roku studia. Dotazníkové šetření se zúčastnilo celkem 135 respondentů.

Pro analýzu dat bylo použito základních popisných statistik a jejich vizualizace pomocí grafů. Dále byly tyto výsledky podrobeny analýze, na níž byla sledována míra důležitosti odpovědí pro jednotlivé skupiny respondentů.

4. VÝSLEDKY A DISKUZE

Prezentované výsledky našeho výzkumu ukazují v přeneseném významu připravenost budoucí generace učitelů na nástup digitalizace českého školství. Tím není myšlena jen digitalizace po stránce technické či technologické ale především zavádění prvků algoritmizace a programování do vlastní výuky. Budoucí učitelé jsou velmi dobře připraveni po stránce aplikační, práce s textem, tabulkami, prezentacemi, případně s obrazem, zvukem či videem, ale jejich znalosti pokulhávají právě v otázce programování a algoritmizace, kteréžto oblasti se postupně stávají a budou stávat doménou v případě žáků na základních, potažmo středních školách. Tato otázka je do jisté míry dána generačně, neboť současní studenti učitelství se v rámci základní a střední školy vlastně až na výjimky příliš s programováním nesetkávali. Algoritmizace a programování nebylo pevnou součástí základní výuky. Změnou Rámcových vzdělávacích programů a zavedení předmětů, které se touto problematikou budou zabývat, dojde postupně ke změnám v postojích a tím i znalostí absolventů středních škol, kteří se budou připravovat na učitelské povolání na vysokých školách.

ZÁVĚR

Technika, technické myšlení, technická gramotnost se v digitálním věku stává základním předpokladem digitální gramotnosti a rozvoje informatického myšlení, ale jak uvádí O. Neumajer (Neumajer, 2017) – „být digitálně gramotný už neznámá jen ovládat počítač“. Jinými slovy technické myšlení a technická gramotnost neznámá automaticky digitální gramotnost a informatické myšlení. Technika a technologie se vyvíjejí a budou vyvíjet stále prudším a rychlejším tempem a na toto tempo musí být člověk připraven. Příprava pro život v digitální společnosti je dána školstvím, resp. učiteli a jejich přístupem ke vzdělávání. Bohužel v současné době však vnímáme trend, kdy žáci mnohdy předstihují své učitele ve znalostech a dovednostech digitálního světa, naštěstí však ne v postojích.

Změna role učitele a jeho přístupu ke vzdělávacímu obsahu je jednou z podmínek naplňování cílů, které jsou nejen oficiálně vytyčeny ve strategiích^{7,8,9}, ale které vyplývají ze života ať už profesního nebo osobního. Svět, rozvoj se nezastaví, budeme-li ignorovat přirozené společenské, ekonomické a další procesy.

7 Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf

8 Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

9 Vládní program digitalizace České republiky 2018+. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/cz/podnikani/digitalni-spolecnost/program-digitalni-cesko--243487/>

LITERATURA

- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. European Union, Seville. Dostupné z: http://www.dctest.org/uploads/6/8/7/0/68701431/jrc67075_tn.pdf
- Autio O., & Hansen, R. (2002). Defining and Measuring Technical Thinking: Students' Technical Abilities in Finnish Comprehensive Schools. *Journal of Technology Education*, 14(1).
- Bauman, P. (2013). *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Částková P., Kropáč, J., & Plischke, J. (2016). Přínos informálního a neformálního vzdělávání pro technické vzdělávání žáků základní školy. *Journal of Technology and Information Education*, 8(2).
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Seville: European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. Dostupné z: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in europe*. Seville: European Commission. Joint Research. Centre Institute for Prospective Technological Studies. Dostupné z: <http://bit.ly/1pm1qya>
- Franus, E. (2003). The Dual Nature of Technical Thinking. In *Technology as a challenge for school curricula*. Stockholm: Institut of Education Press.
- Gilster P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Havelka, M., & Kropáč, J. (2017) *Technologie, myšlení o technologii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Chaudron, S. et al. (2015) *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. JRC 93239/EUR 27052. Dostupné z: <https://bit.ly/2veskYo>
- Chráska, M. (2016) *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Krušpán, I. (1985) Rozvíjanie technického tvorivého myslenia v procese technickej záujmovej činnosti. In *Rozvíjanie tvorivých činností v pracovnej výchove*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the "Digital Society". In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices*. New York: Peter Lang.
- Neumajer, O. (2017). Být digitálně gramotný už neznamená jen ovládat počítač. *Řízení školy*, 14(3), 28–31.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Růžicková, D. (2011). *Rozvíjíme ICT gramotnost žáků*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP.
- Škára, I. (1993) Úvod do teorie technického vzdělávání a technické výchovy žáků základní školy. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2009). Dětská pojetí“ teoretická východiska a metodologické aspekty. In *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Vaníček, J., & Černochová, M. (2015). *Didaktika informatiky na startu*. In Stuchlíková, I., Janík, T. et al. (eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Munipress.

Kontakt

Doc. Ing. Čestmír Serafín, Dr. Ing.Paed.IGIP: cestmir.serafin@upol.cz

EDUKÁCIA K UDRŽATEĽNÉMU ROZVOJU AKO MODERNÁ KONCEPCIA A OBSAH PRÍPRAVY UČITEĽOV ODBORNÝCH VYUČOVACÍCH PREDMETOV

Tímea Šeben Zaťková¹

¹Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Námestie J. Herdu č. 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika

Abstrakt

Cieľom štúdie je zdôrazniť význam prípravy budúcich učiteľov v smere edukácie k udržateľnému rozvoju (UR), ktorá je v súčasnosti najaktuálnejším prístupom, smerom a súčasne aj obsahom výchovno-vzdelávacieho procesu vzhľadom na celosvetovú situáciu v živote ľudstva, ktoré je zasiahnuté globalizáciou a z nej vyplývajúcimi nielen výhodami, ale aj negatívnymi javmi. Uvedená oblasť je v súčasnosti zdôrazňovaná vo vzdelávaní a výchove všeobecne, avšak o to naliehavejšia je jej implementácia v príprave učiteľov profesijných odborných predmetov, keďže práve táto skupina učiteľov pripravuje profesionálov, ktorí sa budú výraznou mierou uplatňovať v praxi ovplyvnenej a ovplyvňujúcej všetky aspekty udržateľného rozvoja (environmentálny, ekonomický, sociálny). V štúdiu zdôrazňujeme potrebu edukácie k UR aj na základe prehľadu vybraných výsledkov záverečných prác, ktoré vznikli v rámci prípravy učiteľov profesijných (odborných) vyučovacích predmetov.

Kľúčové slová: edukácia, udržateľný rozvoj, učitelia odborných predmetov

Abstract

EDUCATION TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS A MODERN CONCEPT AND CONTENT OF TEACHER TRAINING FOR VOCATIONAL SUBJECTS

The aim of the study is to emphasize the importance of training future teachers in the direction of education to sustainable development (SD), which is currently the most current approach, direction and content of the educational process with regard to the global situation in human life, which is affected by globalization and its benefits. also by negative phenomena. This area is currently emphasized in education and training in general, but its implementation in the training of vocational teachers is all the more urgent, as it is this group of teachers that prepares professionals who will be significantly affected in practice by all aspects of sustainable development (environmental, economic, social). In the study is emphasized the need for education to SD also on the basis of an overview of selected results of final theses that arose in the training of teachers of professional subjects.

Keywords: education, sustainable development, vocational education teachers

ÚVOD

Už približne 20 rokov je problematika UR bohato teoreticky rozpracovávaná a podložená na medzinárodnej i národnej úrovni. Podľa Šimonovičovej a Koskovej (2011) problémom však stále zostáva prevod tejto problematiky do reálnej praxe. Rezervy prírodných zdrojov sa stále mňajú závratným tempom. Ľudská populácia, nespravodlivá spotreba a poškodzovanie život podporujúcich ekosystémov sa naopak, zväčšujú. Pozornosť sa neustále upiera na výchovu a vzdelávanie ako na základný nástroj zmeny. Spoločnosť 21. storočia od svojich členov očakáva, že budú schopní chápať a riešiť integrované problémy ľudstva (environmentálne, sociálne, ekonomické) ako v lokálnom tak aj v globálnom prostredí.

V zhode s Ambrozom a Blažejom (2013) konštatujeme, že vývoj v 21. storočí vychádza z charakteristík udržateľného rozvoja, znalostnej spoločnosti, dominancie biologických zdrojov a biologizácie ekonomiky.

V zhode so Šimonovičovou a Koskovou (2011) konštatujeme, že práve učitelia zohrávajú kľúčovú úlohu pri implementácii VUR v reálnej praxi a v tomto zmysle je dôležitá ich schopnosť tlmočiť teóriu a prax udržateľného rozvoja mladej generácii. Učitelia sú vnímaní nielen ako „mediátori dôležitých vedomostí“, ale aj spoločenských hodnôt, postojov a vzorcov správania. Pre zabezpečenie úspechu v uvedených oblastiach je preto dôležitá príprava a vzdelávanie učiteľov v oblasti VUR. Táto potreba je zakotvená vo viacerých dokumentoch medzinárodného a národného významu. Ide napríklad o tieto dokumenty:

- Dekáda OSN výchovy k udržateľnému rozvoju.
- Stratégia Európskej hospodárskej komisie (EHK) OSN pre výchovu k udržateľnému rozvoju. Stratégia uvádza, že „pre zabezpečenie úspechu výchovy k UR je mimoriadne dôležitá adekvátna základná príprava a rekvalifikácia pedagógov, ako aj vytvorenie možností vymieňať si skúsenosti“.
- Štátny vzdelávací program (ŠVP) v SR. Vzdelávacie programy sú rámcom pre implementáciu príslušných vzdelávacích oblastí a prierezových tém do školského vzdelávania na rôznych stupňoch. Pri začlenení prierezovej témy environmentálna výchova do obsahu vzdelávania by vyučujúci mali žiakom poskytnúť informácie o význame udržateľného rozvoja ako pozitívnej perspektívy ďalšieho vývoja ľudskej spoločnosti.

V školách na Slovensku v súlade s uvedeným sa vyučuje téma udržateľného rozvoja v rámci

environmentálnej výchovy (ďalej EV), ako prierezová téma. Je ale otázne ako sú na implementáciu prierezových tém reálne pripravovaní učitelia konkrétnych študijných aprobácií a to platí aj o ich príprave na implementáciu EV do vzdelávacieho obsahu. Bežní učitelia pôsobiaci v regionálnom školstve sú v rámci svojej pregraduálnej prípravy fundamentálne vzdelávaní v rámci svojej študovanej odborovej špecializácie, ale ako a či vôbec sú dostatočne rozvíjané ich poznatky v oblastiach prierezových tém aj napriek ich dôležitosti pre reálny život možno iba odhadovať. Podľa Frykovej (2012) konkrétne význam EV podčiarkuje aj fakt, že je prierezovou témou v rámci štátneho vzdelávacieho programu, ktorá sprevádza dieťa, žiaka od predprimárneho až po úplné stredné vzdelávanie. V súčasnosti v rámci jej realizácie majú jednotlivé školy možnosť rozhodnúť sa, akým spôsobom bude EV implementovaná do edukačného procesu a to – buď ako samostatný predmet, alebo ako prierezová téma, ktorá prechádza všetkými vyučovacími predmetmi.

1. CIELE

Cieľom štúdie je stručne popísať základné stručné teoretické východiská problematiky a zistiť a porovnať názory učiteľov a žiakov na vybrané aspekty týkajúce sa realizácie environmentálnej výchovy, ktorú ponímame ako súčasť edukácie k udržateľnému rozvoju na vybraných školách.

Čiastkovými cieľmi bola sumarizácia vybraných skúmaní v oblasti edukácie k udržateľnému rozvoju z vybraných záverečných prác dopĺňujúceho pedagogického štúdia realizovaných pod gesciou autorky štúdie, ktoré vznikli na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre. Záverečné práce zahŕňali nasledovné oblasti skúmania:

- 1) Hodnotenie realizácie environmentálnej výchovy ako súčasti edukácie k UR na vybraných školách z pohľadu učiteľov.
- 2) Skúmanie vplyvu programu Zelená škola na environmentálne povedomie žiakov na vybraných školách.
- 3) Skúmanie a návrh možností implementácie edukácie k udržateľnému rozvoju vo vybranom odbornom vyučovacom predmete.

Na základe vymedzených 3 oblastí výsledkov empirického skúmania, uvádzame v štúdiu stručne výsledky nasledovných vybraných čiastkových cieľov:

- Zistiť názory učiteľov na dôležitosť realizácie environmentálnej výchovy súčasti edukácie k UR.

- Zistiť názory učiteľov na ich vlastnú odbornú a metodickú pripravenosť pre realizáciu environmentálnej výchovy.
- Zistiť, ktoré témy z EV sa najčastejšie realizujú v edukačnom procese stredných škôl.
- Zistiť rozdiely v environmentálnom povedomí (správanie, vedomosti, informovanosť) žiakov medzi školami zapojenými do programu Zelená škola a bežnými školami (nezapojenými do programu).
- Zistiť rozdiely v environmentálnom povedomí žiakov (správanie, vedomosti, informovanosť) medzi školami prírodovedného a technického zamerania.
- Zistiť možnosti realizácie edukácie k UR na stredných školách.

Na základe teoretických a empirických zistení bolo zámerom formulovať návrhy odporúčaní k predmetnej problematike a súčasne je štúdia východiskom pre ďalšie skúmanie a zdôvodnenie potreby implementácie obsahovej inovácie učiteľskej prípravy v intenciaciach edukácie k udržateľnému rozvoju.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Pojmy udržateľnosť (*sustainability*) a udržateľný rozvoj (*sustainable development*) sa začali používať začiatkom 70-tych rokov najmä v súvislosti s poznaním, že nekontrolovateľný rast akýkoľvek (populácie, výroby, spotreby, znečistenia a pod.) je neudržateľný v prostredí obmedzených zdrojov (Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR, 2001). Aj keď v slovenskom prostredí sa v starších dokumentoch používa označenie „trvalo udržateľný rozvoj“, odporúčame dodržať presný preklad z anglického jazyka „sustainable development“, čo znamená „udržateľný rozvoj“.

Udržateľný rozvoj v Slovenskej republike právne vymedzuje § 6 zákona č. 17/1992 Zb. o životnom prostredí. Podľa neho ide o taký „rozvoj, ktorý súčasným i budúcim generáciám zachováva možnosť uspokojovať ich základné životné potreby a pritom neznižuje rozmanitosť prírody a zachováva prirodzené funkcie ekosystémov.“

Pojem udržateľný rozvoj zahŕňa dva termíny:

- *udržateľný*, ktorý označuje určité obmedzenia čo predstavuje takú skutočnosť, že zdroje sa majú využívať, ale nie sa vyčerpať;
- *rozvoj* predstavuje záležitosť hodnôt. Pod týmto pojmom nerozumieme len rast ekonomický, ale aj rozvoj všetkého od čoho závisí kvalita života, ktorá v sebe zahŕňa rozvoj vzdelávania, sociálnych služieb, starostlivosti o zdravie, kultúry, ľudských

práv či politickej slobody a iné. Keď hovoríme o rozvoji ako takom, nemožno opomenúť, že do tejto kategórie patrí aj zveľaďovanie ochrany prírody a životného prostredia (Nové trendy v ekológii, 2000).

V súlade s Národnou stratégiou trvalo udržateľného rozvoja (2001) sú medzi cesty a prostriedky na podporu priorít a dosiahnutia strategických cieľov UR SR zaradené aj posilnenie právneho vedomia, zmena hodnotových orientácií obyvateľov, výchova a osвета a vybudovanie moderného a kvalitného školského systému, podpora vedy a výskumu. Prvým rozhodujúcim činiteľom pôsobiacim na formovanie ľudského vedomia sú najmä rodičia, rodina, príbuzní a vychovávatelia. Sú to prevažne neškolení ľudia, laici. Druhým rozhodujúcim činiteľom je škola a hlavne učiteľ, ktorý by mal žiakov vzdelávať v zmysle princípov a kritérií UR. Edukácia k UR by mali byť v modernej demokratickej spoločnosti samozrejmosťou školského systému, v ktorom by prioritou mala byť kladená na integráciu kultúrnych, prírodných, historických a spoločenských aspektov, zdrojov a potenciálu do jednotlivých vyučovacích predmetov do základného a stredného školstva ako súčasť široko koncipovaného procesu environmentálnej výchovy a vzdelávania. Takúto integráciu je vhodné realizovať prostredníctvom učebných osnov, rozvojom a aplikáciou praktických zručností a podporou tvorivosti, poznania svojho sociálneho, historického a prírodného prostredia (rodina, domov, obec, región).

Dôraz na rozvoj ľudských zdrojov v súlade s európskym pilierom sociálnych práv a z nej vychádzajúcich potrieb pre zvýšenie kvality vzdelávania vrátane celoživotného a rozvoj ľudských a materiálnych kapacít vzdelávacieho systému sa po národnej stratégii pretavil následne aj do dlhodobej Vízie a stratégie rozvoja Slovenska do roku 2030 (2021). Slovensko je v stratégii definované ako:

krajina úspešných, udržateľne sa rozvíjajúcich regiónov, ktorá poskytuje kvalitné a bezpečné prostredie pre zdravý a plnohodnotný život všetkých občanov. V blízkej budúcnosti bude svet čeliť mnohým novým výzvam a je potrebné sa na ne pripraviť. Vízia a stratégia rozvoja Slovenska do roku 2030 je národný plán ako zo zvládnuť čo najlepšie. Pri príprave tohto dokumentu vznikla široká politická aj odborná zhoda, že tými prioritami sú vzdelanie, environmentálna udržateľnosť ekonomiky, znižovanie chudoby, rozvoj regiónov, právneho štátu a zdravia obyvateľov.

Vznik tohoto dokumentu bol podmienený prístupom Slovenska k Agende 2030 (2020) pre udrža-

teľný rozvoj Organizácie spojených národov. Je to dlhodobá stratégia udržateľného rozvoja štátu, na ktorú nemá vplyv politický volebný cyklus.

2.1 Aktuálny stav na školách

V súčasnosti, ako už bolo uvedené v úvode, je realizácia edukácie k UR (v literatúre sa možno stretnúť aj s názvami vzdelávanie k UR alebo výchova k UR), riešená na školách najčastejšie v rámci prierezovej témy EV (ŠPU, 2018), avšak možno sa stretnúť v praxi aj s ďalšími formami realizácie, alebo aj prostredníctvom zapojenia sa do rôznych vzdelávacích programov a projektov. Napríklad v Programe na ochranu životného prostredia – Ekostopa sa uvádza, že:

- 4) Začínajúca škola vyučuje o UR v rámci predmetov ako je Biológia a Geografia. Zameriava sa prevažne na vedomosti z oblasti ekológie. Ide o základný prístup, ktorý je zároveň dôležitým východiskovým bodom.
- 4) Škola dosahujúca pokrok si začína uvedomovať, že VUR by sa nemala obmedzovať iba na niekoľko predmetov a že ide o viac ako len učenie sa o prírode, pretože VUR obsahuje aj sociálny a ekonomický aspekt a týka sa všetkých predmetov. Okrem obsahu samotného predmetu uvažuje aj nad kľúčovými témami udržateľného rozvoja.
- 5) Udržateľná škola pravdepodobne celé kurikulum a proces výučby sústreďuje okolo témy udržateľného rozvoja, nie okolo predmetov (Šimonovičová & Kosková, 2011).

Ministerstvo životného prostredia SR uvádza (MŽP SR, 2015), že formálna EV sa na Slovensku sústreďuje v zariadeniach školského typu. Je zastrešená v Štátnom vzdelávacom programe od kategórie predprimárneho vzdelávania až po stredné odborné vzdelanie. Vo všetkých stupňoch vzdelávania je definovaná ako prierezová téma spadajúca pod príslušné vzdelávacie oblasti. Školské zariadenia na všetkých stupňoch vo všeobecnosti plnia obsah environmentálnej výchovy realizovaním rôznorodých aktivít a projektov.

Formálnu EV koordinuje Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ SR), z tohto dôvodu sa jej v rezortnej koncepcii venujú len okrajovo.

Neformálnu EV realizujú na Slovensku rezortné organizácie MŽPSR pre verejnosť a špecifické cieľové skupiny v súlade so svojimi štatútmi. Jednotlivé rezortné organizácie pripravujú množstvo akcií a podujatí, ktoré sú zamerané na informovanosť v oblasti ochrany životného prostredia

a jeho zložiek, ako aj na samotnú oblasť EV. Jedná sa o výchovno-vzdelávacie aktivity aj s využitím interaktívnych prvkov, ku ktorým patria napr.: podujatia pri príležitosti významných environmentálnych dní, dni otvorených dverí rezortných organizácií, jedno alebo viac dňové náučné podujatia, besedy pre všetky kategórie škôl (MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ), podujatia pre marginalizované skupiny, výstavy, exkurzie, filmové festivaly a mnohé iné. Praktická EV sa v rámci MŽP SR realizuje predovšetkým v Stredisku environmentálnej výchovy SAŽP Dropie na regionálnej úrovni formou jednodňových a viacdňových programov pre širokú cieľovú skupinu. ŠOP SR zabezpečuje praktické programy EV priamo v chránených územiach formou edukačných aktivít a exkurzií ako aj prostredníctvom Školy ochrany prírody vo Varíne (MŽP SR, 2015).

Súčasný stav EV vytvára kvalitnú základňu pre výchovu, vzdelávanie a osvetu v rezorte, možno však konštatovať, že tento stav vykazuje znaky nesystémovosti a ad hoc riešení (MŽP SR, 2015).

- V rámci MŠVV a ŠSR zabezpečujú neformálnu EV:
- IUVENTA–Slovenský inštitút mládeže
- Organizácia Ekofórum, Špirála
- Mimovládna organizácia Zelená koalícia (MŽP SR, 2015).

Na stredných odborných školách sa environmentálna výchova uskutočňuje v niekoľkých rovinách (Weiszerová, 2013):

- pre všeobecnovzdelávacie predmety určil Štátny pedagogický ústav v SR Environmentálnu výchovu ako prierezovú tému pre jednotlivé vzdelávacie oblasti: Človek a príroda, Príroda a spoločnosť, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty a Zdravie a pohyb. Tieto prierezové témy sú veľmi dôležité pre vytváranie a rozvoj kľúčových kompetencií predovšetkým v oblasti postojov a hodnôt,
- v predmete Ekológia (učí sa v 1. alebo 2. ročníku podľa príslušného študijného odboru),
- v odborných teoretických a praktických vyučovacích predmetoch, či už formou samostatného tematického celku, témy alebo ako súčasť inej témy,
- v mimovyučovacom čase – v rámci krúžkovej činnosti, účasťou na rôznych súťažiach a pod.

Ďalej autorka Weiszerová (2013) uvádza, že na základe rôznych možností realizácie EV, sú teda kladené zvýšené nároky aj na učiteľa, ktorý by mal poznať a implementovať edukáciu k UR v zmysle oficiálne realizovanej EV na slovenských školách:

- poznať obsah, ciele, priority a princípy environmentálnej výchovy a vie ich implementovať

do vyučovacieho procesu svojho učebného predmetu,

- vedieť navrhnúť a zrealizovať environmentálny výučbový program s využitím rôznorodých klasických a hlavne aktivizujúcich vyučovacích metód a prostriedkov,
- ovládať možnosti realizácie environmentálnej výchovy v mimoškolskej záujmovej činnosti,
- dokázať koordinovať realizáciu environmentálnej výchovy,
- podporovať aktívny prístup k ochrane životného prostredia prostredníctvom praktickej výučby a spolupráce na miestnej, regionálnej prípadne medzinárodnej úrovni,
- aktívne využívať informačné a komunikačné technológie pri realizácii environmentálnej výchovy (Weiszerová, 2013).

Na základe vyššie uvedeného je dôležité zdôrazniť, že učiteľ bez ohľadu na svoju vyštudovanú aprobáciu, či odborovú špecializáciu má náročnú úlohu aj vo vzťahu k sprostredkovaniu obsahu vyučovania v smere rozvoja kompetencií žiakov pre udržateľnú budúcnosť a preto je nevyhnutná jeho dôkladná príprava už v rámci vysokoškolského štúdia, na ktorú nadväzuje jeho ďalšie celoživotné vzdelávanie a profesijný rozvoj.

3. METODOLÓGIA

V štúdiu sme použili textovú analýzu dostupných publikačných zdrojov a analyticko-syntetické postupy a komparáciu. V empirickej časti sumarizujeme výsledky troch záverečných prác dopĺňajúceho pedagogického štúdia, ktoré sa tematicky zameriavali na oblasť edukácie k UR. Práce vznikli v priebehu rokov 2017 až 2021 a to konkrétne:

- Mariničová, P. 2017. *Ekologická a environmentálna výchova ako súčasť výchovy k trvalo udržateľnému rozvoju*. Záverečná práca. Školiteľ: PaedDr. Tímea Šeben Zatková, PhD., Nitra: SPU, 58 s.
- Baranovič, Š. 2018. *Program Zelená škola - prostriedok formujúci environmentálne vedomie žiakov stredných odborných škôl*. Záverečná práca. Školiteľ: PaedDr. Tímea Šeben Zatková, PhD., Nitra: SPU, 61 s.
- Haľková, M. 2021. *Výchova a vzdelávanie k udržateľnému rozvoju vo vybranom predmete*. Záverečná práca. Školiteľ: PaedDr. Tímea Šeben Zatková, PhD., Nitra: SPU, 72 s.

Napriek skutočnosti, že ciele, obsahové zameranie, použité metodické postupy a nástroje boli v uvedených prácach odlišné, obdobne aj zahrnutí respondenti boli od žiakov a učiteľov základných

škôl až po žiakov a učiteľov stredných odborných škôl, možno zhrnúť, že spoločným menovateľom bol deskriptívny charakter skúmania a uplatnenie dotazníkovej metódy vo všetkých troch prácach.

V štúdiu uvádzame iba vybrané zistenia za účelom základnej orientácie v riešenej problematike. Text má charakter prehľadovej štúdie.

4. VÝSLEDKY

4.1 Hodnotenie realizácie environmentálnej výchovy na vybraných školách z pohľadu učiteľov

Empirické výsledky sme získali na základe vyhodnotenia dotazníkov vlastnej konštrukcie administrovaných na základných školách v meste a na vidieku, kde všetci oslovení respondenti boli ženy vo veku od 45 až 59 rokov. Dotazník na strednej odbornej škole veterinárnej v Nitre vyplnilo 10 respondentov, z toho 5 žien vo veku 40–61 rokov a 5 mužov vo veku 32–60 rokov. Zameranie učiteľov, ktorí vypracovali dotazník bolo predovšetkým prírodovedné (predmety Biológia – Telesná výchova, Biológia – Matematika, Matematika – Chémia) a odborné predmety (veterinárne predmety a predmety živočíšnej výroby).

V dotazníku 37,5 % z oslovených respondentov jednoznačne uviedlo, že realizácia environmentálnej výchovy na základnej škole je veľmi dôležitá. Ostatní (62,5 %) dôležitosť uviedli ako

„nevyhnutnosť učiť deti k vzťahu k prírode a prostrediu v ktorom žijú, ako potrebu vychovávať deti k hodnotám, či realizovať environmentálnu výchovu v rámci medzipredmetových vzťahov v celom vyučovacom procese“.

Zásadné rozdiely v názoroch na dôležitosť realizácie environmentálnej výchovy u učiteľov sa nevyskytovali. Všetci (100%) opýtaní vo svojich odpovediach uviedli, že realizácia EV má svoje miesto vo vyučovacom procese. Na strednej škole rovnako odpovedali všetci respondenti vo všeobecnom zmysle, že realizácia environmentálnej výchovy na strednej škole je nesmierne dôležitá. Jednotlivo respondenti uvádzali nasledovné:

„environmentálnej výchove by sa mala venovať väčšia pozornosť, aby žiaci pochopili, aký význam má starostlivosť o životné prostredie a prírodu; EV vedie človeka k pochopeniu vzťahov medzi organizmami a učí človeka, aby si vytvoril vzťah k životnému prostrediu; EV by mala byť súčasťou života každého človeka od škôlky, na strednej škole je nevyhnutná, pretože medzi-

predmetové vzťahy umožňujú spájať informácie, ktoré vedú k premyslenej a cieľavedomej ochrane životného prostredia; EV je dôležitá, aby dorastajúca generácia vplývala na zlepšovanie životného prostredia“.

Pri zisťovaní odborného-metodického pripravenosti učiteľov pre realizáciu environmentálnej výchovy iba 12,5 % učiteľov základných škôl odpovedalo, že sú výborne odborne i metodicky pripravení, pričom išlo o učiteľov v základnej škole v meste. Trojštvrťinová väčšina (75 %) opýtaných odpovedala, že sú odborne i metodicky pripravení, kde 67 % boli učiteľia mestskej školy a 33 % reprezentuje učiteľov vidieckej školy. 12,5 % uviedlo odpoveď, že skôr nie sú odborne či metodicky pripravení, pričom išlo o učiteľov vidieckej základnej školy. V podmienkach strednej školy môžeme konštatovať, že až 60 % respondentov hodnotí, že sú odborne i metodicky pripravení na realizáciu environmentálnej výchovy v podmienkach strednej školy, zatiaľ čo 40 % uviedlo, že skôr nie sú odborne a metodicky pripravení. Predpokladáme, že názor na vlastnú pripravenosť na realizáciu environmentálnej výchovy učiteľov zodpovedá odbornému zameraniu a kvalifikácii učiteľov. Vybrané položky boli zamerané v tejto súvislosti aj na zistenie účasti respondentov na predchádzajúcich školeniach, seminároch resp. iných druhoch ďalšieho vzdelávania k problematike environmentálnej výchovy. 75 % opýtaných respondentov základných škôl odpovedalo, že v posledných piatich rokoch neabsolvovali žiadne školenie, seminár či vzdelávanie v tejto oblasti. Dvaja učelia (25 %) sa takéhoto vzdelávania zúčastnili. Pričom jeden učiteľ pôsobí v mestskej škole a jeden v neplnoorganizovanej škole na vidieku. V rámci dotazníka bolo cieľom zistiť aj v akých inštitúciách resp. organizáciách tieto učelia vzdelávanie absolvovali. V rámci odpovedí boli uvedené dve, a to neziskové organizácie Živica a Strom života. Ani jeden z opýtaných stredoškolských učiteľov neabsolvoval v priebehu posledných 5 rokov školenie, seminár, resp. vzdelávanie k problematike realizácie environmentálnej výchovy.

V položke č. 4 použitého dotazníka sme zisťovali akým spôsobom sa na školách realizuje environmentálna výchova. 50 % respondentov uviedlo, že ich škola je environmentálne zameraná, 37,5 % odpovedalo, že environmentálna výchova sa realizuje na škole ako prierezová téma a 12,5 % odpovedalo, že základná škola nevenuje osobitnú pozornosť realizácii environmentálnej výchovy. Pokiaľ by sme chceli hodnotiť rozdiely medzi mestskou a vidieckou školou, môžeme konštatovať, že 80 % učiteľov mestskej školy hodnotilo, že ich škola je

environmentálne zameraná a 20 % uviedlo, že EV realizujú ako prierezovú tému. V základnej škole na vidieku 67 % učiteľov odpovedalo, že EV realizujú ako prierezovú tému a 33 % uviedlo, že environmentálnej výchove v škole nevenujú osobitnú pozornosť. 70 % stredoškolských učiteľov uviedlo, že realizujú environmentálnu výchovu ako prierezovú tému, pričom dvaja uviedli v rámci možnosti iné, že realizujú environmentálnu výchovu v 1. ročníku na predmete Biológia ako samostatný tematický celok – Organizmus a prostredie v rozsahu 26 hodín a v ďalších ročníkoch sa už EV realizuje ako prierezová téma. Odpovede väčšiny respondentov sú logické, keďže v súčasnosti je environmentálna výchova jednou z prierezových tém, ktoré sú obsahom vzdelávania podľa štátneho vzdelávacieho programu (ďalej ŠVP). Ďalšia položka dotazníka bola zameraná na zistenie akým témam sa v rámci realizácie EV učelia venujú. Vyučujúci vo vidieckej škole sa zhodli na tematike „separácie odpadu, ochranu zdrojov pitnej vody a ochranu životného prostredia ako takého, ktorá zahŕňa ochranu biodiverzity a predchádzanie ohrozeniu endemitov“. Učelia mestskej školy uvádzali „témy spojené s odpadom – recyklácia, zhodnocovanie, potrebu klásť dôraz na ochranu ovzdušia a lesov“. Ďalej uvádzali témy „ochrany prírody, zachovanie prírodných spoločenstiev a dôležitosť starostlivosti o zvieratá“. Učelia strednej školy uviedli nasledovné témy: „globálne problémy životného prostredia (znečistenie ovzdušia, vody, pôdy, odlesňovanie) a ochrana prírody a krajiny, exkurzie do zoo – životné prostredie v ubikáciách, šetriace metódy v priemysle, poľnohospodárstve (šetrenie chemikálií, triedenie odpadov), ochrana rastlín – reziduá v potravinovom reťazci, odborná prax – pestovanie liečivých rastlín, poľovníctvo (Bližšie pozri Šeben Zatková & Mariničová, 2018). Samozrejme tieto témy boli špecifickejšie v súvislosti s odborným zameraním vybranej strednej školy.

4.2 Empirická sonda – vplyv programu Zelená škola na environmentálne povedomie žiakov

Prieskum sa uskutočnil v roku 2018 na 4 stredných odborných školách na Slovensku, z ktorých 2 boli zapojené do programu Zelená škola a 2 školy do programu zapojené neboli. Zelené školy boli vybraté zo zoznamu škôl zapojených do programu v šk. roku 2017/18. Jedna škola bola prírodovedného zamerania (ZP – zapojená do programu 7 rokov) a druhá škola technického zamerania (ZT – zapojená do programu 2 roky). Školy, ktoré

neboli zapojené do programu (v práci ich označujeme ako „bežné“) boli vybrané z oficiálneho zoznamu stredných odborných škôl na Slovensku, pričom kritériom výberu bolo odborové zameranie školy (jedna prírodovedného zamerania – NP a druhá technického zamerania – NT). Školy NP a ZT boli z Nitrianskeho kraja, škola ZP z Trnavského kraja a škola NT bola z Košického kraja. Hlavným podkladom pre prieskum boli dotazníky, ktoré vznikli pozmenením dotazníka z práce Milová a Medaľ (2012). Otázky v dotazníku boli rozdelené na okruhy: proenvironmentálne správanie žiakov – konanie, proenvironmentálne správanie žiakov, presvedčanie, environmentálne vedomosti, otázky na zistenie participatívneho prostredia, doplnkové otázky, informovanosť žiakov, dodatkové otázky. Počet žiakov, ktorí vyplnili dotazníky bol nasledovný: NP = 31, NT = 18, ZP = 14, ZT = 23, spolu = 86 žiakov.

Výsledky potvrdzujú, že proenvironmentálne konanie žiakov v našom skúmaní záviselo od zapojenia škôl do programu Zelená škola a to v rôznych oblastiach (triedenie odpadu žiakmi, znižovanie tvorby odpadu, šetrenie vodou aj elektrinou). Okrem toho aj pri uprednostňovaní vody z kohútika zohrala pravdepodobne úlohu dĺžka zapojenia do programu Zelená škola. V rámci proenvironmentálneho konania bol zistený aj vplyv zamerania školy na triedení odpadu žiakmi a pri šetrení elektrickou energiou, pričom zo škôl prírodovedného odboru viac žiakov triedilo odpad ako z technických škôl. Do šetrenia energie sa naopak zapájalo viac žiakov z technických škôl. Okrem toho sa žiaci technických škôl zapojených do programu Zelená škola častejšie vzdali nejakej činnosti alebo „potrieb“ kvôli ochrane životného prostredia, ale tieto výsledky boli na hranici významnosti. To znamená, že na základe nášho skúmania nemožno jednoznačne konštatovať, či je environmentálne správanie častejšie na školách prírodovedného alebo technického zamerania.

V rámci proenvironmentálneho presvedčania bol zistený vplyv Zelené školy na komunikáciu a presvedčanie na zmenu správania v okruhu kamarátov a spolužiakov, ale nie pri príbuzných. V rámci proenvironmentálneho presvedčania bol potvrdený aj vplyv zamerania školy. Žiaci stredných škôl s prírodovedným zameraním sa v porovnaní so žiakmi škôl technického zamerania častejšie rozprávajú s príbuznými o životnom prostredí a častejšie sa ich snažia aj presvedčiť, aby sa voči životnému prostrediu správali šetrne. Neplatí to však pri komunikácii a presvedčaní známych.

Pri preverovaní environmentálnych vedomostí sa zistili jednoznačné výsledky v prospech Zelených škôl. Je však zaujímavé, že odborové zameranie pri preverovaní environmentálnych vedomostí nezohralo žiadnu úlohu.

Ďalej možno konštatovať, že na školách bola zistená vo všeobecnosti aj veľmi nízka úroveň participácie. Až 63,95 % žiakov si myslí, že do rozhodovania o živote školy nie sú zapájaní vôbec, alebo len veľmi zriedka. Toto je veľmi závažný problém, ktorého riešením by však mohlo byť zapojenie sa školy do programu Zelená škola. Naše výsledky ale potvrdzujú, že úroveň participácie bola vyššia na Zelených školách pri porovnaní ZP voči NP a ZT voči NT, aj keď úroveň participácie na školách NP a ZT bola veľmi podobná. Výsledky tiež naznačujú, že úroveň participácie súvisí aj s tým, ako sa žiaci v škole cítia, čo pridáva na dôležitosť neustále vytvárať participatívne prostredie.

V Zelených školách sa viac žiakov (ZP 92,86 %, ZT 65,22 %) cítilo byť skôr dobre až veľmi dobre informovaných o problémoch životného prostredia ako na školách bežných (NP 45,16 %, NT 22,23 %). Informovanosť však bola ovplyvnená aj odborovým zameraním školy, keďže sa pri porovnaní prírodovedných a technických škôl na Zelených aj bežných školách cítilo byť viac žiakov dobre až veľmi dobre informovaných na prírodovedných školách.

Väčšina výsledkov bola pozitívnejších v prospech Zelených škôl a ďalšie zistenia (žiaci zo Zelených škôl vykonávajú v škole viac praktických environmentálnych aktivít, zo školy získavajú viac informácií a chodia častejšie do prírody ako žiaci z bežných škôl) naznačujú, že program Zelená škola pozitívne vplývala na environmentálne povedomie žiakov stredných odborných škôl a aj ďalšie obdobné programy a projekty zamerané na udržateľný rozvoj môžu byť veľmi prínosné v reálnej edukačnej praxi.

Pre ilustráciu uvádzame voľné odpovede respondentov- žiakov stredných škôl, ktoré podľa nášho názoru výstižne obsahujú podstatu edukácie k UR: „Ja mám k prírode blízko a chcem žiť v lese bez novodobých výdobytkov.“ „Každý by sa mal podieľať na záchrane životného prostredia.“ „Prírodu by sme si mali chrániť pre ďalšiu generáciu.“ „Každý človek je zodpovedný za to, ako bude naša Zem vyzeráť.“ „Ludia by sa mali ukladiť a začal triediť odpad a nie ho vyhadzovať do prírody alebo vypúšťať odpady do riek.“ „Treba niečo robiť!!!“ „Zem začína byť preľudnená, ak sa nenaučíme produkovať viac potravín a šetrnejšie používať pôdu, tak skôr smerujem k záhube!“

4.3 Edukácia k udržateľnému rozvoju vo vybranom odbornom predmete

Poslednou oblasťou skúmania bolo zisťovanie konkretizované vo vybranom odbornom vyučovanom predmete. Cieľom tejto práce bolo zistiť u žiakov stav a úroveň vedomostí v oblasti udržateľného rozvoja – EV a zistiť a navrhnúť možnosti, ako ich vedomosti rozšíriť a upevniť. Cieľovou skupinou boli žiaci strednej odbornej školy v školskom vzdelávacom programe Stravovacie a ubytovacie služby, konkrétne odbor hostinský/hostinská. Je to trojročný učebný odbor pre chlapcov a dievčatá, zahrnutí boli žiaci prvého, druhého a tretieho ročníka. Žiaci boli testovaní v oblasti EV za 1. štvrťrok školského roka 2020/2021. V práci boli realizované čiastkové ciele:

- zistiť vedomosti žiakov v oblasti udržateľného rozvoja – environmentálnej oblasti pomocou vstupných testov v predmete Potravinový a výživa,
- navrhnúť riešenia ako zvýšiť povedomie žiakov v tejto oblasti počas štúdia, čiže pripraviť návrhy tém z uvedenej oblasti, ktoré sa budú vyučovať ako prierezové témy na vyučovacích hodinách (časť vyučovacej hodiny),
- vypracovať návrhy príprav na vyučovacie hodiny v predmete Potravinový a výživa s využitím prierezových tém z oblasti udržateľného rozvoja – konkrétne environmentálnej výchovy,
- po odučení navrhnutých tém z oblasti udržateľného rozvoja – oblasti environmentálnej, analyzovať výsledky, porovnať či došlo k zlepšeniu vedomostí žiakov v danej oblasti, či výstupné testy boli úspešnejšie ako vstupné testy,
- zapracovať konkrétne prierezové témy a ciele na vyučovacie hodiny do tematických výchovno-vzdelávacích plánov a v elektronickej podobe pripraviť a sprístupniť pedagógom vybranej školy učebné materiály z oblasti udržateľného rozvoja – environmentálnej výchovy.

Na základe stanovených cieľov a zámerov možno konštatovať nasledovné výsledky:

Úroveň vedomostí v oblasti udržateľného rozvoja (vychádzajúc z osnov environmentálnej výchovy) u žiakov 1., 2. a 3. ročníka odboru hostinský/hostinská na začiatku školského roka možno hodnotiť za podpriemerné. Testy boli vypracované na základe odporúčaní v Sprievodcovi školským rokom 2020/2021 a na základe rozhovorov s koordinátorom environmentálnej výchovy. Vedomosti žiakov boli vyhodnotené percentuálne v troch triedach s výsledkami úspešnosti: 51,54 %, 43 % a 36 %. Vedomosti žiakov v prvom a druhom ročníku boli lepšie ako sme predpokladali, t. j. viac

ako 40 %, ale u žiakov tretieho ročníka boli iba 36 %, čo je menej ako sme očakávali. Z nameraných výsledkov možno konštatovať, že vedomosti žiakov v oblasti EV sú nízke. Prekvapujúce bolo však zistenie, že najnižšie vedomosti nemali žiaci prvého ročníka, ale paradoxne tretiaci.

Výučba navrhnutých environmentálnych tém do vyučovania vo všetkých troch ročníkoch v 1. štvrťroku mala vplyv na zvýšenie environmentálneho povedomia u vybranej vzorky žiakov. Výsledky výstupných testov, ktoré boli totožné so vstupnými po odučení navrhnutých tém dosiahli nasledovnú úspešnosť:

- žiaci 1. ročníka dosiahli výstupné výsledky na úrovni 63,8 %;
- žiaci 2. ročníka dosiahli úspešnosť na úrovni 84,8 %;
- žiaci 3. ročníka mali vedomosti na úrovni 71,1 %.

Môžeme konštatovať, že implementácia vybraných tém z environmentálnej výchovy do vyučovacieho procesu žiakom zlepšila vedomosti. Žiaci 1. ročníka dosiahli najnižšie percento prírastku vedomostí, najvyšší prírastok dosiahli druháci. Predpoklad, že ak sa zvýši počet tém v oblasti udržateľného rozvoja – environmentálnej výchovy v tematických výchovno-vzdelávacích plánoch (napríklad v predmete Potravinový a výživa), tak sa zvýši celkovo úroveň vedomostí žiakov v tejto oblasti sa jednoznačne potvrdil.

V rámci práce boli vypracované prípravy na vyučovacie hodiny v odbornom predmete, v rámci ktorých bola implementovaná prierezová téma EV (bližšie pozri Haľková, 2021). Na základe zisteného zlepšenia vedomostí boli zapracované vybrané ciele a témy EV do tematického výchovno-vzdelávacieho plánu odborného predmetu a vzorové prípravy na vyučovacie hodiny z predmetnej oblasti boli spracované aj v elektronickej podobe v eduPage ako pomôcka pre všetkých vyučujúcich, ktorí by chceli žiakom priblížiť problematiku udržateľného rozvoja – EV na predmetnej strednej škole. V sumáre možno zhrnúť, že vo vyučovacom procese sa takmer vždy dá nájsť priestor a nadväznosť EV a UR na tému vyučovacej hodiny a aspoň pár minút, ale intenzívne, žiakom pripomenúť tento globálny problém.

5. DISKUSIA

Naša štúdia je len malou sondou do problematiky, ktorej aktuálnosť a naliehavosť ďalšieho riešenia je významná. Výsledky poukázali na skutočnosť, že skúmané školy sa podieľajú na realizácii edukácie k UR v rámci environmentálnej výchovy žiakov,

čo je aj v súlade so Štátnym vzdelávacím programom. Podľa názoru respondentov má významný podiel na získavaní environmentálnych poznatkov a formovaní environmentálnych postojov a správania žiakov environmentálna výchova, ktorá má viesť človeka k pochopeniu vzťahov medzi organizmami a k vytvoreniu pozitívnych vzťahov k životnému prostrediu. EV poskytuje informácie, ktoré vedú k premyslenej a cielavedomej ochrane životného prostredia.

Môžeme konštatovať, že opytovaní učitelia považujú za veľmi dôležité realizovať environmentálnu výchovu. Za najaktuálnejšie témy považujú separáciu a recykláciu odpadu a ochranu životného prostredia, ktorá zahŕňa ochranu lesov, ovzdušia a zdrojov pitnej vody. Mnohí učitelia sa snažia čo najviac implementovať EV do vyučovacieho procesu rôznymi formami: exkurzie, besedy, odborné prednášky s expertmi z praxe, domáce úlohy, práca na vlastných políčkach v prostredí základných škôl alebo triedenie odpadu, prípadne ďalšie aktivity.

Zistili sme aj rozdiely medzi realizáciou environmentálnej výchovy na základných školách a stredných odborných školách. Konštatujeme, že napríklad vo vidieckej a malej mestskej základnej škole učitelia prezentovali, že ich škola je environmentálne zameraná, zatiaľ čo na strednej škole je environmentálna výchova realizovaná hlavne ako prierezová téma. Niektoré školy v SR sa aktívne zapájajú aj do rôznych projektov a jedným z efektívnych príkladov je zapojenosť napríklad v programe Zelená škola, ktorý podľa našich zistení dokázateľne vplýva na zvyšovanie environmentálneho povedomia žiakov. Fryková (2010) uvádza, že v rámci ŠVP je environmentálna výchova vnímaná ako prostriedok, ktorý do istej miery môže ovplyvniť environmentálne cítenie a správanie sa žiakov. Čajková (2012) rozvíja túto problematiku o to, akú formu daná škola zvolí. Následne sa to odráža v ďalších dokumentoch školy. Autorka tiež uvádza nezastupiteľnú úlohu koordinátora environmentálnej výchovy, ktorá má štatút poradcu vedenia školy a mimoriadne dôležitú úlohu pri začleňovaní environmentálnej výchovy do všetkých dokumentov školy.

Z našich zistení vyplýva, že učitelia sa v prevažnej miere cítia dostatočne pripravení na realizáciu EV, avšak na druhej strane neabsolvovali za posledných päť rokov takmer žiadne vzdelávanie v rámci ich ďalšieho profesijného rozvoja zamerané na tematiku EV alebo UR. Na strednej škole žiadni z učiteľov neabsolvovali za posledných 5 rokov vzdelávanie zamerané na problematiku EV. Iba dvaja učitelia základných škôl absolvovali ďalšie

vzdelávanie v rámci neziskových organizácií. Uvedené zistenie by bolo vhodné skúmať v širších súvislostiach a istotne na väčšej vzorke zapojených učiteľov, či sú naozaj dostatočne fundovaní (limitom nášho prieskumu bola veľkosť vzorky a zámerný výber - zapojení boli primárne učitelia prírodovedného zamerania) pre implementáciu edukácie k UR.

Zo zisteného môžeme zhrnúť aj v súlade s Rezortnou koncepciou environmentálnej výchovy (2015), že komplexnejšie k problematike pristupujú naozaj tie školy, ktoré prezentujú environmentálne zameranie a ciele vo svojich školských vzdelávacích programoch a boli hlavne zapojené do projektov dlhodobého charakteru. Môžeme predpokladať, že je jednoduchšie realizovať environmentálne aktivity na nižšom stupni vzdelávania, kde je viac možností uplatňovať zážitkové a aktivizujúce metódy vzdelávania vzhľadom k vekovým osobitostiam žiakov, než na vyšších stupňoch.

Na rozdiel od jednoznačne deklarovaného významu EV z pohľadu učiteľov, na druhej strane vedomosti žiakov na vybranej škole potravinárskeho zamerania nepotvrdzujú primeranú úroveň, skôr ich možno považovať za podpriemerné. Uvedený stav však možno zlepšiť cieľovými aktivitami vo vyučovacom procese ako bolo potvrdené našimi empirickými sondami. Cieľové zapojenie škôl do praktických programov a projektov alebo implementáciou vybraných tém do tematických plánov jednotlivých predmetov potvrdzuje zvýšenie nielen vedomostnej úrovne ale môže mať vplyv aj na celkové environmentálne povedomie žiakov.

Na základe existujúcich vzdelávacích programov v regionálnom školstve v SR je školám v súčasnosti umožnené okrem vzdelávacích oblastí, ktoré sú rámcom pre školské predmety príbuzného zamerania aj povinnosť realizovať prierezové témy. Realizácia prierezových tém nie je iba nadpredmetová, ale existuje možnosť realizovať ju aj ako samostatné voliteľné predmety alebo kurzy v blokovej výučbe. Prierezové témy prepájajú rôzne oblasti základného učiva a umožňujú vnímať komplexnosť sveta a prispievajú k rozvoju kľúčových kompetencií. UR zatiaľ nie je na Slovensku samostatnou prierezovou témou, ale priestor na jeho realizáciu je vo všetkých prierezových témach, napríklad v ochrane života a zdravia, v mediálnej výchove, určite v multikultúrnej alebo environmentálnej výchove, keďže ako bolo v teoretických východiskách naznačené, UR zahŕňa viaceré oblasti nielen environmentálnu.

Tematika udržateľného rozvoja, udržateľného poľnohospodárstva, či cirkulárnej ekonomiky resp.

hospodárstva je už takmer samozrejmosťou vo vysokoškolskej výučbe (najmä na VŠ technického a ekonomického zamerania) a preniká aj do oblasti vyššieho sekundárneho odborného vzdelávania.

Práve v týchto intenciách považujeme za nanajvýš potrebné vyzdvihnúť potrebu reálne (nielen na formálnej úrovni) implementovať edukáciu k UR aj do prípravy učiteľov odborných predmetov.

ZÁVER

V závere možno sumarizovať, že analýzou záverečných prác (aj keď iba na základe empirických skúmaní veľmi malého rozsahu) sme dospeli k zisteniam, že názory učiteľov sa zhodujú v potrebe a dôležitosti realizácie edukácie k UR a z nej vychádzajúcej environmentálnej výchovy. Učitelia sa prevažne cítia byť dostatočne pripravení pre realizáciu environmentálnej výchovy, aj keď časť z nich spochybňuje svoju metodickú a odbornú pripravenosť, na druhej strane však iba vo veľmi nízkej miere absolvovali ďalšie vzdelávanie v predmetnej oblasti. V školskej praxi sú preberané rôzne témy z environmentálnej výchovy, ktoré sa najčastejšie realizujú v intenciách odborného zamerania študijných odborov v edukačnom procese stredných škôl a predpísaných osnov EV. Rozdiely v environmentálnom povedomí žiakov sme identifikovali na základe zapojenosti škôl v špecifických projektoch ale aj na základe odborového zamerania. Čo sa týka možností realizácie edukácie k UR na stredných školách, je na samotnom vedení škôl, ktorú z existujúcich možností škola využije, ale reálna praktická implementáciu už následne závisí od ochoty, iniciatívy, schopností, ale primárne od odbornosti a metodickej pripravenosti konkrétnych jednotlivých učiteľov.

V reálnom edukačnom procese stredných škôl je potrebné zostaviť vyučovacie jednotky so zameraním okrem vedomostí aj na rozvoj osobnostných kvalít a uvedomenie si problémov systémového, holistického, globálneho charakteru, na rozvoj kompetencií. S uvedeným súvisí podstata koncipovania nového predmetu v učiteľskej príprave založená v zdôrazňovaní interdisciplinárnosti. Novokoncipovaný predmet by mal byť zameraný nie iba na začlenenie tém udržateľného rozvoja, ale najmä na rozvoj kompetencií, ktoré sú aktuálne trendom ale aj nutnosťou vo vzdelávaní pre 21. storočie. Na záver navrhujeme niektoré odporúčania v smere implementácie výchovy k UR pre oblasť stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, ktoré možno ďalej štrukturovať nasledovne:

Keďže učiteľ je významný činiteľ ovplyvňujúci environmentálne povedomie svojich žiakov – prostredníctvom implementácie prvkov environmentálnej výchovy do vyučovania, odporúčania na zlepšenie praxe EV a edukácie k UR sa dotýkajú najmä jeho činností. Odporúčania pre učiteľov odborných vyučovacích predmetov strednej školy spočívajú najmä v téze, že environmentálna výchova a z nej vyplývajúca edukácia k UR nemá byť deklarovaná iba formálne v tematických výchovno-vzdelávacích plánoch, ale realizovaná v rámci konkrétnych vyučovacích hodín. Témy UR je potrebné implementovať do jednotlivých príprav na vyučovacie jednotky a záujem o jej praktickú realizáciu musí vychádzať „z dola“, t.j. od aktívneho prístupu učiteľa k problematike, k iniciatíve o pravidelnú komunikáciu s koordinátorom EV na príslušnej škole, k realizácii obsahovej integrácie prierezovej témy do edukačného procesu odborných predmetov. Dôležité je i zvyšovať motiváciu učiteľov pre realizovanie edukácie k UR rôznymi formami (napr. do Zákona o pedagogických zamestnancoch presadiť systémový prístup k zaradeniu odmeny pre koordinátorov).

Koordinátor EV by mal zastávať svoju funkciu nielen formálne, ale najmä tvorivo, aktivizovaním svojich kolegov, poskytovaním poradenstva, metodickej podpory a konzultačných a koordinačných činností, poskytovaním študijných materiálov, sprostredkovaním informačných zdrojov a pod. v oblasti EV a UR.

Realizovať premyslený a reprezentatívny výskum účinnosti edukácie k UR a environmentálnej výchovy a vzdelávania v školách so zameraním na dosahované ciele, realizovaný obsah, používané výchovno-vzdelávacie formy a metódy apod..

Zapracovať filozofiu UR do štátneho vzdelávacieho programu pre všetky vzdelávacie úrovne.

Využívať odborný potenciál neziskových organizácií a ďalších inštitúcií v spolupráci so školami (napr. pri zvyšovaní vedomostí či už učiteľov alebo žiakov, odporúčame využívať ponuky organizácií, ktoré sa aktívne venujú environmentálnej výchove, napr.: Živica, Strom života, Slovenská agentúra životného prostredia, Špirála, či ďalšie).

Rozširovať možnosti zapojenia škôl do environmentálnych programov a projektov a všestranne podporovať tvorivosť žiakov a učiteľov v tejto oblasti.

Predmetová komisia by mala schvaľovať témy EV a UR v rámci svojich zasadnutí nielen formálne, ale mala by metodicky usmerniť učiteľov odborných predmetov k praktickej realizácii VUR, vykonávať konzultácie a vzájomné kolegiálne hospitácie s cieľom skvalitniť realizáciu VUR v odborných predmetoch.

Vedenie školy by malo aktívne podporovať učiteľov pre ďalšie vzdelávanie v oblasti edukácie k UR napríklad zabezpečením seminárov, workshopov a iných foriem vzdelávania na pôde školy pre svojich zamestnancov, či poskytnutím študijného voľna na účasť na takomto type vzdelávania aj mimo priestorov školy a využívaním rôznych motivačných nástrojov k ďalšiemu vzdelávaniu a odbornému rastu svojich zamestnancov. V rámci dostupných možností je využiteľná i realizácia rozvojových, mobilitných, či vzdelávacích projektov pokrývajúcich ďalšie vzdelávanie učiteľského zboru vo vybraných témach UR. S uvedeným súvisí aj potreba vyčleniť investície do kvalifikačného a ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov, minimalizovať vlastné náklady účastníka vzdelávania (aktuálne pozitívne zmeny možno sledovať, že v roku 2021/2022 MŠVVaŠ plánuje po prvýkrát formou projektu preplatiť školám náklady na rozširujúce a dopĺňujúce pedagogické štúdium.¹

Najzásadnejšími je z nášho pohľadu oblasť implementácie návrhov v smere skvalitnenia vysokoškolskej učiteľskej prípravy. Ako aj z nášho textu vyplynulo, v rámci učiteľskej prípravy vzdelávanie v oblasti UR väčšinou absentuje. Výnimkou sú iba niektoré vysoké školy, preto je potrebné aktívnejšie sa venovať problematike VUR napríklad pri vypisovaní záverečných prác v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov. V rámci učiteľskej prípravy je potrebné venovať väčšiu pozornosť edukácii k UR v rôznych študijných predmetoch a vnímať ju v širšom kontexte než len v zameraní na ekologickú a environmentálnu oblasť. Vo vzdelávaní učiteľov je vhodné zaviesť predmety s orientáciou na UR, respektíve zvýšiť obsah tém o UR v existujúcich predmetoch a vo väčšej miere upriamovať pozornosť na medzipredmetové vzťahy a holistický prístup k obsahu vzdelávania.

Podľa vyššie uvedeného a aj na základe našich skúseností nám vyvstáva neľahká úloha do budúcnosti a to konkrétne implementovať edukáciu k UR do prípravy učiteľov a nedeklarovať ju iba formálne. Napríklad na základe komparácie študijných plánov v príprave učiteľov odborných predmetov na vysokých školách poľnohospodárskeho zamerania v SR a ČR (ČZU v Praze, Mendelu v Brně, SPU v Nitre) sme identifikovali, že iba v príprave učiteľov na ČZU v Prahe je zaradený do obsahu DPŠ samostatný predmet Environmentálna výchova, avšak my navrhujeme v našich podmienkach obsahovú inováciu v zmysle aktuálnejších požiadaviek doby a to zaradiť do študijných plánov v príprave učiteľov širšie koncipovaný predmet - Edukácia k udržateľnému rozvoju. Predmet by mal byť koncipovaný skôr metodicky prakticky, než len so zameraním na obsah a poznatkovú bázu.

V závere sumarizujeme, že edukácia k udržateľnému rozvoju je v súčasnosti najaktuálnejším prístupom, smerom a súčasne aj obsahom výchovno-vzdelávacieho procesu vzhľadom na celosvetovú situáciu v živote ľudstva, ktoré je zasiahnuté globalizáciou a z nej vyplývajúcimi nielen výhodami, ale aj negatívnymi javmi. Uvedená oblasť je v súčasnosti zdôrazňovaná vo vzdelávaní a výchove všeobecne, avšak o to naliehavejšia je jej implementácia v príprave učiteľov profesijných predmetov, keďže práve táto skupina učiteľov pripravuje profesionálov, ktorí sa budú výraznou mierou uplatňovať v praxi ovplyvnenej a ovplyvňujúcej všetky aspekty udržateľného rozvoja (environmentálny, ekonomický, sociálny). EV, ktorá je súčasťou výchovy k udržateľnému rozvoju a rovnako nevyhnutným komponentom v rámci širšieho konceptu globálnej výchovy, je nevyhnutný prostriedok na riešenie celosvetovej environmentálnej, ale zároveň aj sociálnej krízy, do ktorej sa ľudstvo v súčasnosti dostalo.

Podakovanie

Štúdia vznikla ako súčasť projektu KEGA033SPU-4/2019 „Inovačný koncept kurikula a metodická „e-podpora“ pre prípravu učiteľov profesijných poľnohospodárskych a potravinárskych predmetov.

LITERATÚRA

Ambrózy, M., & Blažej, A. (2013). Some aspects of the problems of keeping sustainable development in the philosophy of Martin Heidegger. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 3(3), 385–391.

1 Blížši info na: https://www.minedu.sk/groehling-ucitelom-preplatime-rozsirujuce-a-doplnujuce-studium-na-vysokych-skolach/?fbclid=IwAR3ck7dViKZlAXJ4GmoR_-9w0IUC1yfowbdntnEvc6R_tNk6_3HCc0mGXrc.

- Agenda 2030. (2020). *Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj* [online]. [cit. 28.10.2020]. Dostupné na: <https://agenda2030.statistics.sk/Agenda2030/>
- Baranovič, Š. (2018). *Program Zelená škola - prostriedok formujúci environmentálne vedomie žiakov stredných odborných škôl*. Záverečná práca. Školiteľ: PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD., Nitra: SPU.
- Fryková, E. (2012). *Environmentálna výchova v edukačnom procese*. Bratislava. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Haľková, M. (2021). *Výchova a vzdelávanie k udržateľnému rozvoju vo vybranom predmete*. . Záverečná práca. Školiteľ: PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD., Nitra: SPU, 72 s.
- Mariničová, P. (2017). *Ekologická a environmentálna výchova ako súčasť výchovy k trvalo udržateľnému rozvoju*. Záverečná práca. Školiteľ: PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD., Nitra: SPU.
- Milová, S., & Medaľ, R. (2012). *Záverečná správa: Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže aktuálna situácia na Slovensku*. Bratislava: Iuventa, Dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/vyskum/2012/z%C3%A1vere%C4%8Dn%C3%A1%20spr%C3%A1va.pdf.
- MŽP SR. (2015). *Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025*. Dostupné na: <https://www.sazp.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=59>
- Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR schválená uznesením vlády SR č. 978/2001. (2001). Dostupné na: <http://www.minzp.sk/dokumenty/strategicke-dokumenty/>.
- Nové trendy v ekológii. (2000). Prešov. Katedra ekológie a biológie FHPV PU. Dostupné na: <http://www.fhvp.unipo.sk/PU/FHPV/Ekologia/trendy.htm>
- Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025. (2015). Dostupné na: <http://www.sazp.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=59>
- Šimonovičová, J., & Kosková, J. (2011). *Ekologická stopa – výchova k trvalo udržateľnému rozvoju. Tréninový manuál pre učiteľov*. Banská Bystrica, Slovenská agentúra životného prostredia.
- ŠPU. (2018). *Prierezové témy. Environmentálna výchova vo vyučovacích predmetoch štátneho vzdelávacieho programu*. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/gymnazia/prierezove-temy/>
- Šeben Zaťková, T., & Mariničová, P. (2018). Ecological and environmental education as a part of the sustainable development. *Slavonic pedagogical studies journal*, 7(1), 22–40.
- Vízia a stratégia rozvoja Slovenska do roku 2030. (2021). Dostupné na internete: <https://www.mirri.gov.sk/sekcie/vizia-a-strategia-rozvoja-slovenska-do-roku-2030/index.html>.
- Weiszerová, M. (2013). *Environmentálna výchova na stredných odborných školách*. Prešov. MPC. Dostupné na: https://mpcedu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/6_ops_weiszerova_maria_-_environmentalna_vychova_na_strednych_odbornych_skolach.pdf

SELF-EFFICACY A JEJÍ POSTAVENÍ VE STRUKTUŘE PROFESNÍCH A OSOBNOSTNÍCH KOMPETENCÍ MODERNÍHO UČITELE

Markéta Švamberk Šauerová¹

¹Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, Katedra pedagogiky a psychologie, Pilská 9, 198 00 Praha 9, Česká republika

Abstrakt

Východiskem příspěvku jsou úvahy Zygmunta Baumana, odborníka sledujícího problematiku tzv. tekutého moderního světa - charakteristického rychlým tokem informací a neustálým během událostí, v němž začíná scházet jistota a trvalé vazby. S rychlým tokem života, rychle se měnícími podmínkami, obzvláště v posledních měsících působení pandemické situace, která klade velmi vysoké nároky na pedagogy změnit dosavadní pedagogické přístupy a didaktické metody, dochází u řady učitelů ke ztrátě „jistoty“, motivace i jejich aktivity. S tím vším velmi úzce souvisí nutnost rozvíjet self-efficacy – vědomí vlastní sebeúčinnosti, vědomí, že změně se dokážu přiměřeně přizpůsobit. V souvislosti s novými společenskými trendy je vhodné uvažovat postavení self-efficacy ve struktuře kompetencí současného učitele a věnovat pozornost jejímu rozvoji.

Příspěvek se v tomto kontextu zaměřuje zejména na návrh psychologických technik pro podporu self-efficacy učitelů a jejich zařazení do oblasti osobnostního rozvoje pedagoga jak v rámci vysokoškolské přípravy učitelů, tak i v rámci celoživotního vzdělávání.

Techniky podporující self-efficacy rovněž působí jako účinná prevence vzniku syndromu vyhoření. Zásadní místo v rozvíjení self-efficacy mají metody zdravé reflexe a sebereflexe – např. využití swot analýzy, sebereflexivního inventáře, sebereflexe prožitků, sebereflexivního deníku a metody osobnostního rozvoje založené na koučinku.

Klíčová slova: osobnostní rozvoj, struktura kompetencí, self-efficacy, celoživotní vzdělávání

Abstract

SELF-EFFICACY AND ITS POSITION IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCIES OF A MODERN TEACHER

The starting point of the paper are the reflections of Zygmunt Bauman, an expert on the so-called liquid modern world - characterized by a fast flow of information and constant events flow, in which certainty and lasting ties begin to lack. With the rapid flow of life, rapidly changing conditions, especially in the last months of the pandemic situation, which places very high demands on teachers

to change existing pedagogical approaches and didactic methods, many teachers lose „confidence“, motivation and energy. Closely related to all this is the need to develop self-efficacy – the awareness of self-efficacy, the awareness that I can adapt to change. In connection with new social trends, it is appropriate to consider the position of self-efficacy in the competence structure of the modern teachers and pay attention to their development. In this context, the paper focuses mainly on the design of psychological techniques to support teachers' self-efficacy and their inclusion in the field of personal development of teachers both in higher education teacher training and in lifelong learning. Self-efficacy techniques also work to effectively prevent of the burnout. Methods of healthy reflection and self-reflection have a crucial place in the development of self-efficacy - eg the use of swot analysis, self-reflexive inventory, self-reflection of experiences, self-reflexive diary and methods of personal development based on coaching.

Keywords: personal development, competence structure, self-efficacy, lifelong learning

ÚVOD

Východiskem úvah o významu self-efficacy v systému pedagogických kompetencí může být Baumanovo pojetí tzv. tekutosti moderního světa¹, to je charakteristické rychlým tokem informací a událostí, v němž začínají scházet jistota a trvalé vazby. Současně s rychlým tokem života dochází k poklesu vlastní zodpovědnosti ve všech cílových skupinách a v nejrůznějších oblastech života, což lze velmi výrazně sledovat i v současně působící pandemii Covid 19. Právě v rychlém toku událostí se dá mnohdy složité určit, kdo za kterou část konkrétního procesu vlastně odpovídá, kde končí a začíná odpovědnost za individuální a společenský prospěch (v případě pandemie zdraví). V souvislosti s tímto trendem se také objevuje proces rezignace na vlastní zodpovědnost, a její posun ke kolektivní odpovědnosti, což velmi významně ovlivňuje důvěru ve vlastní schopnosti, že dokážeme zvládnout tu či onu situaci.

1. CÍLE

Cílem příspěvku nabídnout možnosti a příležitosti ke zvyšování odpovědnosti a vědomí vlastní sebeúčinnosti (self-efficacy) u pedagogických pracovníků v rámci celoživotního vzdělávání a začlenit rozvíjení a posilování této kompetence do komplexního systému pedagogických kompetencí.

S podporou self-efficacy velmi úzce souvisí posilování zdravé sebereflexe, proto je nutné věnovat pozornost i této oblasti v průběhu celoživotního vzdělávání.

Techniky rozvíjení zdravé reflexe, sebereflexe i self-efficacy si mohou pedagogové osvojit v krátkodobých seminářích, či workshopech připravených ve spolupráci se školami, vhodné je využití

Bálintovských skupin organizovaných pro pedagogy či kazuistických seminářů.

Autorka příspěvku vychází z vlastní dlouholeté zkušenosti z pedagogicko-psychologického poradenství a spolupráce se základními a středními školami v kraji Praha a Vysočina. Jako základní diagnostické nástroje využívá pozorování, dotazníky, rozhovory s učiteli, analýzy kazuistických případů. Základním metodologickým východiskem jí je analýza případových studií ze školního prostředí.

2. VÝZNAM KOMPETENCÍ V „TEKUTÉ SPOLEČNOSTI“

Ve své bryskní analýze současné společnosti Bauman upozorňuje na velmi rychlý rozpad všech společenských norem, aniž by společnost byla schopná ustanovit nové. Upozorňuje, že normy nedokážou udržet svůj tvar ani se zpevnit do podoby rámce lidského jednání a životních strategií, protože mají příliš krátkou trvanlivost (Bauman, Lyon, 2013). Na jedné straně je v řadě případů jasně určeno, kdo za co nese odpovědnost a v jakých případech je zasahování do kompetencí druhých nepřípustné, neboť bychom tím narušili hranici osobní a profesní svobody, neboť není na koho přesunout následky vlastních rozhodnutí, spíše se vyskytuje tendence se jich zbavit, nebo je přehlížet. Díky rychlému toku informací a koloběhu následných změn však člověk není dostatečně připraven a schopen na výzvy stejně rychle reagovat, natož aby určil změny kompetencí. Důsledkem je proto, i přes snahu informační společnosti kompetence vymezovat a precizovat, vznik bezčasového meziprostoru tzv. „bezkompetčnosti“. V „tekutém“ světě se ztrácí velmi důležitá

1 Bauman, Z. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta, 2002.

hodnota, a to naše bytí ve vzájemných vztazích, bytí v dialogu. Určení „mých“ kompetencí není o vymezení mého prostoru ve světě, ale o vymezení mého prostoru ve vztahu k vymezení prostoru druhých. Při tomto pojetí pak jednoznačně vyplývá nutnost odpovědnosti za správné plnění svých kompetencí, vždy však v dialogice vztahů, jak nastínila únik ze situace ohrožení podle Guardiniho edukační etiky K. M. Vadíková (2019); neboli podle Bauman – v živoucím setkání s Druhým, kdy východiskem je uznání naší vlastní odpovědnosti za lidskou bytost, která stojí před námi (Bauman, Lyon, 2013).

Jak již bylo uvedeno, v současnosti jsou moderní společnosti natolik proměnlivé, že lze smysluplně zastávat baumanovskou tezi o jejich „tekuté“ fázi. Dnešní občané, dělníci, spotřebitelé i turisté, kteří jsou neustále v pohybu, ale často jim schází jistota a trvalé vazby, zjišťují, že jejich pohyb je monitorován, stopován a sledován (Bauman, Lyon, 2013). To má ale, mimo jiné, jeden velmi závažný psychologický důsledek. Jsme-li neustále někým kontrolováni, může se nám zdát, že určitá míra naší odpovědnosti za naše jednání se přesouvá na kontrolujícího. V tomto kontextu zaznamenáváme masivní projevy adiaforizace, ztráty morálních a mravních zásad, redukce komunikace na nejzákladnější formality a nárůst etické lhostejnosti.

Arendtová v souvislosti s rozšiřováním adiaforizace používá pojem tzv. „rozptýlené“ odpovědnosti, která je jedním z podstatných faktorů tohoto snižování mravního odporu vůči nemorálním skutkům a výlučnou aplikaci instrumentální účinnosti při rozhodování o způsobech postupu (Arendtová, 2013). Podstatou celého problému je určení kvality morálního a nemorálního skutku a jeho poměrování jako hodnoty vůči společenské „normě“, co ještě více poukazuje na oddělení moci a politiky.

Abychom se tomuto nevědomému procesu „přenesení své odpovědnosti na vyšší úroveň společenského řízení“ mohli bránit, je nutné si jej v první řadě uvědomit a přiznat si své vlastní kompetence. V druhé řadě je zapotřebí více využívat morálně volní vlastnosti, učit se ctnostem, které nám pomohou se najít v současném tekutém stavu a identifikovat v „nově zavedeném řádu“, zvláště posilovat vědomí vlastní sebeúčinnosti (self-efficacy).

2.1 Self-efficacy

Sebeúčinnost (neboli self-efficacy) můžeme chápat jako sebedůvěru v sama sebe. Je to schopnost ovlivňovat svůj životní prostor, plánovat, organizovat a realizovat aktivity, které jsou nutné k dosažení konkrétních cílů. Projevuje se vytrvalostí v obtíž-

ných situacích, kladením si vyšších cílů a schopností kontrolovat svůj životní prostor.

Vnímání vlastní účinnosti se týká zejména přesvědčení o vlastní schopnosti kontrolovat situace, do kterých se dostáváme jako aktivní účastníci. Jde o vlastní názor, že jsme schopni ovlivňovat náš život, nikoliv že jsme hříčkou již předem daného osudu. Tato představa nejčastěji ovlivňuje volbu aktivních způsobů řešení náročných životních situací. Častěji se u takových lidí setkáváme i s „příznivějšími“ variantami obranných mechanismů, které spíše vedou ke konstruktivním způsobům řešení problémů – např. superkompenzace, náhradní cíl (oproti volbě rezignace, apatie, úniku do nemoci, regrese).

Vysoké očekávání vlastní účinnosti působí na utváření optimistických životních postojů a má souvislost s vyšší aspirační úrovní (stanovení si cílů) i s kauzální atribucí – tedy s tím, čemu při úspěchu, či neúspěchu připisujeme příčinu (naši pili, naší lenosti, štěstí, dobrému počasí, slabému soupeři, žákům s „dobrým potenciálem“, kooperujícím přístupem rodičů a kolegů učitelů, apod.). Někteří odborníci hovoří v této souvislosti (s dostatečným vědomím o vlastní sebeúčinnosti) i o delším setrvání u dané činnosti – tzv. adherenci (Hošek, 1999). Lidé s vyšším vědomím sebeúčinnosti bývají rovněž, a právě díky vědomí této vlastní účinnosti, mnohem odolnější vůči působení neúspěchu – „vědí“, že úspěch se dostaví při volbě jiné cesty nebo později.

Důležitým faktorem, ovlivňujícím vnímání naší sebeúčinnosti, je zdravá reflexe reality a sebe-reflexe. Působení na osobnostní rozvoj učitelů v tomto směru je jednou z možných cest, jak zvýšit efektivitu pedagogického působení a ovlivňovat i čím dál výraznější nárůst syndromu vyhoření mezi pedagogickými pracovníky.

2.2 Self-efficacy a její postavení ve struktuře kompetencí

Pro kvalitní výkon učitelské profese uvažujeme celou řadu osobnostních a profesních kompetencí, jejichž rozvoji se musí lidé s touto odborností celoživotně věnovat. Nároky zejména na osobnostně sociální kvality a dovednosti se s neustále měnícími požadavky trhu i společenskými podmínkami postupně zvyšují.

V posledních letech stále výrazněji vstupuje do popředí význam sociálně osobnostních kompetencí, zejména dovednost pružně reagovat na odlišné potřeby žáků, zpracovávat nové požadavky stále se měnící – tekuté – společnosti, i umění pružně reagovat v podmínkách stále působícího pandemie Covid 19.

S již zmíněnými rychle se měnícími společenskými podmínkami a nárůstem působení náročných životních situací (vyvolaných zejména v posledních měsících vlivem pandemické situace), souvisí vyšší nároky kladené na pedagogy, zejména v oblasti jejich dosavadních pedagogických přístupů a používaných didaktických metod. U řady učitelů dochází ke ztrátě „jistoty, motivace (blíže Adamec, 2021) i jejich aktivity. V posledních týdnech se můžeme setkat i odchody učitelů ze školství, s obavou, že nezvládnou další distanční výuku, s pocitem, že nemají dostatek sil, znalostí a dovedností vyrovnat se s tak výraznou změnou pojetí výuky i ztrátou sociálních kontaktů se žáky².

Kromě flexibility a zvyšování technologických kompetencí (dovednosti pracovat s moderními technologiemi i výrazné, někdy komplexní, změny pojetí své výuky), nesmíme zapomínat na klíčovou dovednost, a to podporu a rozvíjení vědomí vlastní sebeúčinnosti – tzv. self-efficacy – ve smyslu „Dokážu to!“, „překonám, najdu řešení situace, zvládnou to“.

Self-efficacy můžeme vůbec uvažovat jako základní lidskou dovednost, které bychom měli věnovat cíleně pozornost nejen v rámci celoživotního vzdělávání u vybraných profesních skupin, ale celoplošně podporovat odolnost a vědomí vlastní sebeúčinnosti u celé populace již od raného věku.

Přitom uvažované kompetence by neměly být chápány v úzkém smyslu slova, ale jako určité dispozice. Kvalita učitele by měla být považována za holistický koncept (blíže Spilková, 2001), tj. jako vnitřně propojený soubor kvalit, než za soubor oddělených a měřitelných dovedností, které byly rozvíjeny nezávisle na sobě. Integrace kompetencí napříč těmito dimenzemi je nutným výchozím bodem současného pohledu na vzdělávání učitelů, s čímž úzce souvisí důraz kladený na rozvoj vědomí vlastní sebeúčinnosti. Self-efficacy tedy můžeme chápat jako propojující článek ostatních odborných i osobnostních kompetencí a jako nezbytný faktor, který k tomuto holistickému pojetí jednoznačně přispěje.

Příspěvek se v tomto kontextu zaměřuje zejména na návrh psychologických a edukačních technik pro podporu self-efficacy učitelů a jejich zařazení do oblasti osobnostního rozvoje pedagoga jak v rámci vysokoškolské přípravy učitelů, tak i v rámci celoživotního vzdělávání.

Zásadní místo v rozvíjení self-efficacy v komplexu všech kompetencí mají metody zdravé reflexe a sebereflexe – zde můžeme uvažovat např. využití SWOT analýzy, sebereflexivního rozhovoru, sebereflexivního inventáře, sebereflexe prožitků, sebereflexivního deníku, metody nedokončených vět (např. báseň mého života) a metody osobnostního rozvoje založené na koučinku (do oblasti podpory sebereflexe patří např. plánování dne, evaluace stanovených cílů – tzv. smart cílů, kolo balanční rovnováhy, pozitivní scénář života, úspěchy mého života). Blíže se lze s problematikou využití vhodných reflexivních a sebereflexivních metod seznámit v publikaci Švamberk Šauerové – *Techniky osobnostního rozvoje učitele* (2017), zajímavé webináře v letech 2020 – 2021 organizovala řada platform – např. NPIČR, Učitelnice, Vlavec a další.

2.3 Techniky rozvíjení zdravé self-efficacy učitelů

Sebepoznání, jak již bylo uvedeno, je důležitým faktorem v profesním vývoji každého učitele, zejména pak v rozvíjení kompetence self-efficacy jako základní východisko.

Učitelé by měli mít možnost rozvíjet tyto kompetence buď v rámci kurzů celoživotního vzdělávání (orientovaných na rozvoj sebereflexe), zejména pak formou sdílených prožitků zkušeností v Balintovských skupinách či kazuistických seminářích (tyto formy se bohužel zatím příliš často nerealizují, přitom by je šlo s pomocí školních psychologů či školských poradenských zařízení organizovat přímo na školách pravidelně).

S ohledem na cíl textu si v následujících odstavcích postupně přiblížíme vybrané techniky potřebné k podpoře rozvoje self-efficacy pedagogických pracovníků, některé současně vedou i k sebepoznání a uvědomění si své profesní zodpovědnosti. Podstatou uváděných technik je využití konceptu flow - vnoření se plně do aktivní činnosti Csikszentmihalyi, 1996), orientace na pozitivní myšlenky a prožívání, vizualizace příjemných pocitů a život v přítomnosti – mindfulness (Kabat-Zinn, 1990). Tyto koncepty se do jednotlivých technik promítají v různé míře, zásadní myšlenkou je změnit dosavadní způsob uvažování svých pozic při řešení náročných životních situací i každodenních nepříjemností (změn).

2 Zkušenosti autorky z analýzy rozhovorů a dotazníkových šetření z kurzů ČŽV pro pedagogické pracovníky zaměřené na prevenci syndromu vyhoření z období 2020 – 2021).

2.3.1. Metody Mindfulness

Mindfulness je významným fenoménem v současné západní psychologii a psychoterapii, zaměřujeme se na změny postojů k prožívání. Mindfulness je původně inspirována buddhistickou psychologií (odpovídá jí pálijské slovo „sati“).

J. Kabat-Zinn (1990) uvádí, že všímavost (neboli plné uvědomění) je určitý způsob udržování pozornosti: záměrně, v přítomném okamžiku a bez hodnocení. Většina autorů se shoduje, že všímavost resp. všímavý stav mysli je spojen se zaměřením pozornosti na přítomný okamžik, s omezením pojmového myšlení (nekonceptuálním pozorováním jevů), s důkladným uvědomováním si všeho, co přichází do vědomí, přičemž se toto děje s postojem otevřenosti, nehodnocení, neulpívání, přijímání, zájmu a neusilování. Díky těmto vlastnostem mysli se rozvíjejí faktory, které pozitivně ovlivňují kvalitu života, vědomí vlastní účinnosti a působí i preventivně terapeuticky před negativními vlivy.

„Mindfulness“ nás tedy učí žít v přítomnosti, být všímavý k situaci „tady a teď, což přispívá k větší mentální kapacitě, vnitřní pohodě a rovnováze, a tedy cítit se dobře (wellbeing, hügge, pohoda).

Všímavost spojená s nehodnotícím postojem (tzv. pozice nestranného pozorovatele), umožňuje získání přiměřeného odstupu od emočně nabitých obsahů³. Zaměření všímavosti na přítomnost umožňuje vyhnout se zaběhnutým zkrslým schémátům rozumového zpracování a interpretací, které jsou jedním z nejčastějších příčin psychických potíží (např. výčitky, přehnaný vnitřní kritik, pochybovačnost). Změna paradoxně nastává spontánně, právě proto, že jsme se nezacyklili v obvyklých schématech.

Jako účinný nástroj tréninku při osobnostním rozvoji bývá doporučována kontrola pozornosti – zejména přesun pozornosti od ohrožující události v budoucnosti (předjímání) či traumatické zkušenosti v minulosti (vzpomínka) do skutečné situace zde a nyní. Opuštění problematických myšlenkových obsahů (vzpomínek, předjímání) může být spojeno i s plným zaměřením pozornosti na právě prováděné činnosti v přítomnosti (např. chůze, různé manuální práce, rozhovor apod.), jinými slovy jde o to „být plně u toho, co právě dělám“. S tím opět velmi významně souvisí

koncept „flow“⁴. Důležité je rovněž si uvědomit, že vhodný přesun pozornosti k přítomnosti pomáhá omezit již zmiňované „cyklení“ – usilovné zabývání se symptomy svých potíží, které ovšem nevedou k jejich odstranění, ale k prohloubení (např. u depresí).

Hlavní faktory rozvíjení „Mindfulness“ mohou být:

- Denní rituály
- Drobné radosti
- Přítomný okamžik
- Možnost výběru
- Oceňování drobností
- Laskavost – postoj mysli
- Péče o sebe sama
- Radost – uvědomit si prožitek radosti (vyvolat vzpomínku)
- Úsměv – i do zrcadla sám na sebe

2.3.2. Pozitivní scénář života

Technika pozitivního scénáře (Starý, 2008) se může někdy jevit poněkud zdoluhavě, nicméně přináší velmi významný efekt v osobnostním rozvoji.

Velmi důležité je naučit se na vzniklou situaci nahlížet jakoby z jiného úhlu, z pohledu jiného, nezávislého člověka. Někoho třeba i zcela neznámého.

Technika má dvě etapy, první, kdy se zaměřujeme na to, jak by situaci viděl někdo nezávislý, následně na to, jak situaci vnímáme my. Orientujeme se však vždy na pozitivní kategorie.

Při použití techniky je důležité, aby vedený hledal odpovědi na otázky (ať už z pohledu nezávislého pozorovatele, tak z pohledu nás samotných):

- Jak se vidím já sám? (jak by situaci viděl někdo jiný?)
- Jaký bych chtěl být, co mi k tomu schází? (co mi podle nezávislého pozorovatele schází k tomu, abych byl takový, jaký chci?)
- Jaký je souhrn mých vlastností, dovedností, schopností?
- Jaké dovednosti je třeba rozvinout, abychom dosáhli cíle (konkrétního zlepšení)?
- Jaké činnosti nám v tom pomohou?
- Jak můžeme tuto dovednost (stav) změřit, jak lze posoudit její dosavadní úroveň?
- Jaké úrovně bychom chtěli dosáhnout do konkrétní doby?

3 Pozice nezaujatého pozorovatele je velmi zásadní, s podobným principem pracuje koučink, metoda Pozitivní scénář života, metoda Odstup od problému. Podstatou je, že náhled z jiného úhlu napomůže uvolnit zablokovaný potenciál k řešení vzniklé situace.

4 Flow bychom mohli jednoduše definovat jako naprosté pohlčení realizovanou činností, to vede k plné soustředěnosti na danou činnost a omezení (resp. znemožnění) věnovat pozornost jiné činnosti, myšlenkám, představám.

Následně je možné využít techniku Swot analýza nebo některou z koučovacích technik (bližší Švamberg Šauerová, 2017) a vypracovat si přehledné naplánování rozvrhu činností, prostředků k dosažení cíle, neméně důležité je i naplánování a určení způsobů získání zpětné vazby.

2.3.3. Já sám jsem zdrojem pozitivních myšlenek

V hlavě mají mít prostor pozitivní myšlenky ne negativní. Přesto si všimněme, jak často si opakujeme něco nepříjemného, co se nám stalo. Vyprávíme to kamarádce, členům rodiny, promýšlíme, jak to mohlo být jinak. Vlastně si negativní emoce ještě násobíme.

Velmi důležité je naučit se vybrané věci ignorovat. Ty, které ztěžují porozumění situace a které nemůžeme ovlivnit. Rada nesměruje k tomu, abychom přehlíželi vážné varovné signály, chování, které začíná být nezdavé (pravidelná agresivita partnera, agresivita dětí). Tam je samozřejmě nezbytné situaci řešit. Čím se však myšlenkově nemusíme zabírat, byla „nepříjemná“ prodavačka, názorový spor s dospívajícím žákem, neochotná kolegyně ve sborovně apod. Situaci nevrátíme a jen se tímto zacyklením člověk otravuje negativním myšlením. Aniž by si to pak uvědomoval, vysílá dál negativní energii a přitahuje další negativní situace.

Podobně je velmi důležité nevytvářet negativní konstrukce, co by se stát mohlo, předjímat negativní výsledek (tzv. negativní prognózování) – např.: „Dnešní výuka to bude zase horor... zase bude padat připojení“ nebo: „Mám zkoušet slečnu, co propadá, určitě zase hned odpole dne bude volat ta její hysterická matka, že jsem ji jen stresovala...“ Všechny tyto konstrukty ovlivňují naše fyzické zdraví, přenášíme je i na ostatní a sami docílíme „zacyklení“ celého stavu.

S tímto myšlenkovým postupem velmi úzce souvisí dříve zmíněný koncept mindfulness (uvědomění si přítomnosti).

2.3.4. Vizualizace příjemného podnětu

Vizualizace je důležitou součástí řady psychologických technik a koučování. Jde při ní o vytvoření konkrétní představy (obrazu) týkající se našeho chování. Nejlepší cestou je vizualizovat cíl, kterého chceme dosáhnout (přesně si představíme, jak to po dosažení cíle vypadá).

Vizualizovat můžeme i nějaký příjemný podnět, který v nás aktuálně vyvolá něco pozitivního, vykouzlí duševní úsměv. To zaplaví pozitivní energií celé tělo, což vede k dovednosti daleko

lépe se vyrovnávat s okolními podněty. Pozitivní duševní naladění vede ale nejčastěji k tomu, že i „nepříjemné“ okolnosti máme tendenci vnímat pozitivně a neúrodně.

Abychom mohli techniku vizualizace využít co nejlépe, je vhodné si připravit „zásobník“ pozitivních situací a podnětů, kam si cíleně „sáhneme“, kdykoliv se přirozeně necítíme dobře. Tyto představy bychom měli mít někde umístěné, kde z daného místa pak čerpáme. Místo, kam je schováme, je plně na nás, musíme si jen zpočátku pamatovat, kam si pro zdroj pozitivního myšlení „dojít“.

2.3.5. Moje úspěchy

Cvičení s názvem *Moje úspěchy* vede k přirozenému přijetí vlastní úspěšnosti při posilování pedagogických kompetencí a vhodně navazuje na předchozí sebereflexivní techniky (např. Sebereflexivní rozhovor, inventář, Báseň mého života). K realizaci této techniky stačí obyčejný papír a tužka: Během 10 min se pokusíme vypsát naše úspěchy v tomto týdnu, pak v měsíci. Pokusíme se jich napsat co nejvíce. Dále se můžeme pokusit napsat i ty úspěchy, jichž jsme dosáhli v tomto roce.

Pokud máme raději již předem strukturované pracovní listy, lze pro tuto techniku využít speciální karty pro osobní branding a kariérové rozhodování ze souboru „DIJÁŘ“ – papírového kariérového kouče, jehož autorkou je Petra Drahoňovská (bližší www.b-creative.cz). Karty jsou velmi pěkně designově upravené a jsou dobře návodné zejména pro začátečníky. Následně umožňují velmi dobrou modifikaci cílových kategorií.

2.3.6. Přerámování

Pokud jsme častěji laděni negativně, snažíme se pozitivními otázkami přejít od negativního k pozitivnímu náhledu na problém a téma. Důležité je naučit se vyložit si danou situaci v jiném smyslu, pokusit se věci vidět z dalších úhlů, vidět možné další souvislosti a případně i výhody daného stavu.

Velmi hezky je tato technika zobrazena v jednom z dílů Harryho Pottera, když učitel učí žáky přestat se bát konkrétního podnětu. Mají za úkol představit si něco konkrétního, z čeho mají strach a představit si něco, co je směšného, co pomůže podnět oslabit („přikouzlení“ bruslí ohromnému pavoukovi).

2.3.7 Odstup od problému

Pokud máme nějaký problém, je velmi důležité umět si od něj vytvořit odstup. Aby nás problém, který řešíme, přestal obtěžovat, zkusíme se

rozptýlit činností, která je zábavná a přitažlivá. To vede ke zklidnění a zlepšení nálady. Je důležité se soustředit na něco, co člověka emocionálně nabíjí. To pomáhá vytvořit si určitý odstup, jako by se člověk na daný problém díval trochu z dálky (jako v obráceném dalekohledu). Daný objekt se stává menším a vzdálenějším, až je tak malý, že není důvod si z daného objektu dělat obavy.

Odstupu se dobře dá docílit novými koníčky, pohybovými aktivitami, ale i ponořením do fantazie – jednou z účinných metod je tzv. „Dobrodružná cesta“ (ve fantazii). Zavřeme oči a vypravíme se do míst, kam jen chceme. Třeba do minulosti i budoucnosti. Na pláž, do hor apod. Důležité je představovat si co nejvíce detailů. Místa, osoby, s kterými cestujeme, vůně, chutě, barvy, zvuky, teplotu atd. Čím více se dokážeme ponořit do představy, tím intenzivněji bude působit koncept flow.

2.3.8. Metoda Koncentrace na „kredenc“.

S odstupem od problému souvisí technika Koncentrace na „kredenc“. „Kredenc“ představuje víceméně zástupný objekt pro představu čehokoli emočně neutrálního. Výchozí úvahou k užívání této techniky je, že člověk je schopen cíleně se soustředit pouze na jeden vnímaný podnět. Soustředíme-li se tedy intenzivně na nějakou jinou myšlenku, vzpomínku, představu, neumíme se zároveň soustředit i na stresor, čímž snižujeme jeho účinek.

2.3.9. Stop technika – přerušení nepřijemných pocitů

Stop technika můžeme provádět více způsoby. Podstatou je, že se dítě/dospívající (ale samozřejmě i dospělý) učí odpoutat od aktuální situace, od působení stresu jako takového.

V prvním případě uvažujeme tuto techniku jako určitou formu meditace. Základní myšlenkou „odstřižení“ od negativních pocitů je navození klidného stavu těla - klidného dechu a uvolnění těla.

Jednoduché meditativní dechové cvičení pro zklidnění mysli může vypadat takto:

- Zaměření se na dech – nádech – výdech. Při dýchání vnímáme pocity proudění vzduchu... chladný, teplý, dotyk po cestě nosem až do plic.
- Pokud nemáme prostor nebo čas, jsme v časové tísní, pokusme se alespoň o 1 vědomý nádech a 1 vědomý výdech.

Druhý způsob provedení techniky je blízké „stop technice“ používané v kognitivně behaviorální

terapii. Pro lepší působení techniky je vhodné podpořit představu „stopky“ s pomocí značky.

Postupujeme přes čtyři základní kroky:

- S – stůj
- T – třikrát se nadechni
- O – objevuj – pozoruj, co se děje (kdo mluví, co chce, kdo mi může poradit?)
- P – podnikni krok (zeptám se, odpočinu si, začnu pracovat na nějakém jiném úkolu).

2.3.10 Koučink a efektivní práce s cíli

Velmi důležité postupy v osobnostním rozvoji, zejména v oblasti posilování self-efficacy nabízí koučink.

Jednou ze základních metod, s níž se v oblasti koučování při osobnostním rozvoji můžeme setkat, je již dříve zmíněná SWOT analýza, kterou lze velmi efektivně využít i jako metodu zdravé sebe-reflexe.

Základem *techniky SWOT* jsou čtyři kvadranty:

- 1) Silné stránky – dispozice, benefity (Doporučuji tyto silné stránky chápat jako pilíře, o které je možné se opřít v nesnázích života.);
- 2) Slabé stránky – rezervy (Doporučuji tyto slabé stránky chápat jako osobní rezervy, na které se můžeme zaměřit a rozvíjet je. Název 'slabé stránky' mohou působit demotivačně, neboli z nich můžeme mít obavy. Pojmenování 'rezerva' více asociuje s tím, že je ještě prostor pro dosažení změny, že existuje místo, které čeká, aby bylo naplněno.);
- 3) Příležitosti – cokoliv, co nám z vnějšího prostředí může pomoci – např. dobré vztahy s kolegy, členy rodiny, volný čas, kultura, hudba, relaxace ve wellness, v přírodě, apod.
- 4) 4. Hrozby – cokoliv, co nám z vnějšího prostředí může uškodit – např. nejednoznačné legislativní změny, netrpěliví kolegové; rodiče bez pochopení, liberální rodiče, nezodpovědní rodiče, apod.

Pokud budeme chtít tuto techniku vyzkoušet v pedagogické praxi, pak je vhodné ji uvažovat jako analýzu sebe sama jako „dobrého učitele“, nebo „spokojeného učitele“ – záleží na cílovém směru našeho uvažování. Z pohledu stanoveného cíle pak s technikou pracujeme, analyzujeme jednotlivé části a uvažujeme, jakým způsobem lze stanovených cílů dosáhnout, koho a čeho konkrétně můžeme využít k podpoře, na které momenty je vhodné si dát pozor.

Technice SWOT se podobá další *koučovací technika s názvem Disney metoda*, která zaměřuje pozornost na osobnost pod třemi úhly pohledu:

kritik – realista – snílek. S jejím využitím dokážeme být maximálně tvořiví, vidět věci v realitě, a přitom hledat nová, neotřelá řešení. Hodí se pro jakékoli plánování v pracovním i osobním životě, zejména pro rozvíjení kompetence self-efficacy, neboť je založená na podrobné vizualizaci a plánech jednotlivých kroků, jak stanoveného cíle dosáhnout. S její pomocí aktivizujeme vnitřní role, napomáhá oslovit naše jednotlivé části osobnosti: snílka, kritika a realisty a navázat mezi nimi řízený dialog.

V praxi vypadá Disney metoda následovně:

- Nejprve si musíme stanovit smart cíl (tzn. měřitelný a dosažitelný).
- Následně si představíme tři místa (židle), na které jednotlivé části osobnosti „usadíme“ – kritika na jednu židli, realistu na druhou a snílka na třetí. Pro lepší představu můžeme na židle i položit cedulku s danou rolí. Snílek řeší otázky typu „CO?“ (co udělat pro dosažení cíle) a je tvořivý. Realista hledá možnosti řešení a odpovídá na otázku „JAK?“ (jakými cestami cíle dosáhneme). Kritik posuzuje vizi, aby se dala vylepšit, odpovídá na otázky „PROČ?“ (proč to uděláme právě tak, koho tím ovlivníme, co změníme).
- Po určení židlí si pak do každé židle – role – přímo sedáme a z pozice dané role se nad řešeným cílem zamýšlíme. Většinou postupujeme v pořadí: snílek – realista – kritik – snílek – realista – kritik, atd.

Disney metoda připomíná *proces duchovního řízeného sebemonitorování*. Sebemonitorování znamená, že si člověk vede záznamy o svém vlastním jednání – o příčinách a důsledcích jednotlivých aktivit, rozhodnutí. Tímto způsobem posilujeme vlastní vnitřní zdroje, které pro dosažení cílů potřebujeme, aniž bychom byli závislí na vnějším okolí, pomoci druhých apod.

3. SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ DO PRAXE

Vykonávání pedagogického povolání s sebou přináší nezbytné celoživotní vzdělávání v mnoha oblastech zaměřených jak do osobnostní, tak do odborné roviny. Na úrovni odborné se setkáváme v posledních letech se semináři věnovanými využití moderních technologií, využití prvků formativního hodnocení, rozvíjení dovedností v oblasti pedagogické diagnostiky či specifík edukační práce se žáky se specifickými potřebami, na úrovni sociálně osobnostní se setkáváme často se semináři zaměřenými na prevenci syndromu vyhoření, osvojení si relaxačních technik, efektivní využívání technik z roviny time-managementu a obecně zaměřené na osobnostní rozvoj. Právě v jejich rámci je vhodné uvažovat rozšíření vzdělávacích nabídek o témata věnované rozvíjení self-efficacy, které, jak představuje příspěvek, tvoří nezbytnou součást komplexních pedagogických kompetencí učitele 21. století.

Semináře je možné uvažovat jako jednodenní, v nichž si pedagogové s pomocí metod zážitkové pedagogiky vyzkouší použití vybraných technik v praxi sami, případně i vícedenní, v nichž by byl prostor i pro sdílení zážitků a zkušeností formou kazuistických seminářů.

Jak ukazuje praxe, nacházíme stále volný prostor pro semináře takto orientované, tedy je vhodné využít volný prostor v oblasti celoživotního vzdělávání pro ty pedagogy, kteří se chtějí zaměřit na rozvoj vlastního potenciálu a kteří tento potenciál vnímají jako základ pro efektivní pedagogickou práci. Nabídka seminářů takto orientovaných přispěje k výraznější diverzifikaci současné nabídky a napomůže prohloubit obsah seminářů věnovaných využití koučinku a osobnostně rozvojových metod v práci učitele.

ZÁVĚR

Shrneme-li naše úvahy, pak lze konstatovat, že základními kompetencemi současného moderního učitele jsou zejména: odbornost, adekvátní didaktické uchopení učiva, aplikování adekvátních psychologických a speciálně pedagogických postupů, zdravá sebereflexe a přiměřené sebevědomí, přirozená autorita, adekvátní vědomí vlastní sebeúčinnosti, adekvátní komunikační strategie a prostředky, adekvátní reflexe směrem k žákům (okolí), zejména s využitím prvků formativního hodnocení.

Vědomí vlastní sebeúčinnosti lze chápat jako důležitý zdroj duševní rovnováhy současného učitele, proto by bylo vhodné techniky podpory self-efficacy cíleně zařazovat nejen jako součást osobnostního rozvoje v rámci celoživotního vzdělávání, ale již do pregraduální přípravy učitelů (srov. Adamec, 2019). Techniky podporující self-efficacy musí být vhodně propojeny se sebereflexivními dovednostmi (a vhodnými způsoby sebereflexivní kompetence dále v průběhu celoživotního vzdělávání rozvíjet), rovněž je vhodné je propojit s metodami mindfulness (aktivní život v přítomnosti, soustředění na tady a teď) a koučinkem jako východiskem osobnostního rozvoje. Kromě toho,

že podpora self-efficacy je nezbytným faktorem efektivního pedagogického působení, lze ji vnímat i jako účinnou prevenci syndromu vyhoření.

Self-efficacy lze tedy v celém holistickém pojetí kompetencí považovat za klíčový faktor v rozvoji pedagoga i v podpoře jeho excelentního profesního výkonu, a proto je účelné této problematice věnovat pečlivou pozornost. Lze očekávat, že podpora a rozvíjení vlastní sebeúčinnosti pedagogů bude mít ve svém důsledku i významný celospolečenský přesah.

LITERATURA

- Adamec, P. (2021). *Okolnosti motivace ke studiu a práci učitele v odborném vzdělávání. In: Vybrané kapitoly soudobých témat odborného vzdělávání. Praha: Powerprint.*
- Adamec, P. (2019). Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.*
- Arendtová, H. (2013). *Původ totalitarismu I-III.* Praha: OIKOYMENH.
- Bauman, Z. (2002). *Tekutá modernita.* Praha: Mladá fronta.
- Bauman, Z., Lyon, D. (2013). *Tekutý dohled.* Olomouc: Broken Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života.* Nakladatelství Lidové noviny. Dijář. <https://www.karierovydiar.cz/obsah-dijare>
- Hošek, V. (1999). *Psychologie odolnosti.* Praha: Karolinum.
- Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness: the program of the Stress Reduction Clinic at the University of Massachusetts Medical Center. New York: Delta.
- Spilková, V. (2001). Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Praha: PedF UK.
- Starý, K. a kol. (2008). *Pedagogika ve škole.* Praha: Portál.
- Švamberk Šauerová, M. (2018) *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele.* Praha: Grada.
- Vadíková, K. (2019). *Dialogická osoba a situácia.* Guardiniiovská edukačná etika a situacionizmus. Trnava: TU.

SEBEPODPORA ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ V RÁMCI PROJEKTU REFLEKTOVANÝCH PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ

Sylvie Tichotová¹

¹Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie, Nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1, Česká republika

Abstrakt

Tento příspěvek se zaměřuje na sebedoporu začínajících učitelů, studentů pedagogických oborů, kteří se zúčastnili projektu Učit (se) spolu (projekt reflektovaných praxí), který se zaměřoval na inovaci pedagogických praxí na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. V rámci tohoto projektu proběhl rozsáhlý kvalitativní výzkum na samotných studentech zapojených do projektu. Tento příspěvek je prezentací pouze jeho části zaměřené na zkušenosti a zážitky z těchto reflektovaných praxí pomocí analýzy vlivu jednotlivých poskytnutých opor na procesu sebedopory jednotlivých studentů. Poskytnutými oporami byli fakultní učitel, didaktik, mentor a skupinové reflektivní semináře. Výzkumnou otázkou tedy bylo, zda a jak vnímají studenti jednotlivé poskytnuté opory i reflektované praxe jako celek, jako podpůrné či nikoliv. Výzkum probíhal ve třech kolech v průběhu ročního trvání projektu a byl veden formou polostrukturovaných rozhovorů. Ke kódování dat byla použita interpretativní fenomenologická analýza. Výsledky výzkumu ukazují čtyři kategorie vnímané podpory ze strany fakultního učitele: náročný a nárokový, respektující a respektovaný, nenáročný a nereflektivní, splynutí duší. U vnímané podpory ze strany mentorů byly identifikovány dvě kategorie: mentor jako průvodce a mentor jako psycholog a rodič v jednom. Sebezkušenostně vedený reflektivní seminář prošel stádiem typickými pro formování skupiny. Na počátku sytil potřebu bezpečného sdílení ve velké skupině, ke konci pak potřebu diskuze nad konkrétními jevy z pedagogické praxe, mnohdy v menších skupinkách. U didaktiků došlo k zajímavému spontánnímu jevu – jejich roli převzal fakultní učitel a/nebo mentor.

Klíčová slova: sebedopora, začínající učitel, reflektovaná pedagogická praxe, mentoring, fakultní učitel, didaktik, reflektivní seminář

Abstract

SELF-STRENGTHENING IN YOUNG TEACHERS TAKING PART IN REFLECTED PEDAGOGICAL PRACTICE PROJECT

This article is focused on the concept of self-strengthening in young teachers, students of pedagogical majors, who took part in the project "Learning (teaching) together" (reflected pedagogical practice), which was focused on the innovation of pedagogical practice at the Faculty of Education at University of Hradec Králové. An extensive qualitative research was held during the course of the project

focusing on the students involved. This article aims only at that part of the research which looked at the experience of the reflected practice itself as well as at the perceived effectiveness of the individual support offered in the process of self-strengthening. The offered support included faculty teacher, didactician, mentor, and group reflected sessions. The research question sought to understand if and how exactly the offered support and the reflected practice as a whole supports the process of self-strengthening. The research was conducted in the form of semi-structured interviews that were done with the students in three rounds throughout the duration of the project. The results of the research show four categories of perceived support from faculty teachers: demanding teacher, respectful and respected teacher, unambitious and non-reflecting teacher, and union of souls. In terms of the perceived support from mentors, two categories emerged: mentor as a guide, and mentor as a psychotherapist and a parent in one. The reflected seminars went through typical group development stages. In the beginning they nurtured the students' need of safe experience sharing, towards the end the students' needs shifted towards discussing specific topics related to educational situations done often in smaller groups. The didacticians' role was spontaneously taken over by faculty teacher and/or mentors.

Keywords: self-strengthening, prospective teacher, reflected pedagogical practice, mentoring, faculty teacher, didactician, reflected seminar

ÚVOD

V rámci Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové proběhl projekt Učit (se) spolu, který se zaměřoval na možnosti inovace pedagogických praxí u učitelských oborů zaměřených na druhý stupeň základních škol a střední školy (Juklová & Vondroušová, 2020). V rámci tohoto projektu měli studenti možnost zažít pedagogické praxe v jiném formátu, než je tomu za standardních podmínek. Projekt probíhal v rámci zimního a letního semestru a zahrnoval možnost zážitku přímé výuky jeden den v každém týdnu semestru. Studenti byli podle svých aprobací rozděleni do týmů, kde jim byl přiřazen fakultní učitel, didaktik a mentor. V těchto týmech setrvali po celý školní rok. Dále se každých čtrnáct dní účastnili tzv. reflektivního semináře, na kterém se scházeli s fakultními učiteli a didaktiky. Tento seminář byl veden dvěma zkušenými lektory a jeho smyslem bylo sdílení zkušeností a zážitků na praxích.

Fakultní učitel se měl stát tím, kdo studenta bude celým školním rokem provázet. Fakultní učitelé nebyli zaměstnanci univerzity, do projektu se zapojili zcela dobrovolně a byli mezi nimi velké rozdíly, co se týká věku, let pedagogické praxe i metod a stylu výuky, který používali. Didaktici byli ponejvíce z řad zaměstnanců univerzity a měli být studentům oporou v otázkách didaktických metod, aktivit a možností přístupů k výuce. Mentoři byli smluvně vázáni pouze na projekt a nebyli zaměstnanci ani univerzity, ani fakultních škol, kde probíhala praxe, avšak všichni měli pedagogické vzdělání a přímou zkušenost s výukou a také byli zkušenými absolventy

mentorských kurzů. Jejich úlohou bylo poskytnout studentům i fakultním učitelům popisnou, nehodnotící zpětnou vazbu ohledně vedení hodin, což může zahrnovat způsob předávání informací, výchovné vedení žáků, rušivé chování, vztah učitel-žák a mnoho dalšího. Mentor byl připraven se studentem i fakultním učitelem pracovat na konkrétních zakázkách, tj. tématech, ve kterých potřebovali podpořit, poradit, inspirovat.

Tento projekt jsme považovali za velmi výjimečný, a proto jsme se rozhodli zachytit z jeho průběhu co nejvíce. Smyslem reflektovaných praxí bylo tedy poskytnout začínajícím učitelům co nejpestřejší spektrum podpory pro jejich velmi komplexní a mnohdy náročné povolání. Tento článek se zaměřuje pouze na samotné studenty, kteří se projektu zúčastnili a jejich zkušenost, zážitek z reflektovaných praxí. Zajímá nás, jak sami studenti o projektu a jeho poskytnutých oporách smýšlí, zda je považují za hodnotné, efektivní či nikoliv a proč tomu tak je. Smyslem je využít co možná nejvíce z těchto informací pro budoucí inovace praxí a na praxe navazujících předmětů pedagogicko-psychologického základu. Výzkum využíval teoretického rámce konceptu sebepodpory (termín užívaný v Gestalt psychotherapii) a vzhledem k nutnosti zachycení pokud možno všech důležitých aspektů této nové zkušenosti reflektovaných praxí využíval kvalitativní výzkumný design.

1. CÍLE

Cílem tohoto příspěvku je seznámit s výsledky kvalitativního výzkumu zaměřeného na zkoumání

sebepodpory u začínajících učitelů, studentů učitelských oborů v rámci tzv. reflektovaných praxí, projektu Učit (se) spolu. Studentův proces sebepodpory může být v rámci pedagogických praxí vlivem vnějších faktorů buď destabilizován anebo naopak posílen. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda projekt jako celek i jeho jednotlivé poskytnuté opory budou skutečně plnit svou očekávanou funkci a budou studenty v průběhu jejich reflektovaných praxí jako opora a podpora vnímány. Zároveň je důležité věnovat pozornost i tomu, jakým způsobem je podpora studenty nejen vnímána, ale i od jednotlivých zdrojů podpory předávána. Všechny tyto poznatky mohou posloužit jako důležité informace při jakýchkoliv inovacích pedagogických praxí a formulaci cílů předmětů, jež na pedagogických fakultách praxe doprovázejí.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Tato část tohoto příspěvku je věnována jednak stručnému shrnutí nejzásadnějších témat současného vývoje v inovacích pedagogických praxí a jednak vymezení konceptu sebepodpory. Debata na téma změn v univerzitní přípravě budoucích učitelů však dalece přesahuje rozsah i téma tohoto příspěvku, proto budou zmíněny jen ty oblasti a témata, které přímo souvisí s reflektovanými praxemi a sebepodporou začínajících učitelů.

2.1 Inovace pedagogických praxí na pedagogických fakultách i mimo ně

V současné době jsme svědky intenzivních debat na téma vzdělávání budoucích učitelů mezi laickou i odbornou veřejností. Nedílnou součástí této debaty jsou i otázky směřující k pedagogickým praxím – v médiích se často objevují informace o tom, že studenti pedagogických fakult jsou nespokojeni s podobou praxí, zvláště pak jejich délkou (např. Březinová, 2015; Šujan, 2016). V roce 2014 zveřejnilo MŠMT ve spolupráci s Akademickým centrem studentských aktivit (Coufalová *et al.*) rozsáhlé dotazníkové šetření, kterého se účastnili jak studenti učitelských oborů, tak absolventi z praxe. Toto šetření bylo zaměřeno na vnímanou připravenost pedagogů v daných oblastech. Výzkum zjistil, že nejistěji se respondenti cítí v oblasti oborových znalostí (90 %), nejméně pak v oblasti řešení kázeňských problémů a komunikace s rodiči a jejich motivaci ke spolupráci (20 %). Se svou připraveností v oblasti pedagogické praxe bylo pak spokojeno pouhých 38 % dotazovaných. V letošním roce hlásí i pedagogické fakulty rekordní zájem uchazečů, je tedy třeba hledat cesty,

jak budoucí pedagogy zaujmout a poskytnout jim co nejkomplexnější podporu (Brzybohatá, 2021).

O změny v rozsahu pedagogických praxí i možnosti reflexe zážitků a zkušeností z praxí se dnes již pokouší většina pedagogických fakult – za všechny zmiňme inovace na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity, kde byly praxe významně rozšířeny jak v rámci bakalářského, tak magisterského studia. Studenti mají též možnost reflektovat své praxe v rámci nových předmětů zaměřených primárně na diskuzi a sdílení (Fojtů, 2017; 2018; 2019). K podobnému kroku se rozhodla i Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, kde se studenti v průběhu svých průběžných praxí v rámci magisterského studia setkávají dvakrát za semestr na reflektivních seminářích, kde společně s oborovými didaktiky a fakultními učiteli sdílejí své první kroky v roli učitele (Pedagogická praxe..., 2020). Současně absolvují dva semestry sebezkušenostního předmětu zaměřeného na nácvik konkrétních sociálně-pedagogických situací a problémů. V rámci tohoto předmětu probíhají též třikrát za semestr supervizní setkání, kde je možno probírat kazuistiku, anebo témata, jež vyplynou ze skupinové diskuze.

Inovacemi příprav budoucích učitelů a tím pádem i pedagogickými praxemi se však nezabývají pouze univerzity, ale i samostatně stojící projekty. Za všechny jmenujme projekt Učitel naživo a hnutí Otevřeno, které sdružuje studenty a učitele pedagogických fakult v ČR a které pořádá nejrůznější vzdělávací akce, jejichž cílem je podporovat inovace v rámci pedagogických fakult i začínající učitele (Otevřeno, 2021).

Projekt Učitel naživo umožňuje vystudovat pedagogické minimum velmi inovativní formou – studenti během dvou let absolvují 380 hodin přímé praxe na školách, přičemž k dispozici mají provázejícího učitele a externího mentora (Učitel naživo, 2021). Projekt Učitel naživo též výsledky a dopady svého programu průběžně vyhodnocuje v rámci evaluačních zpráv (Prokop *et al.*, 2019). Zůstaneme-li zaměřeni na jejich praxe, jsou studenti právě s touto částí programu spokojeni nejvíce. Zejména pak oceňují formát výuky na praxích, kdy vyučují v tandemu s druhým studentem, a poté proběhlou hodinou reflektují spolu s provázejícím učitelem. Studenti rovněž velmi ocenili, že mohli využít i setkání s mentorem, který nabídl nový úhel pohledu. Reflektivní semináře pak hodnotili jako přínosné zejména v počátku studia, později ve své důležitosti spíše ustoupily praxím a reflexi s provázejícím učitelem i mentorem (Prokop *et al.*, 2019). Projekt Učit (se) spolu se v designu podpory studentů v rámci praxí projektu Učitel naživo v mnohém podobal.

2.2 Inovace pedagogických praxí v odborné literatuře

Inovacemi v oblasti pedagogických praxí i reflektovanými praxemi v různých podobách se již zabývá také mnoho akademiků i samotných studentů pedagogiky ve svých závěrečných pracích (např. Malcová, 2010). Většina výzkumů se však soustředí na proměnu učitele – začátečníka do učitele – profesionála a experta a opomíjí tak fázi pregraduální přípravy, včetně pedagogických praxí, na což upozorňuje ve své stati Svatoš (2013). Ačkoliv nové studie v tomto směru stále přibývají, stále je tato oblast spíše mimo hlavní zájem výzkumu začínajících učitelů. Kořa (2012) se pak zamýšlí nad pedagogickou praxí z hlediska historicko-sociologické analýzy.

V rámci projektu Učit se učit, který byl řešen na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity (Hališka, 2013), měli studenti učitelských oborů přírodovědného zaměření možnost vyzkoušet si sebereflexi pomocí analýzy videozáznamů vlastní výuky. Autoři studie (Hališka & Kobíková, 2013b) však narazili na stud a neochotu studentů analyzovat videozáznam vlastní. Proto se po zařazení tohoto původně projektového předmětu do nabídky volitelných předmětů rozhodli analyzovat videozáznamy volně dostupné na metodickém portálu RVP. Avšak ti studenti, kteří se této projektové aktivity účastnili, velmi oceňovali praktické zaměření předmětu a dokonce ho hodnotili jako jeden z nejpřínosnějších, které během studia absolvovali. Autoři (Hališka & Kobíková, 2013a) dále zjišťovali, do jaké míry byly pro absolventy přínosné pedagogické praxe. Odpovědi studentů autoři posléze shrnuli do těchto kategorií: zkusili jsme si propojit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi; zjistili jsme, že opravdu chceme učit; narazili jsme na problémy reality; vlastní zkušenost je nejlepší přípravou na praxi; učitel vedoucí praxi je pro nás důležitý.

Zajímavý způsob, jak využít reflexi v pedagogické praxi studentů a posléze i absolventů pedagogických oborů z didaktického hlediska představují Slavík *et al.* (2014). Důraz je v této metodice kladen na společnou a opakovanou reflexi proběhlých hospitací. Autoři přicházejí s tzv. metodikou 3A, tedy anotace – analýza – alterace. Každá hospitovaná hodina tak může být hodnocena v celém profesním týmu z hlediska didaktické kvality, a následně, pokud je kvalita vyhodnocena jako nízká, mohou být navrženy kroky ke změnám, alteracím. Autoři se však nezabývají pohledem a názorem jednotlivých učitelů, pouze představují a empiricky ukotvují tuto metodu.

Němečková a Pavlasová (2020) rovněž využívají reflektivní rozhovory k hlubší didaktické analýze odučených hodin studentů pedagogiky. Tyto rozhovory jsou vedeny mentorem, který je garantem studentovy praxe. Autorky uvádějí, že většina studentů v rámci pedagogických praxí není schopna s žáky reflektovat a vyhodnocovat cíle dané hodiny. Bohužel většina z nich nevyužívá názorné pomůcky, které by vedly ke zvýšení motivace žáků. Autorky se však ve svém výzkumu nezaměřují na afektivní rozměr praxí, resp. na to, jak se studenti v průběhu nejrůznějších emočně náročných situací ve třídě cítili.

Nutností pomáhat začínajícím učitelům v jejich prvních krocích do praxe se zabývá Záleská *et al.* (2019) ve studii zaměřené na sondu do problematiky zavádějícího učitele na MŠ, ZŠ i SŠ. Tuto studii zde uvádím proto, že mnoho studentů pedagogických škol začíná pracovat ještě za dob svých studií a získává tak další pedagogickou praxi tímto způsobem. Tento výzkum (Záleská *et al.*, 2019) získával informace jednak od samotných začínajících učitelů, ale i od zavádějících učitelů a osob zodpovědných za přidělení zavádějícího učitele na dané škole. Dle tohoto výzkumu je zavádějící učitel začínajícími učiteli vnímán jako zcela klíčová postava a je přidělován ředitelem školy v 80% případů. Adaptační plán je v současné době velmi komplikovaným tématem – sami zavádějící učitelé o jeho existenci mnohdy nevědí, začínající učitelé jsou však toho názoru, že při jejich vstupu do praxe se podle něj postupovalo – autoři zde zdůrazňují nutnost dalšího výzkumu. Je jistě nutné, aby první kroky v praxi byly pokud možno koordinované, aby jak uvádějící, tak začínající učitel věděli, jakým směrem se pohybovat, aby jejich společná práce byla efektivní. Záleská *et al.* (2019) dále uvádějí, že sami začínající učitelé se cítí být pro svou profesi nejlépe znalostně vybaveni, co se týká jejich aprobací, mají však velkou potřebu následků u svého uvádějícího učitele i u ostatních kolegů, aby tímto způsobem kompenzovali svoji prozatím velmi krátkou praxi. V neposlední řadě výzkum také zjistil, že funkční systém uvádění nových učitelů do praxe snižuje nejen fluktuaci mezi školami, ale i nebezpečí odchodu začínajících učitelů mimo pedagogickou praxi.

Kratochvílová a Horká (2016) svůj výzkum pedagogických praxí zaměřily na zkoumání profesního rozvoje v oblasti sebepojetí za pomoci autonomního a heteronomního hodnocení. V průběhu sedmého a osmého semestru průběh praxe hodnotil jak student, tak cvičný učitel (v pozici fakultního učitele). Výsledky ukázaly, že cviční učitelé hodnotí své svěřence významně pozitivněji, než studenti

sami sebe. Jejich nejčastější motivací k tomuto kroku bylo pomoci studentům formovat a získat vyšší profesní sebevědomí. I zde však autorky poukazují na nutnost dlouhodobého kontaktu cvičného učitele a studenta, aby vůbec mohlo k dlouhodobé reflexi a formování stabilního a jedinečného profesního, zde pedagogického, sebepojetí docházet a v závěru navrhuje, aby měli studenti již trvale možnost v rámci sedmého a osmého semestru praxi vykonávat u jediného cvičného učitele.

Studenti byli v rámci projektu Učit (se) spolu podrobeni výzkumu také týmem Juklová *et al.* (2019). Tento tým se soustředil na analýzu prožívaných emocí a strategií učení u dvou skupin studentů, z nichž jedna procházela standardními a jedna reflektovanými praxemi (Juklová *et al.*, 2019). Studenti procházející reflektivními praxemi se kvalitativně lišili v měřených dimenzích emočního prožívání i preferovaných učebních strategiích. Autoři zdůrazňují klíčovou roli mnohostranné podpory v rámci projektu, která měla na tento proces vliv, klíčovou figurou byl pak především fakultní učitel.

Projekt Učit (se) spolu však nabídl studentům nejen možnost časového rozšíření praxe a příležitosti k reflexi, ale i různorodou podporu ze stran mnoha odborníků. Tato kvalitativní studie si tedy klade za cíl přispět do diskuze ohledně inovací pedagogických praxí pohledem samotných studentů, kteří měli možnost vyzkoušet si širokou škálu podpory. Z jejich výpovědí jsme získali důležité informace o tom, které z poskytnutých opor byly (ne) funkční a z jakého důvodu.

2.3 Teoretické vymezení pojmu sebepodpory

Teoretickým rámcem tohoto projektu je koncept sebepodpory, který přímo vychází z Gestalt psychoterapie a označuje proces, pomocí něhož jedinec prochází emočně náročnými situacemi. Tento proces je mimo jiné podmíněn schopností využívat vnější a vnitřní zdroje sebepodpory (např. Zinker, 2004; Mackewn, 2004). Domnívám se, že je tento koncept velmi užitečným nástrojem porozumění toho jakým způsobem a kdy jedinec ztrácí schopnost napojit se na své vnitřní a vnější zdroje. U učitelů vnímám sebepodporu jako zcela klíčovou pro to, aby vůbec mohli tuto náročnou profesi vykonávat s co možná nejnížším rizikem rozvoje psychických či psychosomatických poruch, které také mohou vést k narušení všech klíčových kompetencí učitele, včetně sociálních dovedností.

Ve slově sebepodpora jistě vnímáme dva základy – sebe“ a „podpora“ – než se tedy poku-

síme o definici tohoto termínu, podívejme se blíže nejprve na ono „sebe“, jež v anglickém překladu zní „self“. Jak rozumíme pojmu self v gestalt terapii a jak poznáme zdravé self? Self je v Gestalt terminologii chápáno v mnoha různých úhlech, které se navzájem doplňují.

Fritz Perls, který je považován za otce Gestalt terapie, chápal self jako proces, nikoliv jako neměnnou strukturu (Perls *et al.*, 1994). Self se v jeho pojetí proměňuje v reakci na kontakt s druhými lidmi či okolnostmi a věcmi kolem nás, tj. v našem poli. Self existuje právě pouze ve vztahu k druhým či k dané situaci, vzniká vždy na hranici kontaktu s daným člověkem či objektem. Podle těchto raných teorií si self nemůže být vědomé samo sebe v abstraktním slova smyslu, ale vždy jen právě v kontaktu s okolím. Později jiní autoři (např. Wheeler, 1991; Zinker, 2004) zdůraznili, že self nemá jen proměnlivé aspekty přizpůsobující se aktuálnímu prostředí (poli), ve kterém se člověk nalézá, ale i trvalou, stálou složku, jež se blíží obecně užívanému pojmu „osobnost“, resp. v Gestalt terminologii osobnostní funkce (personality function) self. Jinými slovy, uvažujeme i o struktuře self, oproti výše zmíněné části proměnlivé, dynamické.

Oaklander (1988; 2007) vnímá self jako schopnost plně využívat všechny aspekty našeho bytí, za které považuje smysly, tělo, uvědomování si a vyjadřování emocí a intelekt. Pokud jsou všechny tyto složky dostupné a v souladu, je jedinec schopen dobrého, plnohodnotného kontaktu se svým okolím, tzn., neupadá do fixovaných gestaltů či psychických obran, není přehnaně ovládán svými introjekty – naopak, je schopen být plně přítomen v každém okamžiku. Silné, dobře integrované self též umožňuje nést, vlastnit a vyjadřovat nejen pozitivní, ale i negativní a potenciálně i traumatické prožitky – jedinec se od nich v takovém případě neodpojuje, ale přijímá je jako svou součást.

Oaklander (2007) dále předpokládá, že každý se rodí s potenciálem pro silné a zdravé self. Oaklander používá self jako synonymum pro individualitu i identitu.

Sebepodpora je pak chápána jako jedna z funkcí self, z nichž ostatní funkce zahrnují např. smyslové prožívání, vnímání tělesných i psychických hranic, asimilaci a integraci. Sebepodpora umožňuje jedinci zůstávat v plném kontaktu s okolím, tzn. neupadat do destruktivních psychických obran a fragmentace zkušenosti. Jedinec mající dobrou sebepodporu je také v dobrém kontaktu sám se sebou, uvědomuje si různé aspekty svého self a umí je využívat (MacKewn, 2004).

Zdroje sebepodpory můžeme rozdělit na vnější a vnitřní. Vnějšími zdroji se nejčastěji stávají

blízcí lidé, rodina a přátelé. Zařadili bychom sem i víru v boha, pobyt v přírodě, peníze, koníčky, či samotný pocit podpory a jistoty z kontaktu se zemí, židli či jiný druh podpůrného kontaktu s neživými věcmi (Yontef, 1993).

Vnitřní zdroje zahrnují vše, o co se můžeme sami v sobě opřít, na co se spoléháme a s čím počítáme v okamžicích nejistoty či krize – zahrnuli bychom sem tedy např. tělo a jeho funkce, které nám umožňují žít – včetně celkového zdraví, to, jakým způsobem nad sebou přemýšlíme a jak se sebou mluvíme, jak se o sebe staráme, jak se dokážeme uklidnit, jak si pro sebe překládáme to, co se děje ve světě kolem nás. Vnitřní zdroje sebedopory se primárně odvíjejí od toho, jak se k nám vztahovali naši rodiče v dětství – pokud nám prokazovali úctu, respekt a drželi pevné, ale laskavé hranice, je velmi pravděpodobné, že se tak v dospělosti budeme vztahovat i my sami k sobě. Pokud jsme naopak vyrůstali v agresivitě a hrubosti, budeme mít v budoucnu problém vztahovat se k sobě jinak než tímto naučeným způsobem. Jako vždy v Gestalt přístupu, i zde platí, že sebedopora není fixní či rigidní a v psychoterapeutickém procesu může jedinec objevit její nové zdroje či se naučit lépe využívat ty stávající (MacKewn, 2004).

Sám Perls výše uvedené shrnul takto:

„(...) proces zrání je přechod od podpory zvnějšku k sebedopore a cílem terapie je učinit pacienta nezávislým na druhých a pomoci mu objevit, že od první chvíle může udělat mnoho věcí, mnohem více, než by si pomyslel.“ (Perls, 1996, s. 36.)

Z výše uvedeného je zřejmé, že sebedopora je termín velmi široký, zahrnující naše psychické fungování ve všech aspektech a situacích našeho života.

3. METODOLOGIE

Vzhledem k tomu, že si výzkum klade za cíl získat od studentů co možná nejvíce informací o jejich zážitku reflektovaných praxí a prožívané sebedopory, byla zvolena kvalitativní metodologie, konkrétně metoda polostrukturovaných rozhovorů. K jejich kódování a analýze pak bylo využito interpretativní fenomenologické analýzy.

Výzkumné otázky jsou pak následující:

- Jakou zkušeností/zážitkem byly pro studenty reflektované praxe byly jako celek?
- Které z poskytnutých opor v rámci projektu byly pro studenty podpůrné a které nikoliv?
- Proč některé opory fungovaly a jiné nikoliv?

3.1 Interpretativní fenomenologická analýza

Jak již bylo řečeno výše, hlavním cílem výzkumu je získat co nejdetailejší informace o zážitku reflektovaných praxí a vlastní sebedopory v jejich průběhu. Z tohoto důvodu byla pro kódování a interpretaci získaných dat zvolena interpretativní fenomenologická analýza (dále jen IPA). Tato metoda se zaměřuje právě na jedinečnost zkušenosti každého účastníka výzkumu, hledá jakousi společnou esenci zkoumané zkušenosti, přesto však umožňuje, podobně jako ostatní metody analýzy kvalitativních dat, identifikaci kategorií a fenoménů, které jsou pro výzkumníka klíčové (např. Hendl, 2012; Cuthbertson, 2020; Lyons & Coyle, 2007).

Pro účely tohoto příspěvku bude fenomenologický přístup uvažován spíše jako hermeneutická metoda – výzkumník a proband vytvářejí zkušenost společně, není možné předpokládat úplné oddělení jejich světů, ani jejich vydělení z kulturně-historického kontextu (Frost, 2011). S tímto názorem souzní též teorie pole (viz např. Yontef, 1993), která je klíčovým konceptem Gestalt psychoterapie, z níž vychází koncept sebedopory. Považují tedy za vhodné využít právě metodu IPA a udržovat tak jednotný teoreticko-metodologický rámec celého výzkumného projektu.

Ačkoliv tedy rozhovory měly předem daná témata, která jsme procházeli se všemi probandy, aby byly zajištěny stejné výchozí podmínky, byl ponechán volný prostor pro případný výskyt témat zcela nových, neočekávaných a individuálně specifických.

Všechny rozhovory byly nahrávány ve formě audiozáznamu a posléze převedeny na psaný text pomocí tzv. doslovné transkripce, byly zachovány všechny jazykové nuance, nespisovná slova i věty, které nedávaly příliš smyslu (Hendl, 2012). Všechny tyto jazykové odchylky mohou upozorňovat na případné zvláštnosti v prožívání či myšlení jedince, a tím pádem odkazovat na důležitou kategorii při kódování. Při následné analýze byl každý rozhovor kódován zvlášť, snaha směřovala k co možná největšímu důrazu na idiografický přístup, který je pro IPA klíčový (Řiháček et al, 2013; Smith *et al.*, 2009).

3.2 Polostrukturované rozhovory

Reflektované praxe byly na naší fakultě novým fenoménem, nebylo tedy zřejmé, jakým způsobem je budou studenti vnímat, které poskytnuté opory budou považovat za (ne)funkční a proč. Zvláště z toho důvodu, abychom mohli dobře porozumět tomu, co studenti prožívají v jednotlivých stádiích

reflektované praxe, jak o ní a jednotlivých účastnících a aktivitách přemýšlejí, jaké jsou jejich potřeby apod., zdál se být jakýkoliv kvantitativní nástroj nedostatečný. Např. dotazník by nebyl schopen zjistit nuance prožitků jednotlivých studentů, hrozilo by také nepochopení otázky. Největším problémem by však byla nedostatečná míra introspekce a sklon vyhnout se hlubší odpovědi. V neposlední řadě je též třeba uvážit fakt, že projekt Učit (se) spolu byl novinkou, a proto nebylo možné dopředu odhadnout vývoj situace, pocity a myšlenky studentů, a tedy ani validní kvantitativní nástroj sestavit.

Oproti tomu rozhovor umožňuje zaměřit se na všechny oblasti, které byly předmětem zájmu výzkumu, a zároveň studenty vést k hlubšímu zamyšlení a zdůvodnění jejich odpovědi. Každý z rozhovorů měl předem danou strukturu jednotlivých témat (reflektované praxe – prosba o popsání zkušenosti s projektem jako celkem a posléze jeho jednotlivými oporami), která nebyla u žádného ze studentů, kteří se účastnili výzkumu, vynechána. Každý rozhovor byl však samozřejmě jedinečný a jednotlivá témata byla pro studenty různě emočně i obsahově nabitá. Pokud měl tedy student v dané oblasti mnoho zkušeností či zážitků, které chtěl sdělit, dále jsme téma rozvíjeli. Snahou však vždy bylo dosáhnout hlubšího porozumění vzhledem k reflektivním praxím, sebepodpoře, anebo obojímu. Délka rozhovoru se pohybovala kolem jedné hodiny, délka jednotlivého přepisu kolem 20 normostran (celkem tedy cca 600 stran).

Aby bylo možné zachytit průběh celého projektu reflektovaných praxí a s tím související aspekty procesu sebepodpory související s jednotlivými nabízenými oporami, odehrávaly se rozhovory se studenty ve třech kolech – první kolo proběhlo na začátku prvního semestru projektu, druhé po skončení prvního semestru a třetí po ukončení druhého semestru a tedy i reflektovaných praxí. Rozhovory kombinovaly běžný dialog s projektivními technikami (konkrétně práce s terapeutickými kartami zaměřená na zátěžové situace a zdroje zvládání a práce s figurkami na principu sandplaying (např. Armstrong *et al.*, 2017; Timm & Garza, 2017) zaměřené na vnitřní dialog v zátěžové situaci).

Způsob výběru participantů byl již ovlivněn přímo volbou metody IPA – tato metoda předpokládá homogenitu výzkumného vzorku, protože jde o to porozumět jednomu konkrétnímu fenoménu či populaci. Rovněž tak se přiklání spíše k menšímu než většímu počtu participantů (Řiháček *et al.*, 2013). Konečný počet však není předem stanoven, nejde o množství, ale o zachycení všech aspektů dané zkušenosti, fenoménu.

V případě tohoto výzkumného projektu byl výzkumný vzorek a jeho velikost přímo ovlivněna charakterem a velikostí projektu, do kterého se nakonec zřejmě vzhledem k velké časové náročnosti zapojilo pouze 38 studentů ze všech ročníků. Všichni tito studenti byly osloveni s tím, zda by měli též zájem o účast v tomto výzkumu. Smysl a obsah výzkumu jim byly sděleny na prvním společném setkání všech účastníků, deset z nich se následně přihlásilo k účasti. Jednalo se tedy o samovýběr, avšak i ten umožnil zachytit celou škálu jevů k tématu reflektovaných praxí i sebepodpory. Z deseti probandů byli dva muži a osm žen, což poměrem odpovídalo i složení celé skupiny zapojené do projektu.

3.3 Zajištění validity výzkumu a triangulace

Jako každý výzkum, i tento se snaží o co nejvyšší kvalitu a dodržení co možná nejvyšších standardů pro validitu. Zvláště u kvalitativního výzkumu se doporučuje dbát na reaktivitu, tedy na fakt, že samotná přítomnost výzkumníka, jeho osobnost a životní zkušenost mohou ovlivnit průběh výzkumu, např. otázky, jaké klade a důraz, který dává na jednotlivé oblasti (Smith *et al.*, 2009). Jak již bylo řečeno výše, tato otázka je zvláště ve fenomenologicky pojímaném výzkumu klíčová a je třeba přesně specifikovat i filozofické pozadí, ze kterého výzkumník vychází. Např. Willig (2001) doporučuje, aby výzkumník nejprve provedl zamýšlený rozhovor sám se sebou a pokusil se identifikovat případné prekoncepty či předsudky, které k danému tématu a skupině probandů má. Zkreslení může však nastat i na straně probandů samotných – ať už vlivem zapomínání či úmyslného pozměnění výpovědi nebo zatajování faktů (Hendl, 2012).

U kvalitativních výzkumů se k udržení co možná nejvyšší validity užívá tzv. triangulace, tedy zajištění toho, že daný jev či skupinu lidí zkoumáme za použití různých metod či výzkumníků (Hendl, 2012). Denzin (1989) pak rozlišuje tři druhy triangulace: datovou triangulaci, triangulaci výzkumníků a metodologickou triangulaci. V případě tohoto výzkumu byla použita datová a metodologická triangulace.

Datovou triangulaci je myšleno zkoumání daného jevu u několika osob, nikoliv jen u jedné (Denzin, 1989). Dále pak zkoumání jevu v různých časových obdobích, nikoliv pouze v jeden časový úsek. I z tohoto důvodu probíhaly rozhovory ve třech různých časových obdobích, aby byl výsledný obraz zážitku reflektivních praxí co možná nejpresnější anepodléhal časovému a paměťovému zkreslení.

Metodologická triangulace odkazuje na kombinování různých přístupů k získávání dat (Denzin, 1989). Zde tedy kombinování prostého interview s projektivními metodami. Tato kombinace se ukázala být velmi přínosnou tím, že jednak umožnila hlubší náhled do procesu sebepodpory a jednak umožnila potvrzení tzv. nasycení dat, kdy vidíme, že se již žádná nová fakta, resp. kategorie při kódování, neobjevují. Je tedy možno usuzovat, že daný fenomén byl prozkoumán v daný moment v plné šíři (Řiháček *et al.*, 2013).

Yardley (2007) navrhuje čtyři kritéria kvality pro kvalitativní výzkumy, která by kvalitativní výzkum osvobodila od nutnosti být srovnáván s výzkumem kvantitativním, ačkoliv jsou jeho zaměření i metody zcela odlišné. Těmito kritérii jsou citlivost vůči kontextu (hluboké porozumění dostupné teorii a výzkumům, vnímání jedinečného sociokulturního kontextu, proband a jeho zkušenost jsou vnímány jako jedinečné, je kladen velký důraz na etické aspekty výzkumu a kontaktu s probandem), zaujetí a důslednost (precizní kódování a hloubková analýza dat), transparentnost a konzistentnost (jasná a srozumitelná argumentace a zdůvodnění výsledků kvalitativní analýzy, filozoficko-metodologická sebereflexe), vliv a významnost (jaký vliv a význam má výzkum na teoretické porozumění, jaký má sociokulturní dopad, jak může ovlivnit praktický život).

Z hlediska výše uvedených kritérií Yardley (2007) je možno říci, že tento výzkumný projekt se rozhodně pokouší o co nejvyšší citlivost vůči kontextu – každý participant a jeho zkušenost byly vnímány jako jedinečné, byl kladen velký důraz na etické aspekty. Téma výzkumu bylo stanoveno dostatečně konkrétně na to, aby mohlo posléze dojít k aplikaci získaných dat nejen do teoretické, ale i sociokulturní a praktické roviny. V rovině teoretické se jedná o lepší porozumění a ukotvení pojmu sebepodpory, v rovině sociokulturní umožňuje posunout kupředu praxe na pedagogických fakultách a na rovině praktické umožní praxe anávyzně předměty zkvalitnit tak, aby lépe odpovídaly skutečným potřebám studentů. Celý výzkum je pak veden co možná nejvíce transparentně a důsledně.

4. VÝSLEDKY

Výsledkem interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), jakožto kvalitativní metody rozboru dat, jsou nadřazené kategorie zkoumaného fenoménu, které umožňují jeho pochopení a aplikaci do teoretické i praktické oblasti (Lyons & Coyle,

2007). V našem případě se jedná o zachycení zkušenosti či zážitku nového fenoménu reflektovaných praxí a toho, jakým způsobem byly studenty vnímány jednotlivé poskytnuté zdroje podpory (fakultní učitel, mentor, didaktik, reflektivní semináře). V následujících odstavcích se budeme věnovat jednotlivým zdrojům podpory z hlediska IPA a následně pak v kategoriích shrneme zážitky celého projektu reflektovaných praxí. Použité přímé citace probandů jsou označeny S1-S10 podle toho, který proband je jejich autorem.

4.1 Fakultní učitelé

Výzkum ukázal, že fakultní učitelé jsou pro probandy v průběhu jejich praxí klíčovými figurami. Přesto, že v mnohých týmech se objevila celá řada neshod a komunikačních konfliktů, uváděli všichni studenti, že fakultní učitel byl pro ně tou největší a nejdůležitější oporou v rámci projektu. Studenti se též jednomyslně shodli na tom, že bylo velmi přínosné moci zůstat v kontaktu s jedním fakultním učitelem a jeho třídou po dobu celých dvou semestrů. Přesto se v rámci IPA objevily čtyři různé kategorie toho, jakým způsobem probandi poskytnutou oporu od fakultního učitele vnímali:

- 1) náročný a nárokový fakultní učitel;
- 2) nenáročný a nereflektivní fakultní učitel;
- 3) respektující a respektovaný fakultní učitel;
- 4) splynutí duší, synergie.

Náročný a nárokový fakultní učitel

Fakultní učitelé spadající do této kategorie nabízejí podle probandů studentům svou podporu skrze kladení velkých nároků – na sebe i na studenty. Obvyklým jevem je vyžadování dokonalých, precizních příprav, kde je rozpracována každá minuta.

Fakultní učitel zde prezentuje své zkušenosti a svůj pedagogicko-didaktický postoj jako výchozí a nerespektuje studentovy potřeby explarovat i jiné směry (např. od frontální výuky k aktivizačním metodám). Na druhou stranu však bývá sám velmi perfekcionista, co se příprav i péče studenta týká. Tito fakultní učitelé dbali o to, aby se studentům vždy dostalo potřebné zpětné vazby na jejich samostatně vedenou výuku – bohužel byla tato zpětná vazba převážně kritikou a hodnocením, S4 k tomuto říká:

ona [fakultní učitelka] měla představu jasnou...takže spíše mě to omezovalo, že já jsem si to nemohla udělat úplně tak, jak chci, protože ona do toho trochu zasahovala.

Schopnost popisné zpětné vazby zde zcela chybí, např. S6 uvádí:

měla jsem nějakou chybu v přípravách a to mi dala [fakultní učitelka] hodně sežrat...chybu může udělat každý...my jsme se pak často bály [s druhou studentkou], že jako před ní, než že bysme nezvládaly třídu.

Přesto se nedá říci, že by tito fakultní učitelé nebyly zdrojem žádné vnější podpory. Probandi hovořili o tom, že jim velmi pomohlo, když jim fakultní učitel poradil konkrétní techniky, které mohli použít k naplnění cílů hodiny, či byl vzorem v nastavování a udržování pravidel ve třídě. Probandy byl ve vztahu k žákům vnímán jako přísný, ale spravedlivý.

Z hlediska vztahové dynamiky docházelo v dyádách student – náročný a nárokový fakultní učitel k zajímavému jevu. Probandi byli z tohoto fakultního učitele v průběhu prvního semestru nadšení – právě proto, že s trochou nadsázky vládl pevnou rukou a držel pevnou strukturu, což pro studenty představovalo zážitek bezpečí – pro ně samotné byly jejich profesní hranice mnohdy ještě velmi nejasné a difúzní, stejně tak představa o struktuře a cílech příprav i hodin. O této zkušenosti hovoří např. S6, nejprve se podívejme na její popis nabízené podpory na začátku prvního semestru:

hodně s námi mluví, vždycky hned po hodině si nás vezme stranou a ke všemu nám něco řekne...ona je na ně [žáky] taková jako hodná, že sice je taková přísná a všechno chce důsledně, ale není to nějak, že by je dusila.

Po skončení projektu zpětně vnímá podporu fakultní učitelky jako problematickou:

perfekcionistka, jako občas nám to nebylo příjemné, jako až moc, spíše máme stres z ní, než abychom cítily podporu.

Jak však posléze zkušenosti studentů narůstaly, zvyšovala se i jejich potřeba experimentovat a zkoušet takové techniky a metody, které by vyhovovaly jejich osobnostnímu i profesnímu nastavení. V tuto chvíli však náročný a nárokový učitel nebyl schopen udělat krok směrem k partnerskému přístupu a nadále studenta udržoval ve svém vlastním učebním stylu. Nikdo z probandů si sám o sobě netroufl fakultního učitele konfrontovat. Velkou oporou studentům v týmech, kde byl členem náročný a nárokový fakultní učitel, byl mentor, který bez výjimky tuto konstelaci pojmenoval a podpořil studenta v jeho vlastním profes-

ním rozvoji, aniž by však jakkoliv poškodil či kritizoval fakultního učitele. Zde ukázka takové situace u S3:

Naše fakultní učitelka je taková, že všechno chce pevně držet ve svých rukou, že třeba i některý věci před hodinou přetvoří, máme udělat jinak a tak. Z toho jsme byly [s druhou studentkou v tandemu] občas mimo při té hodině, někdy jsme to musely předělávat a prostě jede si pořád to svoje. A paní mentorka je naopak zase taková...více v nás vkládá tu důvěru, že si můžeme dělat ty věci, jak je cítíme samy, že nám říkála stranou, že paní učitelka fakultní jako super...ale jestli cítíme, že chceme něco udělat jinak zase, tak ať se nenecháváme úplně tlačit, kam nechceme, že je taková, že více uznává, že každý může mít svůj styl.

Nenáročný a nereflektující fakultní učitel

Tento styl nabízené podpory je v přímém kontrastu s první zmiňovanou kategorií – fakultní učitel v tomto nastavení podpory vůči studentovi po něm nevyžaduje v podstatě nic. Přípravy kontroluje buď zběžně, nebo jejich sestavení nechává zcela v kompetenci studentů s tím, že se jedná o jejich zodpovědnost a přípravy slouží pouze jim. Na hodinách se příliš často nevyskytuje, a pokud ano, nabízená zpětná vazba je minimální a příliš obecná, často odbyta v několika málo povrchních výroci. Vztah je ze strany studentů vnímán buď jako neexistující, anebo blížící se partnerské rovině.

Studenti se v reakci na tento styl nabízené podpory zachovali různě – někteří rezignovali do nespokojenosti a pasivní agresivity, jiní si o zpětnou vazbu přímo řekli a svou prosbu opakovali tak dlouho, dokud se učitel nevyjádřil uspokojivě. V rámci tohoto jakéhosi kontraktování poté nastala v týmu shoda a vztah student-fakultní učitel se stal oboustranně naplňujícím.

Nenáročný a nereflektující učitel však podle studentů nabízí možnost rapidního rozvoje vlastního potenciálu, kreativity v přístupu k tvorbě příprav i hodin. Probandi zde však refletovali zážitek „hodil mě do vody a uč se plavat“ (S7), což není vhodná cesta pro každého. Ti, kteří na ni vstoupili, hovořili o tom, že jim plně vyhovovalo moci si od začátku výuku i komunikaci s žáky nastavit podle sebe a zkoušet, co (ne)funguje.

Následují slova samotných probandů: S7:

Nechal mi volnou ruku, mohla jsem si dělat, co chci, jak chci...mohla jsem si fakt kreativně dělat, co jsem chtěla a potřebovala a nebyla jsem ničím omezená, nikdo mi nediktovat, že musím dělat tohle...nevyžadoval po mně přípravy, jenom chtěl vědět, co budeme dělat. Vlastně

ze začátku moc nerefletoval...na můj popud, že jsem se ptala, „co byste mi vytknul?“ a tak, a co bych mohla dělat lépe...já jsem to vyžadovala a chtěla jsem všechno vědět.

Naopak S5 byla se způsobem poskytnuté podpory fakultního učitele této kategorie velmi nespokojená, avšak o změnu si neřekla:

Tak mně se líbí, že on nechává úplně volné ruce, říká já po vás nechci žádné přípravy rozepsané minutu po minutě, dělejte si přípravy sami pro sebe. Přístup pana učitele mě zklamal, nebo jako zklamal, na jednu stranu je to fakt pecka, že mi se můžeme realizovat, ale chybí mně taková ta zpětná vazba „dávaj si na tohle pozor“.

Respektující a respektovaný fakultní učitel

V této kategorii nabízené podpory se objevuje fakultní učitel, u něhož probandi vnímali vůči studentovi partnerský přístup, vzájemná spolupráce ho těší a naplňuje. Probandi zdůrazňovali aspekt podpory na mnoha úrovních – ať už se jednalo o prvotní nervozitu z kontaktu se třídou, nejistotu při přípravě hodin či hlídání vlastních hranic vůči žákům. Respektující a respektovaný učitel je připraven vždy pomoci a poskytnout zpětnou vazbu, která však není pro studenta zraňující a ohrožující. Přitom platilo, že sami studenti i u těchto fakultních učitelů vnímali jednak jejich kvality i problematické stránky, a zároveň temperamentové i celkové osobnostní rozdíly mezi nimi a fakultním učitelem. Nedá se tedy říci, že by spolupráce byla vždy zcela ideální, k řešení konfliktů však vždy fakultní učitel přistupoval právě z pozice vzájemného respektu.

Právě rozdíly v osobnostní struktuře i dynamice často vedli k oboustrannému obohacení, k zážitku toho, že danou situaci je možno řešit i naprosto odlišným způsobem. I zde často velmi dobře zafungoval mentor jakožto most, který dokázal spojit odlišné světy, aniž by byla nutná agresivní, silová konfrontace.

Obdobnou situaci zažil i S2:

Naše fakultní učitelka sestoupila z pozice toho vůdčího typu a posadila se do pozice té partnerské. Je opravdu o x let starší...hrozně si vážím toho, že i dokázala udělat ten obrat...tím strašně omládl. V podstatě si řekla, že jako to nejde, aby tam byla ten vůdčí prvek...opravdu vyspělý člověk.

Splynutí duší, synergie

Výčet způsobů, jak nabízet v roli fakultního učitele vnímanou podporu ukončíme u této, dalo by se

říci zcela ideální kategorie. V několika případech došlo u probandů k zážitku hlubokého vzájemného porozumění s fakultním učitelem, k pocitu, že „jsme na jedné vlně“, „dokonale si rozumíme“ (S9). Vzájemná spolupráce byla vnímána jako něco, co vytváří určitou nadstavbu – „já si něco připravím, on si něco připraví, ale když to dáme dohromady, tak z toho vznikne ještě něco úžasnějšího“ (S8). Tyto dyády také běžnou výuku osvěžovaly výukou tandemovou, což byl pro probandy rovněž velmi intenzivní zážitek podpory a zcela nového přístupu k vedení výuky.

Následuje popis takového vztahu u probanda S8:

Ze začátku jsem měl trochu strach...Pan fakultní učitel je úplně moje krevní skupina...všechno v pohodě. Právě to, co jsem nečekal, že on bude v té jedné a samé [profesní úrovni], já jsem měl obavy, že on zůstane ten učitel a já ten student...my jsme se rovnali jako sobě rovní a to pro mě bylo takové stěžejní. Navzájem se obohacujeme – on je více takový povídací, já jsem takový ten hodně názorový. Diskutovali jsme kolikrát i večer, po škole jsme si psali, volali, hodiny v jeho volném čase a v mém volném čase.

Jak vidíme, osobnost fakultního učitele, jeho komunikační a sociální dovednosti, jeho vlastní sebepodpora, jsou faktory, které zážitek podpory pro studenta zásadním způsobem ovlivňují. Pokud je učitel příliš direktivní a rigidní ve svých názorech, neumožňuje studentovi potřebnou volnost pro hledání vlastní profesní identity a kreativity při tvorbě výukové hodiny. Rovněž tak příliš častá a důrazná kritika nepřináší studentům pocit podpory, ale spíše stresu, jak jsme viděli u S6. Ani druhý extrém, tedy nenáročný a nereflektující učitel nevede u studentů k zážitku podpory, jelikož jim ještě povětšinou chybí vlastní jasná představa nejen o struktuře příprav a hodiny, ale i o profesní identitě – takový fakultní učitel je pro studenta v zásadě nepřítomný, není možno od něj čerpat inspiraci ani podporu. Druhé dva modely jsou si v mnohém podobné a liší se v podstatě jen v subjektivně prožívané intenzitě a hloubce vztahu fakultní učitel a student. Úspěšnou cestou, jak nabídnout studentům učitelství svou podporu na pedagogických praxích se zdá být jednoduše respekt a partnerský přístup spojený s nadšením z výkonu vlastní profese. Student je zde vnímán jako partner, který může být pro fakultního učitele zdrojem inspirace. Zároveň platí, že fakultní učitel je pro studenta dostupným, sdílí s ním své zkušenosti, učí ho dovednostem, které se mu v pedagogickém prostředí osvědčily.

4.2 Mentoři

Mentoři byli na rozdíl od fakultních učitelů všemi probandy hodnoceni velmi pozitivně a jejich podpora byla vnímána jako silná. Na začátku projektu přitom většina studentů netušila, kdo mentor je a jaká by měla být jeho role v projektu. Většina měla velké obavy, že se jim ze strany mentorů dostane tvrdé kritiky a jejich první návštěvy se velmi obávaly. Všechny studenty bez výjimky překvapil partnerský přístup, který mentoři nastavili hned na prvním setkání a vřelá, přátelská atmosféra, kterou během setkání vytvořili. Počáteční obavy se tak rychle rozpustily a na konci druhého semestru si mnoho studentů přálo ve spolupráci s mentorem pokračovat i mimo rámec projektu. IPA identifikovala dvě kategorie způsobu poskytování mentorské podpory vůči studentům:

- **Mentor jako průvodce**
- **Mentor jako psycholog a rodič v jednom**

Mentor jako průvodce

Tento druh vnímané podpory je úzce v souladu s definicí mentoringu a očekáváními, která vůči mentorům jeho klienti mají. Mentor byl tedy vnímán jako ten, kdo nabízí nový úhel pohledu ať už na konkrétní pedagogickou situaci, didaktický problém, nebo všeobecnou inspiraci. Mnoho mentorů si se studenty a jejich fakultními učiteli stanovilo konkrétní mentorskou zakázku, na které v průběhu dvou semestrů pracovali, anebo ji průběžně měnili podle potřeb. Jiní se dohodli na všeobecné reflexi a sledování několika aspektů výuky studentů. Níže uvádím příklad podobné nastavené podpory u mentorky probandky S8:

Jeden z nejdůležitějších lidí v tom projektu pro mě. Zaměřovaly jsme se celý ten rok na reflexi. Z toho, kdy jsme reflexi nestíhaly [s druhou studentkou] a nebyla pro nás důležitá, bylo to pro nás pouze slovo ze skript, které všude musí být, ale nevěděly jsme proč. Čím víc jsme se blížily ke konci, tím víc se to dařilo, a potom ta závěrečná hodina byla úplně celá reflektivní, to se hrozně povedlo. Mentorka byla hrozně přínosná v té praxi.

Mentor jako psycholog a rodič v jednom

Tato forma mentorské podpory byla studenty vnímána jako velmi intenzivní a došlo k ní ve dvou sledovaných týmech. V obou těchto týmech existoval výrazný spor mezi fakultním učitelem a studentem a mentor se dostal do role jakési

mediátora konfliktu. Probandi posléze popisovali i jeho psychickou, až psychoterapeutickou podporu – často společně, bez účasti fakultního učitele, probírali studentovy pocity, potřeby a myšlenky (např. S2 popisuje vnímání mentorčiny podpory následovně: „díky ní jsem si začal dávat dost věcí do kupy a dost mi pomohla, najeli jsme na více než mentorskou vlnu, na takovou trošku terapeuticko-matěřskou“). Důležité je ovšem podotknout, že tato podpora studentovi byla nastavena podle výpovědí probandů tak, že nedocházelo k dehonestaci nebo pomlouvání fakultních učitelů. Zpráva, kterou si probandi odnesli, by se dala shrnout, jak jsme viděli u mentorky výše: „fakultní učitel je velmi dobrý v tom, co a jak dělá, nicméně ty jsi jiný a proto se neboj hledat vlastní cesty“.

4.3 Didaktici

Spolupráce s didaktiky se vyvíjela velmi zajímavým způsobem – většina z nich se podle studentů do spolupráce příliš nezapojovala, a pokud ano, posléze seznali, že jejich úlohu plní fakultní učitel, mentor, nebo oba zároveň (např. S6 situaci popisuje takto: „když přišla, tak se [s fakultní učitelkou] shodly na všem, takže by to možná bylo zbytečné, kdyby tam byly obě častěji, ona sama říkala“). Z tohoto důvodu nebylo možné získat validní údaje pro IPA a vyhodnocovat kategorie, protože by bylo třeba získané informace od studentů doplnit o pohled a vysvětlení samotných didaktiků.

4.4 Reflektivní semináře

Reflektivní semináře probíhaly po dobu celých dvou semestrů s dvěma stejnými lektory a byly pojímány sebezkušenostně, avšak nikoliv terapeuticky ve smyslu zaměření na osobní příběh či psychologická témata jednotlivce. Byly zamýšleny jako místo sdílení čerstvých zážitků z praxe, protože se konaly ve stejný den odpoledne. Měly se jich účastnit jak studenti, tak fakultní učitelé a didaktici dle jejich časových možností. Oba lektoři měli dlouholeté zkušenosti z práce se sebezkušenostními skupinami, jeden z nich byl psychologem s několika psychoterapeutickými výcviky a druhý zkušeným pedagogem-mentorem s rozsáhlým vzděláním v oblasti komunikace. Reflektivní seminář prošel za tyto pouhé dva semestry mnoha proměnami, které bychom mohly rozdělit do dvou kategorií:

- změny ve skupinové dynamice: stádium nadšení a možnosti sdílení, stádium revolty a restrukturalizace, stádium pospolitosti a vzájemné podpory;

- změny s ohledem na aktualizované potřeby studentů: potřeba sdílení a bezpečného prostoru, potřeba tematicky zaměřené zpětné vazby a sdílení.

IPA v průběhu dvou semestrů reflektovaných praxí odhalila změny ve skupinové dynamice reflektivního semináře, které svým charakterem odpovídají změnám typickým pro sebezkušenostní a terapeutické skupiny – tedy počáteční stádium orientace, druhé stádium konfliktu a revolty a třetí stádium rozvoje soudržnosti (např. Yalom & Leszcz, 2007). V prvních týdnech se objevilo čiré **nadšení z možnosti sdílení** a také z **bezpečného prostoru**, kde nevládla hodnotící kritika. Studenti velmi oceňovali, že jim lektori skutečně naslouchají a že je zajímá, co na praxích prožili.

Úvodní nadšení však v průběhu prvního semestru vystřídal pocit monotonie, stereotypu, podle studentů se struktura seminářů stále opakovala a přestala odpovídat jejich aktualizovaným potřebám. Část studentů se dle výpovědí probandů rozhodla konfrontovat lektory a vyjádřila otevřeně svou nespokojenost – nastalo období **revolty a restrukturalizace**. Probandi však v tomto období vyzdvihovali schopnost lektorů ustát kritiku a nespokojenost skupiny a jejich otevřenost jiným cestám. Lektori tedy společně se studenty zkoumali skupinové potřeby, hledali nový směr, kam by se skupina měla ubírat, aby se reflektivní semináře opět staly přínosem a nikoliv nudou. Pro studenty v tomto stádiu již samotné sdílení a diskuze o tom, co se stalo na praxích, nestačilo, jejich potřebou bylo věnovat se některým, pro ně klíčovým tématům, více do hloubky a získat jak zpětnou vazbu lektorů, tak ostatních zúčastněných (**potřeba tematicky zaměřené zpětné vazby**). Lektori začali dle probandů proto více experimentovat s různými supervizními technikami typu sochání, psychodramatu apod., přinášeli též pro inspiraci i různé techniky práce se skupinou. Studenti si však zároveň přáli zčásti zachovat rovinu sdílení. Mnozí probandi však došli v rámci sebereflexe k tomu, že je pro ně velmi obtížné hovořit o svých prožitcích a problémech před celou skupinou, která mnohdy čítala čtyřicet členů. Skupina a lektori proto došli k závěru, že sdílení se přesune do menších skupinek. Je zajímavé, že se probandi shodovali na tom, že měli silnou **potřebu sdílet volně**, což definovali jako „povídání si o čemkoliv, co mě na praxích potkalo“ (S3). Na jednu stranu zde tedy vidíme potřebu zaměřit se již na konkrétní, specifická témata, která studentům v praxi činí potíže („jak správně formulovat otázky, aby na ně někdo chtěl odpovídat“ (S9), „jak reflektovat v rámci vyučovací

vací hodiny“ (S8), otázky rušivého chování atp.), na stranu druhou zůstává i potřeba volného sdílení, potřeba naslouchat a být slyšen. Závěrem uvedme, že všichni probandi spontánně verbalizovali přání, aby se reflektivní semináře jakožto místo sdílení pedagogických praxí staly trvalou součástí povinných aktivit studentů během praxí – ti, kteří již prošli standardními praxemi, hovořili o tom, jak mnoho podobná příležitost ke sdílení během jejich praxí chyběla.

Následuje ilustrativní příklad zkušenosti probanda S10 a pohled, kterým uvedené proměny vnímal on:

Je to další zkušenost a náhledy od kolegů, vlastně si říkáme různé zážitky, je tam prostor pro diskuzi. Můžeme se poradit, když máme nějaký problém, zkonzultujeme to. Nemusíme se někde scházet po malých skupinkách, takhle se sejdeme úplně všichni. [následuje shrnutí po druhém semestru] Ze začátku jsme se pokaždé rozdělili do skupin, mě to přišlo trochu monotónní...vedoucí semináře se nás ptali, co bychom chtěli změnit...potom jsme třeba dělali živé obrazy...bylo to takové osvěžení. Třeba jsme si různě sedli a vyložené jsme si jenom povídali, že jsme se seznámili a řekli si, co kdo učí a jaké má zkušenosti a tak, vyložené ten osobní prostor. Přesně to vedlo k prohloubení těch vztahů. Ze začátku z toho [reflektivního semináře] byli všichni nadšení, potom už to nikoho nebavilo, a potom byly zase fajn.

4.5 Reflektivní praxe celkově

V této sekci uvádím shrnutí kategorií, které byly výsledkem IPA při hodnocení projektu jako celku. Jinými slovy, probandi byli tázáni ohledně zkušenosti s reflektovanými praxemi jako celkem, rovněž měli za úkol zhodnotit, zda mají pocit nějakých změn v oblasti osobní či profesní ve vztahu ke své pedagogické praxi:

- **Hledání rovnováhy mezi ideály a nároky reality:** probandi často reflektovali proces, kdy do praxe vstupovali s mnoha ideály a představami o tom, jak učitelská praxe vypadá. Díky projektu, a zvláště pak mentorům a některým fakultním učitelům, měli možnost hledat a přiblížit se rovnovážnému bodu mezi tím, jakým učitelem by se stát chtěli a jakým učitelem je chce mít společnost kolem nich, tj. do jaké učitelské role se cítí být společností tlačeni.
- **Hledání a identifikování zdrojů vnitřní i vnější profesní sebepodpory:** v průběhu reflektovaných praxí měli probandi díky různým druhům poskytnuté podpory možnost identifikovat a rozvíjet různé aspekty své sebepodpory – ať to

bylo uvědomění toho, v jakých oblastech na sebe mají příliš vysoké nároky, které se jim posléze podařilo rozpustit (vnitřní zdroj sebepodpory), anebo uvědomění, že jim velmi pomáhá, když mohou svou hodinu reflektovat s mentorem či fakultním učitelem (vnější zdroj sebepodpory). V důsledku toho na konci projektu mnozí hovořili o tom, že již netrpí anticipační úzkostí před hodinou a že si naopak „více věří“ (S6).

- **Hledání rovnováhy v oblasti příprav:** velkou kategorií, kde probandi vnímali mnoho výrazných změn, byly přípravy na hodinu, kterou se chystali odučit. S přípravami vždy (až na výjimku fakultních učitelů v kategorii nenáročný a nereflektující) pomáhal fakultní učitel, někdy též mentor a didaktik. Zpočátku byly přípravy pro probandy nesmírně těžké z hlediska struktury hodiny a jednotlivých aktivit, ale i z hlediska relevance informací k jednotlivým tématům (co (ne)zařadit), v neposlední řadě byly velmi náročné časově (nebylo výjimkou, že probandi nad přípravou na jednu vyučovací hodinu strávily 3-6 hodin). Na konci projektu již zhodnotili, že se jednak významně zkrátil čas, který nad přípravami tráví, ale i jejich efektivita, věděli jaké techniky kdy využít, měli představu o tom, co je cílem hodiny, jak k němu dospět a jak to reflektovat s žáky a posléze s fakultním učitelem.
- **Rozpouštění strachu z chyby:** další kategorií, která se objevila při kódování zážitku reflektovaných praxí, byla práce s chybou. Na počátku projektu většina studentů verbalizovala obavu z toho, že nebude během výuky znát odpověď na nějakou otázku žáků, anebo že přímo udělají chybu. Vlivem podpory ze strany fakultních učitelů, mentorů, i sdílením podobných zážitků na reflektivním semináři, se tato obava postupně proměnila do vnitřního zdroje sebepodpory, který by se dal definovat jako lidové rčení „chybovat je lidské“. Chyba ztratila pojitko s pocitem viny a studu a namísto toho se dostavilo uvědomění, že s chybou se dá i v rámci hodiny pracovat mnoha způsoby, zapojit žáky při procesu verifikace prezentovaných údajů apod. V neposlední řadě pak probandi hovořili o tom, že pokud udělají chybu oni a jsou schopni s tímto faktem otevřeně pracovat, přestávají se vlastních chyb bát i sami žáci.
- **Zážitek seznámení se s jedním fakultním učitelem a jeho třídou:** probandi vnímali jako velmi podpůrné, že mohli celé dva semestry strávit společně s jedním fakultním učitelem. Na standardních praxích tento zážitek není možný, anebo je velmi limitovaný malým počtem setkání.

Součástí tohoto problému je pak i situace, kdy student pedagogiky nemá možnost blíže poznat třídu, kde učí. Probandi se shodli, že jednotlivé žáky a skupinovou dynamiku mezi nimi byli schopni alespoň v náznaku pochopit až po několika měsících, nejčastěji uváděli měsíce tři.

- **Rozšíření světa mimo vlastní bublinu:** zážitek reflektovaných praxí a široké škály podpory znamenal pro mnoho probandů vystoupení z vlastního světa limitovaného prekoncepty a někdy i předsudky ohledně různých pedagogicko-psychologických témat a oblastí. Jednou z těchto oblastí byla obava z mentorů a předsudek, že se jedná o někoho, kdo stále a intenzivně kritizuje. Do této kategorie však spadá i nadšení probandů z toho, že mohli poznat mnoho nových odborníků z mnoha profesí a specializací a získali inspiraci pro své další profesní profilování.

5. DISKUZE

Projekt reflektovaných praxí přinesl mnoho inspirace jak pro studenty, tak všechny zúčastněné odborníky, kteří tvořili vnější síť sebepodpory studentů. Je tedy na místě zamyslet se nad tím, které zjištění by mohla vést k přímé aplikaci v praxi a ke konkrétním změnám.

Vzhledem k tomu, že je podpora ze strany fakultních učitelů vnímána studenty jako klíčová, je třeba se nejprve zamyslet nad faktory, které mohou tento vztah pozitivně ovlivnit. První důležitou otázkou je, proč existovaly rozdíly mezi vnímáním podpory u fakultních učitelů a mentorů, přičemž mentoři byli vnímáni všemi probandy velmi pozitivně, kdežto u fakultních učitelů existovaly opravdu výrazné rozdíly? Jedním z důvodů může být fakt, že sami mentoři mají větší podporu v ohledu komunikačních a psycho-sociálních dovedností – musí absolvovat mentorský kurz anásledné praxe. V rámci tohoto kurzu je prezentován zcela jiný systém komunikace, než na jaký jsme v rámci školství zvyklí – mentee je vnímán jako rovnocenný a kompetentní partner mentora, nejde tedy o vztah podržený – nadřazený, jak to často reflektovali studenti ve vztahu k fakultním učitelům. Zvolit partnerský přístup přitom neznamena vzdát se hranic či možnosti pojmenovat oblasti zlepšení. Technikou, která mnohdy fakultním učitelům chyběla, byla popisná zpětná vazba, odklon od potřeby hodnotit a kritizovat. Pokud bychom fakultním učitelům nabídli vzdělání v tomto směru, mohlo by to vést k velkým změnám nejen ve vztahu k budoucím učitelům, ale i k žákům samotným.

Další jednoduchou technikou, která by umožnila předejít mnohým konfliktům a nedorozuměním ve vztahu student – fakultní učitel je kontraktování, tedy dialog na téma potřeb a očekávání studenta a možností a očekávání fakultního učitele. Tato debata mnohdy nezabere více než pár desítek minut a pomůže fakultnímu učiteli pochopit a definovat studentova očekávání, jeho možnosti i potřeby – některý student může praxi vnímat jako první kontakt s pedagogickou realitou a jeho potřeby i očekávání tedy budou výrazně odlišné od jiného studenta, který již několik let pracuje na ZUŠ a zároveň doučuje středoškoláky matematiku. Kontraktování však nemůže fungovat bez aktivního naslouchání, průběžného parafrázování řečeného a ujišťování se o vzájemném porozumění, přičemž fakultní učitel musí být tím, kdo tento rozhovor vede.

Dalším velkým tématem se ukazuje být názorová rigidita fakultních učitelů – studenti vnímali velmi negativně situace, kdy jim fakultní učitel neumožnil vyzkoušet aktivizační metody či konstruktivisticky pojatou výuku. Je možné se domnívat, že tato názorová rigidita se objevuje jako důsledek téměř neexistující podpory (nejen) fakultních učitelů. Máme zde na mysli podporu nejen metodickou, ale právě i psychosociální ve formě mentoringu a/nebo supervize (individuální i skupinové či dokonce týmové). Názorová i didaktická rigidita se pak u fakultních učitelů může stávat obranným mechanismem ega, které čelí mnoha nárokům z mnoha směrů (žáci, rodiče, vedení...), a přitom zůstává osamělé. Přichází-li tedy student pedagogické fakulty k fakultnímu učiteli, který sám podporu nedostává, jen těžko ji může studentovi v konstruktivní podobě nabídnout, povětšinou pouze opakuje vzorce chování a prožívání, které byly uplatněny vůči němu. Tato vlastní zranění fakultních učitelů se pak mohou odrážet ve větech typu „s námi se taky nikdo nemazlil“, nebo „musí taky něco vydržet“.

Aby se však většina z těchto doporučení dala aplikovat, je nezbytné, aby student a fakultní učitel měli vůbec možnost vzájemný vztah rozvinout a aby student zažil dlouhodobější kontakt s třídní skupinou – většina studentů uváděla, že až po uplynutí prvních třech měsíců se začaly orientovat v individuálních specifikách žáků a v jejich skupinové dynamice. Na standardních praxích je kontakt většinou jen krátkodobý, student si

výuku s danou třídou vyzkouší jen několikrát a je tím pádem ochuzen nejen o vybudování vztahu s fakultním učitelem, ale i o možnost vyzkoušet pedagogickou psychologii a pedagogicko-psychologickou diagnostiku v praxi.

Jak dále IPA ukázala, reflektivní seminář, který byl pojímán sebezkušenostně, prošel fázemi typickými pro rozvoj skupiny – objevila se tedy i revolta vůči lektorům, kteří ho vedli. S touto fází je třeba v podobných případech počítat vždy a považovat ji za velmi přínosnou – členové skupiny zde v podstatě odhazují již nepotřebné prvky struktury a dynamiky skupiny a objevují naopak prvky nové, které lépe sytí jejich aktuální potřeby. Při vedení těchto seminářů je proto vhodné, aby daný lektor měl sám zkušenosti s vedením skupin a aby měl ideálně i sebezkušenostní psychotherapeutický výcvik. Oba tyto faktory mu pomohou zvládnout vlnu odporu a kritiky konstruktivním způsobem. Výsledkem je poté skupina, která sama přináší témata a dovede s nimi pracovat, skupina která umí vnímat a využívat své vlastní vnitřní i vnější zdroje sebedopory, ne jen ty lektorovy.

Reflektované praxe jako celek byly studenty vnímány velmi pozitivně a jako výrazný přínos v mnoha oblastech. Ačkoliv se jednalo o unikátní projekt, který z mnoha důvodů nelze se všemi prvky podpory přenést do standardních pedagogických praxí, mnoho dílčích poznatků jistě uplatnitelných je.

Tento výzkum potvrdil též výsledky mnoha jiných studií, zmíněných výše – stejně jako Prokop *et al.* (2019) a Kratochvílová a Horká (2019) výzkum potvrdil vhodnost dlouhodobého kontaktu studenta pedagogiky s jedním fakultním učitelem a jednou třídou a zároveň se fakultní učitel potvrdil jako klíčový zdroj (sebe)podpory pro studentovy první pedagogické kroky. Vnímání celkového přínosu reflektovaných praxích je pak v naprostém souladu s výsledky Hališky a Kobíkové (2013a) i Záleské *et al.* (2019), kteří taktéž zjistili, že pedagogické praxe jsou studenty vnímány jako velmi přínosná součást studia a zároveň jako místo, kde student může čerpat ze zkušeností fakultního učitele a ostatních kolegů.

Výsledky této studie jsou samozřejmě omezeny nízkým počtem probandů a měly by být brány spíše jako inspirace pro konstrukci podobně zaměřených pedagogických praxí, jako žitá zkušenost konkrétních studentů s konkrétními potřebami.

ZÁVĚR

Tento příspěvek se zabýval projektem reflektovaných pedagogických praxí a jejich vlivem na sebepodporu u studentů učitelských oborů pro druhý stupeň ZŠ a SŠ. Pro získání dat byl použit kvalitativní výzkumný design, data byla zpracována pomocí interpretativní fenomenologické analýzy.

Výsledky výzkumu přinášejí mnohá konkrétní doporučení ať pro podobně orientované inovace v pedagogických praxích, ale i pro jednotlivé účastníky praxí standardních. Fakultní učitelé i didaktici mohou být vzdělávání v oblasti komunikačních a mentorských dovedností (kontraktování, popisná zpětná vazba, já-výroky, aktivní naslouchání apod.) a vedení k partnerskému přístupu vůči studentů, který se v rámci tohoto projektu ukázal jako jednoznačně nejvíce funkční. U reflektivních seminářů je důležité zajistit jejich vedení lektorem, který má zkušenost s vedením sebezkušenostní skupiny a který dokáže zajistit bezpečné, nehodnotící prostředí, které umožní, aby se skupina mohla rozvíjet dále do podoby, která je obohacením pro všechny zúčastněné.

Tento příspěvek vznikl v rámci programu UK Progres č. Q15 s názvem „**Životní dráhy, životní styly a kvalita života z pohledu individuální adaptace a vztahu aktérů a institucí**“, byl podpořen prostředky na dlouhodobý rozvoj organizace.

LITERATURA

- Armstrong, S., Foster, R., Brown, T., & Davis, J. (2017). Humanistic sandtray therapy with children and adults. In Leggett, E. & Boswell, J. (Eds.), *Directive play therapy: theories and techniques* (s. 217–253). Springer Publishing Company.
- Březinová, M. (2015, 5. června). *Více praxe, méně filozofie: budoucí učitelé řekli, co chtějí*. Mladá Fronta DNES. Dostupné z <https://monitoring.anopress.cz/Artc?idfk=DCMF20150605010006&hash=ga0ihejqod&lang=cz>
- Brzybohatá, A. (2021, 26. června). *Maturanti nejčastěji chtějí být učiteli: univerzity hlásí rekordní zájem*. iDnes. Dostupné z https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/zajemci-o-studium-vysoke-skoly-univerzity-statistika.A210616_092538_domaci_brzy
- Clarkson, P. (1989). *Gestalt Counselling in Action*. Sage.
- Coufalová, J., Hrkalová, J., Mainz, D., Novotná, V., Pasáčková, E., Rýdl, K., Šafránková, J., Škoda, J., Švec, M., Švec, J., Vaňková, J., & Vrátníková, Z. (2014). *Metodika IPN KVALITA: Požadavky na učitelské studijní programy a obory*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Cuthbertson, L. M., Robb, Y. A., & Blair, S. (2020). Theory and application in research principles and philosophical underpinning for a study utilising interpretative phenomenological analysis. *Radiography*, 26(2), 94–102. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2019.11.092>
- Denzin, N. K. (1989). *The research act*. Prentice Hall.
- Fojtů, M. (2017, 14. října). *Změna ve výuce učitelů: s dětmi už od začátku studia*. Zprávy z MUNI. Dostupné z <https://www.em.muni.cz/udalosti/9762-zmena-ve-vyuce-ucitelu-s-detmi-uz-od-zacatku-studia>
- Fojtů, M. (2018, 9. června). *Změny na pedagogické fakultě ukazují cestu, jak zajistit lepší učitele*. Zprávy z MUNI. Dostupné z <https://www.em.muni.cz/udalosti/10644-zmeny-na-pedagogicke-fakulte-ukazuji-cestu-jak-zajistit-lepsi-ucitele>
- Fojtů, M. (2019, 21. července). *Budoucí učitelé si v seminářích radí navzájem*. Zprávy z MUNI. Dostupné z <https://www.em.muni.cz/student/11892-budouci-ucitele-si-v-seminarich-radi-navzajem>
- Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology: combining core approaches*. Open University Press.
- Hališka, J. (2013). Student učitelství a pedagogické praxe. In Bochníček, Z., & Hališka, J. (eds.), *Na pomoc pedagogické praxi* (s. 11–16). Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-6302-2013>
- Hališka, J., & Kobíková, Z. (2013a). Pedagogická praxe pohledem absolventa studia učitelství. In Bochníček, Z., & Hališka, J. (eds.), *Na pomoc pedagogické praxi* (s. 27–29). Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-6302-2013>
- Hališka, J., & Kobíková, Z. (2013b). Reflexe pedagogické praxe s využitím videozáznamů. In Bochníček, Z., & Hališka, J. (eds.), *Na pomoc pedagogické praxi* (s. 17–24). Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-6302-2013>
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Juklová, K., Kaplanová, J., & Michek, S. (2019). *Dynamika vzorců profesního učení u dvou skupin budoucích učitelů*. Výroční konference ČAPV: Pedagogický výzkum, školní praxe a výzvy demokracie. Liberec, Česká republika.
- Juklová, K., & Vondroušová, J. (2020). *Učit (se) spolu: dva roky zkušeností*. Gaudeamus.
- Koťa, J. (2012). Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*, 22(3), 336–352. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-3-336>
- Kratochvílová, J., & Horká, H. (2016). Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinantů účinnosti učitelských praxí. *Pedagogická orientace* 26(2), 272–298. <https://doi.org/10.5507/pdf.18.24453958>
- Lyons, E., Coyle, A. (2007). *Analysing qualitative data in psychology*. Sage.
- Mackewn, J. (2004). *Gestalt psychoterapie*. Portál.
- Malcová, P. (2010). *Diagnostika pedagogické praxe očima studenta pedagogické fakulty*. Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dostupné z https://theses.cz/id/ltesuq/Diagnostika_pedagogick_praxe_oima_studenta_pedagogick_fak.pdf
- Němečková, L., & Pavlasová, L. (2020). Pedagogická praxe studentů učitelství biologie z pohledu mentorských rozhovorů. *Scientia in Educatione*, 10(2), 20–43. <https://doi.org/10.14712/18047106.1564>
- Oaklander, V. (1988). *Windows to Our Children*. The Gestalt Journal Press.
- Oaklander, V. (2007). *Hidden Treasure: A Map to the Child's Inner Self*. Karnac books.
- Otevřeno (2021). *O nás*. Dostupné z <https://otevreno.org/o-nas/>
- Pedagogická praxe studentů v akademickém roce 2020/2021 (2. stupeň ZŠ, SŠ, ZUŠ)*. (2020). Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/uredni-deska/ridici-akty/rozhodnuti-dekana/2020/27-2020-praxe-zs2-a-ssk.pdf?v20200626120004>
- Perls, F. (1996). *Gestalt terapie doslova*. Votobia.
- Perls, F., Hefferline, R. & Goodman, P. (1994). *Gestalt Therapy, Excitement and Growth in the Human Personality*. Gestalt Journal Press.
- Prokop, D., Kunc, M., & Zavadilová, K. (2019). *Evaluační zpráva: zpráva z hodnocení vzdělávacího programu Učitel naživo*. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1107-evaluacni-zprava-2018-2019.pdf>
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Sage.
- Svatoš, T. (2013). Student na cestě k učitelství: inspirace z výzkumné praxe. *Pedagogická orientace*, 23(6), 786–809. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-6-786>
- Šujan, K. (2016, 19. května). *Pedagogická praxe je podle studentů nedostatečná*. Ústecký deník. Dostupné z https://ustecky.denik.cz/zpravy_region/pedagogicka-praxe-je-podle-studentu-nedostatecna-20160519.html
- Timm, N., & Garza, Y. (2017). Beyond the miniatures: using Gestalt theory in sandtray processing. *Gestalt review*, 21(1), 44–55. <https://doi.org/10.5325/gestaltreview.21.1.0044>
- Učitel naživo (2021). *Program Učitel naživo*. Dostupné z <https://www.ucitelnazivo.cz/o-programu>
- Wheeler, G. (1991). *Gestalt reconsidered: A New Approach to Contact and Resistance*. Gardner Press.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and methods*. Open University Press.
- Yalom, I., & Leszcz, M. (2007). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál.
- Yardley, L. (2007). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology and Health*, 15(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540648>
- Yontef, G. (1993). *Awareness, dialogue & process*. The Gestalt Journal Press.
- Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149–171. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>
- Zinker, J. (2004). *Tvůrčí proces v Gestalt terapii*. Era.

Kontakt

Mgr. Sylvie Tichotová: sylvie.tichotova@uhk.cz

VZDELÁVANIE VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV NA UNIZA: SEBAPERCEPCIA UČITEĽOV A UŽITOČNOSŤ VZDELÁVANIA

Jana Trabalíková¹

¹Žilinská univerzita v Žiline, Ústav celoživotného vzdelávania, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina, Slovenská republika

Abstrakt

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme vzdelávaním vysokoškolských učiteľov v oblasti inžinierskej pedagogiky na Žilinskej univerzite v Žiline v kontexte celoživotného učenia. Prezentujeme, akým spôsobom sme zisťovali a následne flexibilne reagovali na vzdelávacie potreby vysokoškolských učiteľov UNIZA v súvislosti s ich pedagogickou činnosťou na vysokej škole. Naším cieľom bolo zistiť, akým smerom nastaviť vzdelávanie čo do obsahu, rozsahu i metód, aby u učiteľov rozvíjalo výrazne učiteľské zručnosti. Zaujímali nás hlavne tie učiteľské zručnosti, ktoré následne najlepšie zaistia podporu kľúčových kompetencií študentov. Analýza vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov vybraných vysokoškolských učiteľov Žilinskej univerzity v Žiline je založená na údajoch spracovaných z dotazníkov. Dotazníky sme administrovali vysokoškolským učiteľom vždy na začiatku kurzu inžinierskej pedagogiky v troch, po sebe idúcich akademických rokoch 2017/18, 2018/19 a 2019/20. Spolu sme oslovili 32 vysokoškolských učiteľov. Na základe výsledkov dotazníkov sme následne flexibilne upravovali obsah i metódy kurzu. Z analýzy vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov sme zistili, že pre učiteľov je najužitočnejšie vzdelávať sa v oblasti motivácie študentov, inovatívnych stratégií vyučovania, vytvárania priaznivého sociálneho prostredia pre študentov, efektívneho vedenia práce študentov v skupinách, či vlastnej sebareflexie.

Kľúčové slová: vzdelávacie potreby, inžinierska pedagogika, pedagogická erudícia, vysokoškolský učiteľ

Abstract

UNIVERSITY TEACHER EDUCATION

AT UNIZA: TEACHERS' SELF-PERCEPTION AND THE USEFULNESS OF EDUCATION

In this paper we present the situation in the area of university teacher education in the field of Engineering Pedagogy at the University of Žilina in the context of lifelong learning. We present how we identified and responded flexibly to the educational needs of university teachers in relation to their teaching activities at the university. Our aim was to find out in what direction set this education

in terms of content, scope and methods to develop teacher skills markedly. We were particularly interested in the teaching skills that would subsequently support the key competences of students in the best way. Analysis of educational needs of university teachers is based on data processed from questionnaires. The questionnaires were administered to university teachers always at the beginning of the course of engineering pedagogy in three academic years 2017/18, 2018/19 and 2019/20. A total number of university teachers who completed the questionnaire is 32. Based on the results of the questionnaires, we modified the content and methods of the course. From the analysis of the educational needs of university teachers we have found that it is most useful for teachers to learn about student motivation, innovative teaching strategies, creating a friendly social environment for students, effective management of student group work and self-reflection.

Keywords: educational needs, engineering pedagogy, pedagogical erudition, university teacher

ÚVOD

Pri vytváraní kurikula kurzov zameraných na ďalšie vzdelávanie a rozvoj vysokoškolských učiteľov v oblasti ich pedagogickej činnosti sme sa mohli inšpirovať skúsenosťami a prepracovanými materiálmi, ktoré už pred nami definovali iní. Túto inšpiráciu sme čerpali z bohatých skúseností európskych ale i slovenských univerzít, dokumentov, ktoré zverejňujú inštitúcie zaoberajúce sa otázkami vzdelávania v oblasti inžinierskej pedagogiky. Išlo najmä o European Society for Engineering Education (SEFI), European University Association (EUA), International Society for Engineering Education (IGIP).

Zároveň však pre nás bolo prioritou vzdelávanie flexibilne adaptovať vzhľadom k vzdelávacím potrebám vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania Žilinskej univerzity a to aj na úrovni jej fakúlt, vzhľadom k ich špecifikám. Využili sme dopytovanie sa prostredníctvom dotazníka. V predložennom príspevku sa osobitne zameriavame na výsledky zisťovania vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov v úvode realizovaných kurzov. Približne po absolvovaní polovice vzdelávania a tiež v jeho závere sme účastníkov vzdelávania však navyše vždy žiadali o spätnú väzbu. Táto bola pre nás tiež východiskom, z ktorého sme čerpali v ďalších kurzoch.

1. ĎALŠIE VZDELÁVANIE VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV NA UNIZA

1.1 Priority vzdelávania

Prvý cyklus Ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na UNIZA zameraný primárne na rozvoj učiteľských spôsobilostí vysokoškolských učiteľov – inžinierov na UNIZA sme realizovali od októbra 2017 do apríla

2018 a v nasledujúcich rokoch sme tomto vzdelávaní pokračovali, samozrejme, s primeranými zmenami. Cieľom pilotného kurzu bolo zároveň experimentálne overenie naplánovaného kurikula.

Toto vzdelávanie nebolo viazané na získanie kreditov či titulov ale absolventi vzdelávania získali osvedčenie. Prioritou pre nás od začiatku bolo ponúknuť odbornosť a nastaviť kurikulum vzdelávania vysokoškolských učiteľov tak, aby boli motivovaní vzdelávanie absolvovať a čo je dôležitejšie, naučené vedomosti a natrénované zručnosti organicky začleniť do svojich vyučovacích hodín. Ďalšou prioritou bolo prispieť k vytváraniu profesijnej komunity expertov (skúsených VŠ učiteľov), ktorí si vzájomne zdieľajú svoje skúsenosti z vyučovania, inšpirujú sa navzájom a toto sa stáva súčasťou kultúry univerzity. Je zrejmé, že naplnenie týchto vízií nie je záležitosťou jedného či dvoch rokov ale naopak, vyžaduje si dlhodobejšiu systematickú trpezlivú prácu. Je potrebné brať do úvahy, že s meniacimi sa potrebami vysokoškolských študentov, sa zákonite budú a musia meniť vzdelávacie potreby ich učiteľov.

1.2 KLÚČOVÉ KOMPETENCIE VŠ UČITEĽOV

Keďže podľa Belz-Siegrist (2001, s. 34) sú kľúčové kompetencie sčasti určitým druhom „metavedomostí“ a „zaobchádzania s vedomosťami“, sú skutočnou pomocou pre pochopenie a riešenie najrôznejších problémov profesijného vzdelávania v situácii rýchlo sa meniacich rámcových podmienok. Predpokladom pre nadobudnutie kľúčových kompetencií je dôvera v autonómiu poslucháča a v jeho zodpovednosť za vlastné učenie. On musí utvárať proces svojho učenia na vlastnú zodpovednosť. Poslucháčov, ktorí sa učia samostatne, riadi pri tomto procese lektor ako ich partner. V kontexte andragogickej didaktiky, ktorá je podľa Mužíka (1998, s. 7) vyučovaním na strane lektora a učením na strane účast-

nika, je práve didaktická teória učenia dospelého východiskom, keďže schopnosť účastníka prijať a neskôr v praxi uplatniť učivo je limitujúcim faktorom efektivity vyučovania dospelých.

Nami pripravený obsah vzdelávania sa odvíjal od *klúčových kompetencií* vysokoškolského učiteľa, tak, ako sú zadefinované v kritériách pre akreditáciu spoločnosťou IGIP. Táto medzinárodná spoločnosť pre inžiniersku pedagogiku očakáva preukázanie získania nasledovných kompetencií v inžinierskej pedagogike:

- kompetencie psychodidaktické,
- kompetencie diagnostické,
- kompetencie organizačné a riadiace,
- kompetencie reflexie vlastnej činnosti a seba-rozvoja,
- kompetencie komunikatívne a sociálne (<http://www.igip.org/>).

2. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Aj v slovenskej i českej odbornej literatúre môžeme nájsť pomerne dosť informácií o tom, aké charakteristiky by mal vysokoškolský učiteľ mať, čo by mal ovládať, spĺňať (Sirotová, 2014; Bajtoš, 2013; Turek, 2006; Manniová, 2004; Slavík, M. *et al.*, 2012; Vašutová, 2005; Vaněček, *et al.*, 2016 apod.). Z týchto charakteristík jednoznačne vyplýva, že expertnosť práce VŠ učiteľa súvisí aj s tým, že ak na jednej strane facilituje vzdelávanie študenta a presúva na neho väčšinu zodpovednosti za jeho vlastné výsledky, tak na strane druhej má v tomto kontexte povinnosť vynikajúcej prípravy podmienok pre

jeho vzdelávanie, a sebareflexie svojej pedagogickej činnosti, jej dôsledkov. Zhodujeme sa s autormi Adamcom a Kryštofom (2021, s. 3080), že utváranie pedagogickej kompetencie môže u učiteľov prebiehať úplne spontánne. Je ale potrebné pripustiť, že taký proces môže byť nesúrodý, náhodný a tiež dlhodobý. Okrem toho, mnohí vysokoškolskí učelia, nemusia byť z hľadiska svojej osobnostnej výbavy alebo aj záujmu a motivácie na taký proces vhodne pripravení. Cieľom vysokých škôl však určite je zamestnávať len tých najkvalitnejších odborníkov po všetkých stránkach.

V tomto zmysle bol pre nás pri tvorbe obsahu vzdelávania vysokoškolských učiteľov východiskom trojdimenzionálny model osobnosti vysokoškolského učiteľa (Sirotová, 2014, s. 32), ktorý zohľadňuje osobnostné charakteristiky učiteľa vysokej školy a potrebné vzdelanie vzhľadom na špecifiká edukačného procesu, prostredia a edukačnej práce.

Táto autorka vníma charakteristiky osobnosti vysokoškolského učiteľa v nasledovných dimenziách:

Snaha o obsiahnutie spomínaných dimenzií osobnosti VŠ učiteľa nás viedla k názoru, že kurz pre vysokoškolských učiteľov musí zahŕňať kultivovanie (zdokonaľovanie, zlepšovanie) nielen vedomostí ale ruka v ruku s nimi i vlastností, postojov, schopností učiteľov a teda kurz nemôže byť, podľa nášho názoru, postavený na 2–3 týždňovom sústreďení, kde budeme chcieť účastníkov v zrýchlenom procese nasýtiť informáciami. Naopak, na kurze zažitý formy, prístupy je potrebné nechať dozrievať postupne, zvnútorňovať ich, aby bolo možné ich postupne vedomé aj nevedomé začleňovanie VŠ učiteľom do

Tabuľka I: *Dimenzie osobnosti vysokoškolského učiteľa*

VŠ učiteľ ako ...	Charakteristika
UČITEĽ pedagogická erudícia	Znalosť teórie vysokoškolskej pedagogiky, didaktiky a nevyhnutnosť expertného využívania stratégií a metód. Pedagogická kvalifikácia nie je síce legislatívne stanovená, no jej nutnosť vyplýva zo samotnej realizácie pedagogickej a vzdelávacej činnosti. Táto dimenzia zahŕňa vzdelávaciu činnosť, ktorej súčasťou je didakticko-metodická činnosť: príprava, organizácia a zdokonaľovanie vyučovacieho procesu (Ficula, 2006 in Sirotová, M. 2014, s. 39). Východiskom pre jej realizáciu je spracovanie sylabu, stanovenie cieľov a tém vyučovacích jednotiek, voľba vyučovacích metód, usmerňovanie samostatnej práce študenta, spracovanie didaktických testov a otázok na ústne skúšanie. spracovávanie študijných materiálov pre študentov – skriptá, knihy. Vykonávať tieto činnosti nie je možné na kvalitnej úrovni bez vlastného zdokonaľovania v oblasti pedagogických aj psychologických vied, seba-poznania a sebareflexie.
VEDEC odborná a vedecká erudícia	Vedecko-výskumná činnosť vysokoškolského učiteľa, prostredníctvom ktorej by mal aj študentov uvádzať do problémov vedy a to i tých, na ktorých pracuje on sám. Prostredníctvom výskumných aktivít dochádza k pochopeniu novodobých poznatkov a ich prenosu do vzdelávacieho procesu.
ČLOVEK morálny profil	Pre vysokoškolského učiteľa je zásadná schopnosť ovládať svoje konanie a emocionálna stabilita. Veľká osobná zodpovednosť, ktorej výrazom je najmä možnosť subjektívne hodnotiť študenta je symbolom profesijnej kompetencie učiteľov – ich jedinečným právom.

Zdroj: Sirotová (2014, s. 32)

vzdelávacieho procesu a postupne tak rozvíjať ich ľudský potenciál. Zároveň tak majú priestor učiť sa a porovnávať výkon lektora, výkon ostatných účastníkov kurzu s vlastným výkonom a navyše absorbovať aj, ako píše Plamínek (2014, s. 61) potenciál nevyjadrených alebo nevyjadriteľných, implicitných vedomostí, voľne vyplývajúcich zo správania sa a vzdelávania – a teda tacitného učenia.

Stavebnými kameňmi vzdelávacích programov sú tréningové techniky, z ktorých skladáme tréningový kurz. Dominuje tu „veľká štvorka“ – do ktorej patria prezentácie, diskusie, riešenia modelových situácií a riešenia reálnych situácií (Plamínek, 2014, s. 122). Tieto sa stali súčasťou kurikula aj Ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania UNIZA.

V rámci predmetného vzdelávania teda využívame okrem lektorských interaktívnych prednášok najmä workshopy a tréningy doplnené moderovanými diskusiami so skúsenými vysokoškolskými učiteľmi UNIZA. V rámci inžinierskej pedagogiky sa v rozsahu okolo 100 vyučovacích hodín v priebehu jedného akademického roku (tento rozsah sa v jednotlivých akademických rokoch líšil) vysokoškolskí učitelia venovali témam zameraným na osobnosť VŠ učiteľa, VŠ študenta, motiváciu a aktivizujúcim stratégiám vyučovania ale aj hodnoteniu a sebareflexii svojej činnosti v kontexte SCL prístupu (student-centred learning).

3. METODOLÓGIA

Vysokoškolských učiteľov sme oslovili pre spoluprácu na zmapovaní úrovne vybraných oblastí ich profesijného rozvoja najmä v súvislosti s pedagogickou činnosťou. Ich názory a postoje vždy boli a budú sú pre nás dôležité pre modifikáciu vzdelávania vysokoškolských učiteľov a výskumníkov realizovaného Ústavom celoživotného vzdelávania UNIZA.

Cieľom výskumu bolo najmä a) analyzovať úroveň seba percepce VŠ učiteľov vo vybraných profesijných kompetenciách a oblastiach a b) analyzovať vzdelávacie potreby vysokoškolských učiteľov za účelom:

- prvotného spoznania skupiny prihlásených účastníkov,
- flexibilného nastavenia cieľov a obsahu vzdelávania v podobe konkrétnych tém.

Zisťovali sme odpovede na nasledovné *výskumné otázky*:

- 1) Vnímajú sa VŠ učitelia subjektívne viac ako učitelia alebo vedci?
- 2) Na akej úrovni VŠ učitelia subjektívne hodnotia svoju a) aktuálnu úroveň a b) užitočnosť vzdelávania sa v oblastiach, ktoré sme nastavili ako základný obsah ďalšieho vzdelávania VŠ učiteľov z pohľadu naplňovania pedagogických kompetencií VŠ učiteľa?
- 3) Aký je rozdiel medzi subjektívnym hodnotením (úrovňou seba percepce) aktuálnej úrovne v týchto oblastiach a subjektívnym vnímaním užitočnosti vzdelávať sa v nich?
- 4) Aké sú pomenované rozdiely v skupinách VŠ učiteľov – účastníkov vzdelávania prihlásených v prvých dvoch sledovaných akademických rokoch z vlastného záujmu a v treťom sledovanom akademickom roku s povinnosťou absolvovať toto vzdelávanie?

V nami vybraných *meraných ukazovateľoch* sme sa orientovali najmä na tie, ktoré sú výrazom pedagogickej erudície osobnosti VŠ učiteľa. Vyberali sme najmä také, ktorými VŠ učiteľ vytvára vhodné podmienky pre vzdelávanie a učenie sa na strane študenta. Vychádzali sme pritom z profesijných kompetencií a oblastí vzdelávania VŠ učiteľov, ktoré sú uvádzané v odbornej literatúre, či sú súčasťou kurzov inžinierskej pedagogiky a dokumentov inštitúcií, ktorými sme sa inšpirovali, ako

Tabuľka II: Zloženie výskumného súboru

Akademický rok	Vekové rozhranie	Muži : ženy	Počet účastníkov kurzu (N)	Počet účastníkov, ktorí vyplnili dotazník (N)	Účastníci, ktorí vyplnili dotazník (%)
2017/18	27–38	4:6	10	10	100
2018/19	26–49	6:10	16	11	68,75
2019/20	27–47	17:5	22	11	50
spolu		27:21	48	32	66,67

Zdroj: dokumentácia ÚCV UNIZA (r. 2017–20)

uvádzame v úvode a teoretických východiskách tohto článku.

Výskumným súborom boli všetci prihlásení účastníci Ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na Žilinskej univerzite v troch po sebe idúcich akademických rokoch. V predloženej štúdii prezentujeme výsledky, ktoré sme získali v akademickom roku 2017/18, 2018/19 a 2019/20. Respondentom sme vždy dotazník administrovali elektronicky, ešte pred začiatkom kurzu. V prvom a druhom sledovanom akademickom roku boli účastníkmi vzdelávania VŠ učители, ktorí sa do kurzu prihlásili sami a v treťom akademickom roku išlo o VŠ učiteľov, ktorí boli menej ako tri roky na pozícii VŠ učiteľa alebo výskumníka na UNIZA s povinnosťou vyučovať. V ich prípade už bolo absolvovanie vzdelávania pracovnou povinnosťou.

V našich možnostiach bolo zistiť iba vekové rozhranie účastníkov kurzu, u viacerých pre nás nebolo možné exaktne zistiť počet rokov pedagogickej praxe, čo by bol výpovednejší ukazovateľ. V rámci zastúpenia mužov a žien stojí za povšimnutie, že pokiaľ sa na vzdelávanie prihlasovali učitelia z vlastného záujmu, prihlásilo sa viac vysokoškolských učiteliek. Na vzdelávanie bolo prihlásených 48 VŠ učiteľov a učiteliek a dotazník vyplnilo 32, teda 66,67 % z nich.

Výskum sme orientovali kvantitatívne, za metódu zberu výskumných údajov sme zvolili dotazník vlastnej konštrukcie. Metódou spracovania výskumných údajov bol numerický počet a percentuálny podiel. Položky dotazníka mali formu numerických škál, v rámci nich mohli respondenti vyjadriť intenzitu svojho subjektívneho pohľadu. Škály sme vyhodnotili pomocou priemeru – jednotlivým

stupňom škály sme priradili koeficienty od 1 do 6 a získané hodnoty sme vynásobili zodpovedajúcim koeficientom¹.

4. VÝSLEDKY VÝSKUMU A ICH INTERPRETÁCIA

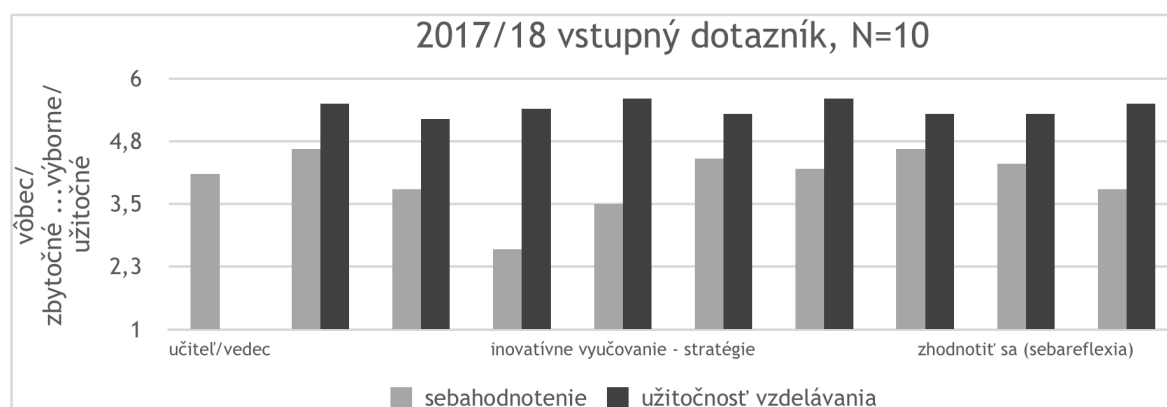
V prvej položke dotazníka sa respondenti mali pokúsiť subjektívne zhodnotiť, kým sa v súčasnej pracovnej situácii cítia byť viac: *učiteľom alebo vedcom* na škále od 1 (učiteľ) do 6 (vedec).

V druhej položke sa postupne pokúsili, vždy na škále od 1 (vôbec neviem) do 6 (výborne viem) *subjektívne zhodnotiť ich aktuálnu úroveň* v oblasti:

- 1) analýzy obsahu učiva a výberu kľúčových pojmov pre obsah vyučovacích predmetov,
- 2) efektívneho nastavenia cieľov vzdelávania,
- 3) stratégií motivácie študentov pre efektívne učenie,
- 4) aplikácii inovatívnych stratégií pri sprostredkovaní učiva študentom,
- 5) využitia informačno-komunikačných technológií vo vyučovacom procese,
- 6) vytvárania priaznivého sociálneho a pracovného prostredia pre prácu študentov,
- 7) spravodlivého hodnotenia dosiahnutých výsledkov vzdelávania,
- 8) sebareflexie vyučovacieho procesu a práce na svojom vlastnom učiteľskom rozvoji,
- 9) vedenia študentov pri práci v skupinách (projekty, prípadové štúdie, kolaboratívne vyučovanie a pod.).

Posledná položka obsahovala identické oblasti, s tým rozdielom, že respondenti vyznačili, do akej miery je pre nich užitočné vzdelávať sa v nich.

Z našich zistení uvedených v grafe 1 vyplýva, že hodnota, na ktorej sa účastníci kurzu v akademickom roku 2017/18 hodnotili pri otázke, či sa cítia



Graf 1: Vstupný dotazník 2017/18

1 Více viz <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/posudzovacie-skaly/vyhodnotenie.php?id=i13p6>.

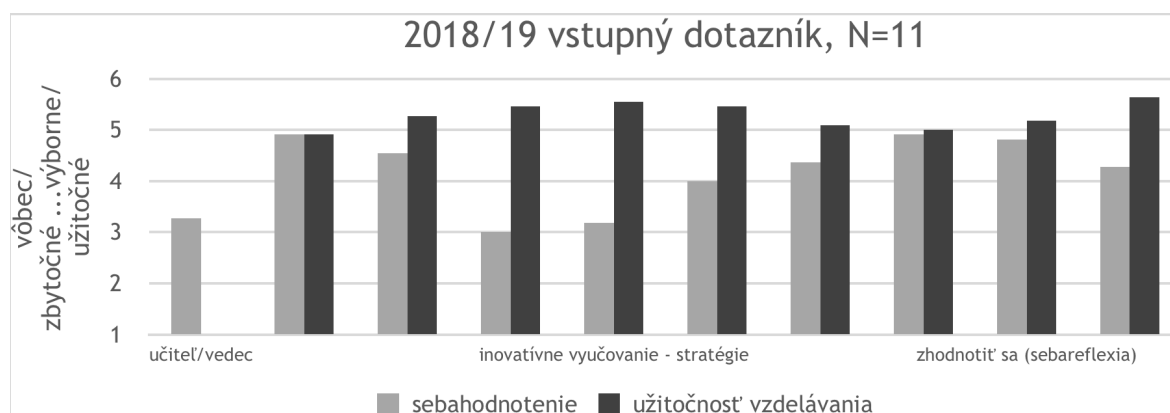
byť viac učiteľmi alebo vedcami, bola 4,1. Mierne vyššie sa teda stotožňujú so svojou vedeckou činnosťou, v porovnaní s tou pedagogickou. Pokiaľ sa zameriame na porovnanie sebahodnotenia VŠ učiteľov alebo ich vnímania užitočnosti vzdelávania sa v ponúknutých oblastiach, je zrejmé, že najvyššie sa hodnotia v oblasti analýzy obsahu učiva, výberu kľúčových pojmov (4,6); spravodlivého hodnotenia (4,6) a využívania možností IKT (4,4). Najnižšie hodnotenie sme zistili v oblasti motivácie študentov (2,6), používania inovatívnych stratégií vyučovania (3,5) ale i efektívneho vedenia práce študentov v skupinách.

Z grafu 1. je viditeľné, že užitočnosť vzdelávania celkovo hodnotia na vyššej úrovni ako vlastnú aktuálnu úroveň. Tu pociťujú najvyššiu potrebu vzdelávať sa najmä v oblasti používania inovatívnych stratégií vyučovania (5,6); vytvárania priaznivého sociálneho prostredia (5,6); analýzy obsahu učiva (5,5); motivácie študentov (5,4). V predmetnom akademickom roku sme práve témam súvisiacim s týmito oblasťami dali najväčší priestor.

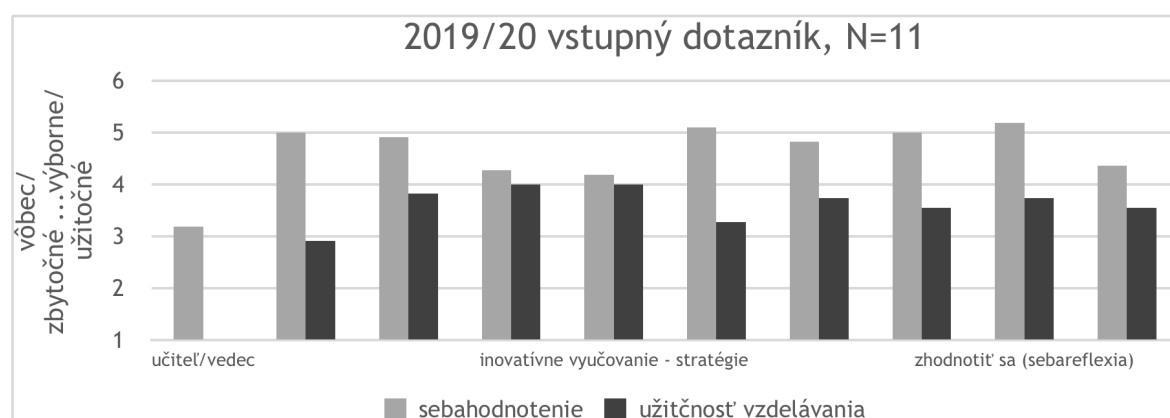
V akademickom roku 2018/19 (Graf 2) bola situácia taká, že VŠ učitelia sa vnímali mierne výraznejšie

ako učitelia, nie vedci. Graf naznačuje, že sebahodnotenie učiteľov je najvyššie v oblasti činností súvisiacich s analýzou obsahu učiva a výberom kľúčových pojmov (4,9); spravodlivého hodnotenia študentov (4,9) a sebareflexie (4,8). Naopak najnižšie sa hodnotia v oblasti motivovania študentov (3,0) a používania inovatívnych stratégií vyučovania (3,2). Tieto dve oblasti (hodnoty 5,5 a 5,6) boli spolu s efektívnym vedením práce študentov v skupinách (5,6) a využívaním možností IKT (5,5) pomenované v zmysle pociťovania najvyššej užitočnosti vzdelávať sa v nich, čo sme v danom akademickom roku rešpektovali a odrazilo sa to vo flexibilných úpravách obsahu vzdelávania. Aj táto skupina učiteľov celkovo pociťuje užitočnosť vzdelávania sa v predložených oblastiach na vyššej úrovni ako vlastnú aktuálnu úroveň v nich.

V akademickom roku 2019/20 bola situácia v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi odlišná. Z grafu 3 je vidieť, že celkovo je sebahodnotenie VŠ učiteľov na vyššej úrovni ako pociťovaná potreba užitočnosti vzdelávať sa v daných oblastiach a činnostiach. Toto pripisujeme skutočnosti, že išlo o učiteľov, ktorí mali tento rok odporúčanie vzdelávanie absolvovať. Navyše to boli učitelia so



Graf 2: Vstupný dotazník 2018/19



Graf 3: Vstupný dotazník 2019/20

skutočne krátkou pedagogickou praxou, aby vedeli tieto skutočnosti posúdiť. Táto informácia vyznieva v konečnom dôsledku paradoxne, pretože v tomto akademickom roku išlo vo väčšine prípadov o VŠ učiteľov, ktorí po absolvovaní doktorandského štúdia učili prvý alebo druhý rok. Sebahodnotenie ich aktuálnej úrovne však bolo vyššie ako u VŠ učiteľov – účastníkov vzdelávania z predchádzajúcich akademických rokov. Aj títo respondenti ale najnižšie hodnotia svoju aktuálnu úroveň v oblasti používania inovatívnych stratégií vyučovania (4,2); motivovania študentov (4,3) a efektívneho vedenia práce študentov v skupinách (4,4). Paradoxne, najvyššie hodnotia schopnosť sebareflexie (5,2), následne spravodlivo hodnotiť (5,0) a analyzovať obsah učiva s výberom kľúčových pojmov (5,0). Práve tieto oblasti si z pohľadu odbornej literatúry skutočne vyžadujú dlhodobejšiu pedagogickú prax. Oblasť, v ktorých sa hodnotia byť na najvyššej úrovni sú aj u nich zároveň presne tými, v ktorých sa považujú za užitočné vzdelávať sa najviac (motivovanie študentov (4,00); používanie inovatívnych stratégií vyučovania (4,0)).

Ak sa na výsledky vstupného dotazníka pozeráme z pohľadu porovnania jednotlivých akademických rokov, respondenti, ktorí absolvovali v akademickom roku 2019/20 vzdelávanie ako povinnosť – novonastúpení VŠ učiteľia (väčšinou 1.-2. rok na pozícii VŠ učiteľa) sa v sledovaných oblastiach vnímajú na najvyššej úrovni, v porovnaní s účastníkmi vzdelávania v predchádzajúcich akademických rokoch. Za týmto je možné vidieť aj úmysel niektorých VŠ učiteľov vyjadriť, že dané oblasti zvládajú tak, že nemusia kvôli tomu absolvovať vzdelávanie. Mnohí z nich, absolventi inžinierskeho štúdia, mali na začiatku vzdelávania veľmi nízku motiváciu učiť sa, či dokonca nevideli dôvody rozvíjať svoje učiteľské spôsobilosti. S týmto vnímaním sa však stretávajú realizátori vzdelávania vysokoškolských učiteľov naprieč slovenskými aj zahra-

ničnými univerzitami pravidelne. Podľa nás totiž (Hrebeňárová & Trbalíková, 2018, s. 121), samotní frekventanti vzdelávania, vysokoškolskí učiteľia, si svoj názor môžu urobiť v podstate až na základe poznania problematiky, teda po absolvovaní vzdelávania. Dovtedy „zorné pole“, v ktorom sa vysokoškolský učiteľ – absolvent inžinierskeho štúdia „chce“, či „mal by“ vzdelávať môže, čo je pochopiteľné, presahovať rozsah jeho rozhladenosti v danej oblasti. Práve tu sa ukazuje v praxi poznatok O’connora-Seymoura (1996 in Mužík, 2004, s. 33), ktorí v rámci východísk teórie učenia dospelých rozdeľujú proces učenia do štyroch fáz: 1. nevedomá neznalosť (neviem, že to neviem), 2. vedomá neznalosť (viem, že to neviem), 3. vedomá znalosť (viem, že to viem) a 4. nevedomá znalosť (neviem, že to viem). Nad touto problematikou diskutuje aj Turek (2008, s. 3). Našou snahou bolo v každom akademickom roku tejto informácii podriaďiť rozsah tém, ale i používané metódy vyučovania. Kládli sme napr. dôraz na to, aby v čo najvyššej miere počas stretnutí pracovali VŠ učiteľia v skupinách (tréninky, workshopy) a aby sa takto postupne stotožňovali a osvojovali si postupy súvisiace s riadením takejto práce študentov. S teoretickými poznatkami, ktoré sme považovali účastníkom vzdelávania za nevyhnutné prezentovať, sme na stretnutiach pracovali, dbali sme na to, aby už tu dochádzalo k procesu nielen oboznámenia sa s nimi ale aj učenia sa. Všetky sme zverejňovali v LMS Moodle UNIZA a nebolo tak potrebné tráviť čas ich zapisovaním. Takto mohli VŠ učiteľia efektívne získať tacitné skúsenosti a vidieť pozitíva aj negatíva zažitých metód a foriem vyučovania. Následne už bolo na nich, aby s touto skúsenosťou flexibilne a tvorivo pracovali na vlastných vyučovacích predmetoch, čo už je prechod do kreatívnej dimenzie profesijného vzdelávania dospelých. V tomto zmysle je potrebné vo vyučovaní dospelých ponechávať priestor na tvorivú modifikáciu poznania a skúseností (Mužík, 2004, s. 38).

ZÁVER

Počas vzdelávania si VŠ učiteľia uvedomili viacero problémov a je len prínosom pre nich a ich študentov, ak ich vedľa identifikovať. Už to môže byť prvým krokom v zdokonaľovaní sa v žiadanej oblasti a postupnom zlepšovaní svojich učiteľských spôsobilostí počas svojej individuálnej kariéry. Nami doteraz registrované problémy, ktoré vysokoškolskí učiteľia pomenovali, súviseli so zlepšovaním sa v komunikácii, artikulácii, priebežnej kontrole výsledkov študentov, objektivite pri hodnotení, individuálnom prístupe k študentom, vyučovaní prostredníctvom moderných vyučovacích metód, prezentovaní a vyjadrovaní sa, orientovaní sa viac na proces učenia sa študentov, trpezlivosti, motivovaní študentov, stimulovaní študentov ku kritickému mysleniu, lepšej príprave a štruktúrovaní vyučovacích hodín, zapájaniu neaktívnych študentov viac do diania na hodine, orientovaním výučby na prax, rozvíjaní diskusie na hodinách, rozdeľovaní práce študentom do skupín, minalizovaní časových strát na vyučovaní, orientovaní sa na vyššie kognitívne ciele, využívaní konštruktivizmu.

Okrem toho, pokiaľ ide o témy, inšpiráciou nám môže byť Mendelova univerzita v Brně, kde majú kurzy vysokoškolskej pedagogiky dlhodobú tradíciu a sú tematicky rozdelené do dvoch okruhov – psychosociálneho a pedagogicko-didaktického. Pokiaľ ide o konkrétne témy, účastníci kurzov oceňujú hlavne informácie o organizačných formách a metódach využiteľných pre ich vyučovanie vrátane prehľadu materiálovo-didaktických prostriedkov a možností využitia IKT. Súčasťou kurzov tu býva aj rozvoj psychických kvalít osobností vysokoškolského učiteľa, pričom dôraz je kladený na riešenie záťažových situácií, spôsoby vyrovnávania sa so stresom a psychohygienu (Adamec & Kryštof, 2021, s. 3079).

Pri problematike voľby tém vzdelávania nás v tejto súvislosti zaujal prístup Plamínka (2014, s. 76). Podľa neho je dobrá voľba tém kľúčovým úspechom vzdelávania, ktorého cieľom je dosiahnuť užitočné zmeny. Kvalitný výkon niečoho, čo nie je užitočné je síce bežnou realitou nášho života, ale vo vzdelávaní od niečoho takého nemôžeme očakávať žiaduce výsledky. V súvislosti s analýzami potrieb hovorí, že môžu byť mátaúce a preto doslova navrhuje: „ak chcete dobre určiť témy vzdelávania, nepýtajte sa na ne. Nepýtajte sa ani na potreby. Pýtajte sa na problémy. Pri zostavovaní zoznamu problémov vychádzajte z viacerých zdrojov – manažérov, zamestnancov apod.“ Od nich navrhuje odvíjať potrebné zmeny a témy vzdelávania, rozsah potrebnej zmeny kompetencií, formy vzdelávania atď. Z našej skúsenosti predpokladáme, že tento prístup by mohol aj nám v budúcnosti prispieť k ďalšiemu skvalitňovaniu pripraveného kurzu v zmysle jeho užitočnosti pre pedagogickú činnosť VŠ učiteľov.

Príspevok bol pripravený a publikovaný s podporou KEGA 005ŽU-4/2020

LITERATÚRA

- Adamec, P. & Kryštof, D. (2021). Feedback from realised courses aimed at developing teaching competences of university teachers. In EDULEARN21 - International Conference on Education and New Learning Technologies Proceedings (s. 3079-3084). International Academy of Technology, Education and Development. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0658>
- Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Hřebeňárová, L., & Trabalíková, J. (2018). Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva. In Pavlov, I. (Ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva* (s. 113-126). Banská Bystrica: Belianium.
- Manniová, J. (2014). Kľúčové kompetencie vysokoškolského učiteľa v humanitných, spoločenských a technických vedách. Dostupné z <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/10/Manniova.pdf>
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI.
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada.
- Siroťová, M. (2014). *Vysokoškolský učitel v edukačnom procese*. Trnava: UCM FF.
- Slavík, M., et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Turek, I. (2006). *Základy didaktiky vysokej školy*. Bratislava: STU.
- Turek, I. (2008). Majú mať učitelia vysokých škôl aj pedagogickú kvalifikáciu? Media4u Magazine, 4, 3–9. <https://http://www.media4u.cz/mm042008.pdf>
- Vaněček, D., et al. (2016). *Didaktika technických odborných predmetov*. Praha: ČVUT.
- Vašašová, Z., et al. (2016). *Psychológia učenia dospělých*. Banská Bystrica: UMB.
- Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *AULA*, 13(3), 73–78.
- Gavora, P., et al. (2010). *Elektronická učebnice pedagogického výskumu*. Bratislava: UK. Dostupné z <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/posudzovacie-skaly/vyhodnotenie.php?id=i13p6>

Kontakt

Mgr. Jana Trabalíková, PhD.: jana.trabalikova@uniza.sk

VÝUKOVÁ OPORA PRO PŘEDMĚT DATABÁZOVÉ SYSTÉMY ZPRACOVANÁ METODOU MICROLEARNING

Pavel Turčín¹, Cyril Klimeš¹, Radim Farana¹

¹Mendelova univerzita v Brně, Provozně ekonomická fakulta, Ústav informatiky, Zemědělská 1665/1, 613 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Příspěvek prezentuje základní principy tvorby učebních textů vytvořených metodou microlearning, která je uzpůsobena současným elektronickým zařízením a osobním komunikátorům. Příklady různých typů mikroúloh, kterých jsou pro jeden předmět použity řádově stovky, vychází z vytvořeného učebního textu pro oblast databázových systémů. Vytvořený učební text byl využit ve výuce na řešitelském pracovišti a příspěvek prezentuje první dosažené výsledky a výsledky jak kvalitativního, tak kvantitativního výzkumu uskutečněného mezi studenty předmětu. Kvalita a využitelnost vytvořeného učebního textu byly prokázány, ale ukázalo se, že zatím není vhodné používat učební texty vytvořené technologií microlearningu jako jedinou učební oporu pro studenty.

Klíčová slova: Microlearning, učební text, databázové systémy

Abstract

TEACHING TEXT FOR THE SUBJECT DATABASE SYSTEMS PROCESSED BY MICROLEARNING METHOD

The paper presents the basic principles of creating learning texts created by the microlearning method, which is adapted to current electronic devices and personal communicators. Examples of different types of microtasks, of which hundreds of them are used for one course, are based on the created teaching text for the field of database systems. The created microlearning course was used in teaching at the research work and the paper presents the first achieved results and the results of both qualitative and quantitative research conducted among students of the subject. The quality and usability of the created teaching text have been proven, but it has proven that it is not yet appropriate to use teaching texts created by microlearning technology as the only teaching support for students.

Keywords: Microlearning, teaching text, database systems

ÚVOD

Príspevek prezentuje výsledky mezinárodního projektu Work-based Learning in Future IT Professionals (Grant. no. 2018-1-SK01-KA203-046382) zaměřeného na vytvoření ucelené podpory studia v oblasti informačních systémů využívající technologii microlearningu, viz (web projektu, 2021), na kterém se podílel Ústav informatiky Mendelovy univerzity v Brně vytvořením několika specializovaných učebních textů, zejména z oblasti výuky programovacích jazyků. Konzorcium řešitelů vytvořilo soubor učebních textů v několika jazykových mutacích jak v anglickém jazyce, tak v jazycích řešitelů (slovensky, česky, polsky, španělsky).

Předložený příspěvek představuje jmenovitě učební text vytvořený pro předmět Databázové systémy, ukázky použitých přístupů a vyhodnocení jeho přínosu z pilotního ověřování na Ústavu informatiky MENDELU ve výuce studentů studijních programů Inženýrská informatika a Aplikovaná informatika v porovnání s používáním klasického elektronického učebního textu v podobě e-book (Turčinek, 2018).

1. METODY ŘEŠENÍ

K tvorbě učebních textů byla využita technologie microlearningu, která se objevuje v prvním desetiletí tohoto století, viz např. (Beaudin, 2007; Edge, 2011). Základním principem je využití možností současných osobních zařízení, zejména mobilních telefonů pro prezentaci jednotlivých částí učebního textu v rozsahu těchto zobrazovacích zařízení. Celý učební text odpovídající rozsahu jednoho semestru výuky se tak rozděluje na řádově stovky krátkých částí obsahujících jak vysvětlení látky, nejlépe v rozsahu jedné obrazovky, tak ověřovací úkol k ověření jejího správného pochopení. Čas na zpracování jedné části nemá přesahovat 5 minut. Student tak má možnost využít optimálně svůj čas ke studiu zejména, pokud je jeho časový fond velmi omezený. Ukazuje se, že kromě studentů kombinované nebo distanční formy studia, na které tato forma cílila především, jsou takto zpracované učební texty v současné době velkým přínosem i pro studenty prezenční formy studia. Tomu odpovídá také zaměření učebních textů především na různé typy programovacích jazyků nebo aplikačních programů, viz např. (Kazimovich, 2021). Ale rychle se objevují také aplikace v oblasti prostředků výpočetní techniky, viz např. (Zhamanov, 2013). Svojí strukturou je učební text zpracovaný metodou microlearningu velmi dobře připravený pro využití v aplikacích adaptivního

e-learningu, viz např. (Kostolányová, 2012) a s jeho využitím se počítá při dalším vývoji.

2. VYTVOŘENÝ UČEBNÍ TEXT

Struktura vytvořeného učebního textu odpovídá požadavkům technologie microlearningu a současně také požadavkům předmětu Databázové systémy a návrh databází, jehož cílem je, citujeme:

Cílem předmětu je představit současné databázové modely a v praxi využít možnosti soudobých databázových systémů při vývoji vlastních aplikací. Po absolvování předmětu je student schopen navrhnout model databáze pro příslušnou aplikaci, popsat a vysvětlit pokročilé SQL dotazy a jejich části a porozumět logice SQL dotazů, realizovat implementaci modelu databáze v nejběžnějších databázových systémech, používat základní konstrukce PL/SQL.

Je zřejmé, že předmět je zaměřen na zvládnutí základů tvorby relačních databázových systémů a není jeho cílem zvládnutí pokročilých metod tvorby informačních systémů.

Vlastní text je pak členěn do mikroúloh následujících typů:

- obsah (vysvětlení látky);
- otázka v některém z provedení;
 - krátká odpověď;
 - výběr jedné správné odpovědi (1 z N);
 - výběr více správných odpovědí (M z N);
 - doplňování do textu;
 - doplňování do textu výběrem z možností pomocí drag&drop;
 - seřazení;
- program.

Tabulka I ukazuje lineární strukturu učebního textu včetně uvedené počtu použitých mikroúloh jednotlivých typů. Vidíme, že celý učební text obsahuje 301 mikroúloh, což je obvyklý počet odpovídající předmětu typického rozsahu výuky 2 hodiny přednášek a 2 hodiny cvičení ve výukovém týdnu.

Pro vytvoření učebního textu byl využit nástroj Priscilla (Skalka *et al.*, 2021). Obrázek 1 ukazuje základní vzhled jeho prostředí s obsahem učebního textu

Systém Priscilla je webově orientovaný nástroj. Při vkládání nebo editaci textu se zobrazí WYSIWYG editor, do kterého se vkládá vlastní obsah. Jak je vidět na obrázku 2, zobrazují se automaticky dvě jazykové mutace, ale je možné vkládat pouze jednu jazykovou verzi a druhou, resp. další jazykové verze až následně. Současné zobrazení dvou jazykových verzí je výhodné především při překlá-

dání. Editor umožňuje vkládat nadpisy, odstavce, obrázky, seznamy a další potřebné prvky pro zobrazení potřebných informací k probírané látce.

Studentům se pak text zobrazuje pouze ve zvolené jazykové verzi, zato doplněný o průběh studia, jak vidíme v horní části obrázku 3. Vidíme, že studenti nemusí nutně splnit všechny mikroúlohy, resp. je mohou plnit v pořadí podle vlastních potřeb.

Při vytváření výběrové otázky se opět zobrazují dvě jazykové mutace. V levém sloupci je navíc přiřazení bodů za zvolenou odpověď. Je možné nastavit i záporné hodnocení za výběr špatné odpovědi. Hodnoty jsou uvedeny v procentech z celkového počtu bodů za otázku. Přidělení celkového počtu bodů je pod zobrazeným textem na obrázku 4.

Obrázek 5 pak ukazuje zobrazení otázky u studenta, a to včetně jeho odpovědi.

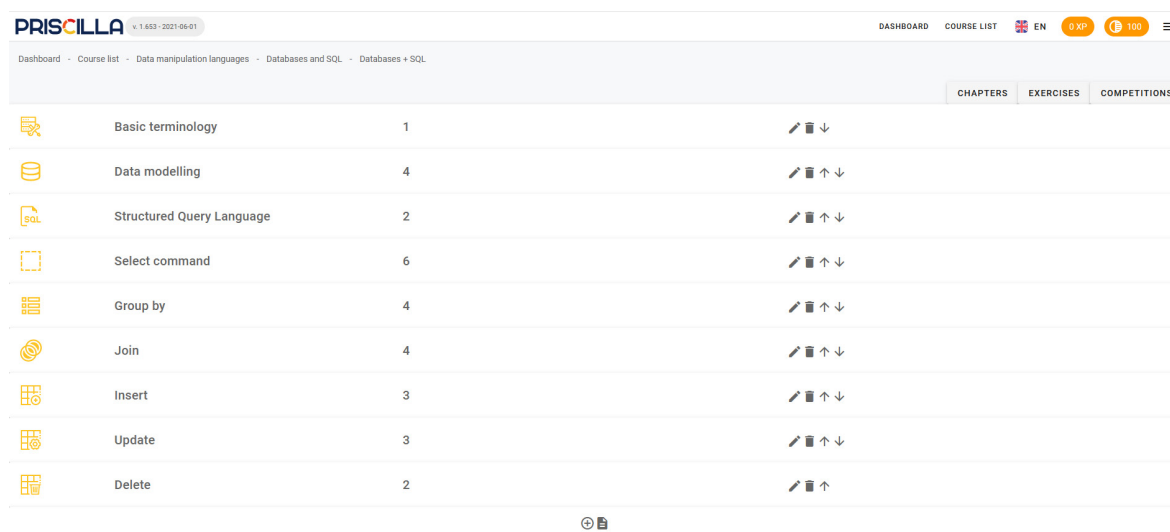
Často používanou, a studenty oblíbenou, otázkou je výběrová otázka s možností *drag & drop*. U přiřazovacích otázek se správná odpověď zapíše přímo do textu na místo, kam patří. Jen se uzavře do znaků §§ na začátku i konci výrazu. Do nabídky je možné vložit i nesprávné možnosti navíc, jak ukazuje obrázek 6.

Obrázek 7 pak ukazuje zobrazení otázky u studenta, a to opět včetně jeho odpovědi.

Specifickou mikroúlohou u databázových systémů je vložení/editace programu, resp. SQL dotazu. Postup je o něco komplikovanější. Nejprve se vytvoří zadání včetně vzorové datové sady, viz obrázek 8.

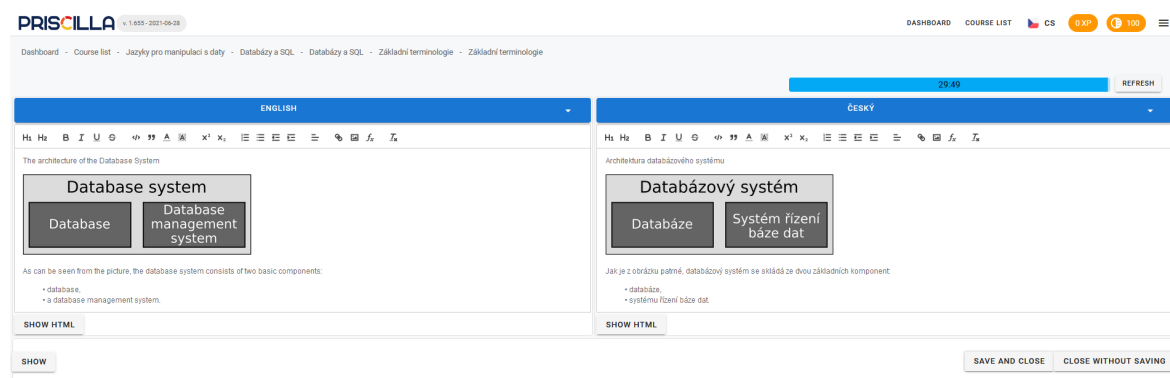
Dalším krokem je vložení vzorového řešení, viz obrázek 9.

Další součástí jsou konfigurační soubory určené pro vytvoření tabulek, naplnění dat různými datovými sadami, viz obrázek 10.



PRISCILLA v. 1.653 - 2021-06-01			DASHBOARD	COURSE LIST	EN	0 XP	100	≡
Dashboard - Course list - Data manipulation languages - Databases and SQL - Databases + SQL								
CHAPTERS EXERCISES COMPETITIONS								
	Basic terminology	1						
	Data modelling	4						
	Structured Query Language	2						
	Select command	6						
	Group by	4						
	Join	4						
	Insert	3						
	Update	3						
	Delete	2						

Obrázek 1: Obsah učebního textu v prostředí Priscilla
Zdroj: Vlastní

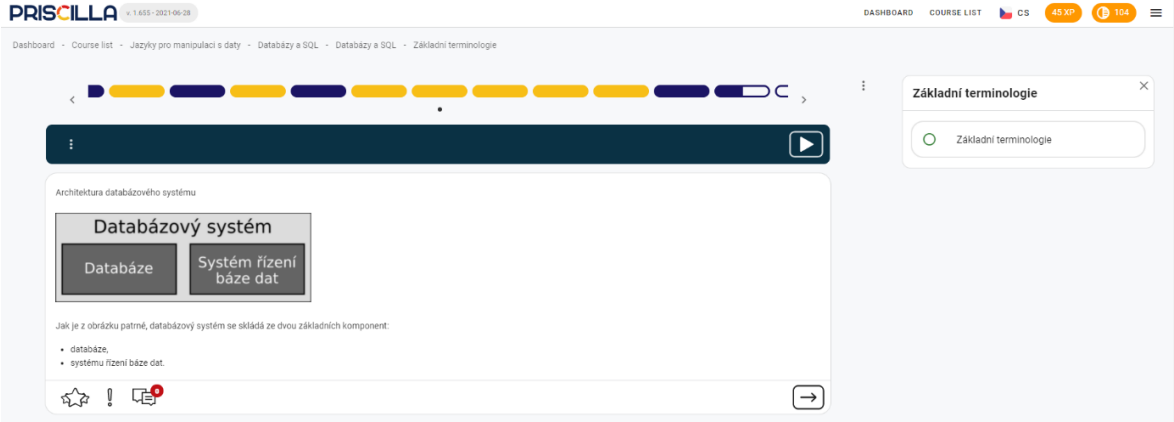


Obrázek 2: Vkládání učebních textů do systému Priscilla
Zdroj: Vlastní

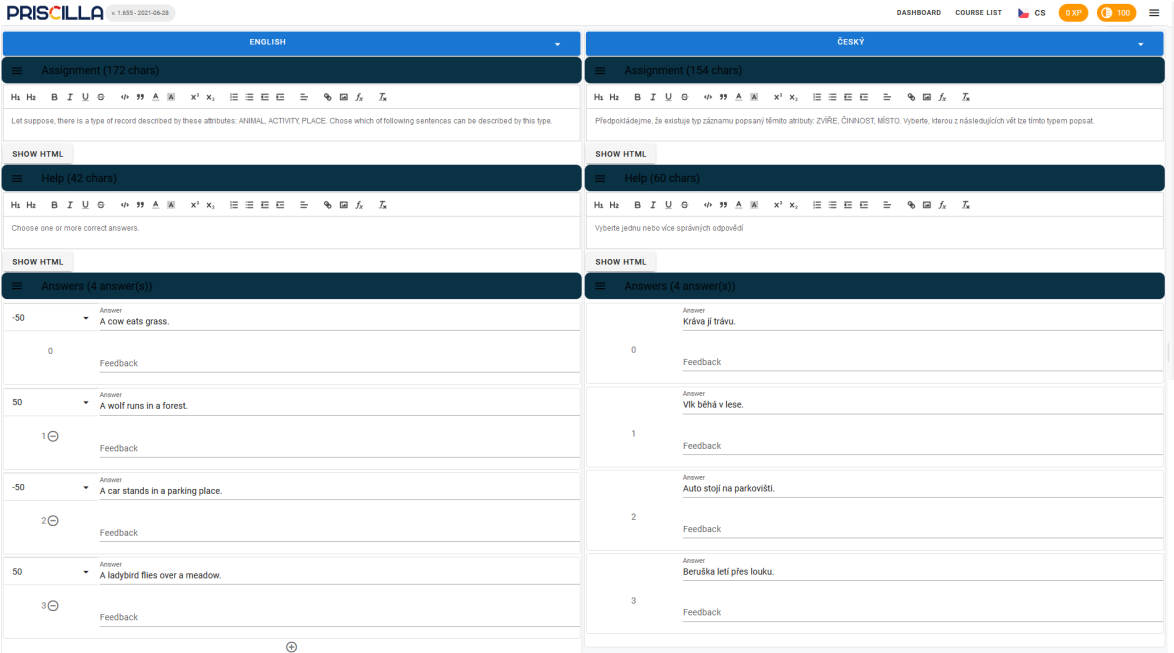
Tabulka I: Struktura vytvořeného učebního textu

Kapitola/ podkapitola	Obsah	Otázky					Program	Celkem
		1 z N	M z N	doplnění	doplnění výběrem	seřazení		
Základní terminologie	11	1	3	0	2	0	0	17
Datové modelování	35	20	9	3	3	0	0	70
Entity	11	2	4	0	2	0	0	19
Vztahy	11	11	0	0	0	0	0	22
Normální formy	9	3	5	0	0	0	0	17
Fyzický model	4	4	0	3	1	0	0	12
Structured Query Language	19	11	1	0	1	0	0	32
SQL	6	3	1	0	1	0	0	11
DDL	13	8	0	0	0	0	0	21
Příkaz SELECT	21	9	3	0	1	1	22	57
Základy	4	2	1	0	0	0	0	7
Klauzule ORDER BY	3	1	0	0	0	1	0	5
Procvičování základy	0	0	0	0	0	0	12	12
Funkce	8	3	1	0	1	0	0	13
Klauzule WHERE	6	3	1	0	0	0	0	10
Procvičování WHERE	0	0	0	0	0	0	10	10
GROUP BY	9	4	3	1	1	0	9	27
Agregační funkce	6	2	3	0	0	0	0	11
Seskupování	2	1	0	0	1	0	0	4
Klauzule HAVING	1	1	0	1	0	0	0	3
Procvičování	0	0	0	0	0	0	9	9
Spojování tabulek pomocí JOIN	11	3	1	0	2	2	9	28
Dotazy nad více tabulkami	4	2	1	0	0	0	0	7
Spojování tabulek pomocí klauzule WHERE	2	1	0	0	0	1	0	4
Preferovaný způsob spojování tabulek	5	0	0	0	2	1	0	8
Procvičování	0	0	0	0	0	0	9	9
INSERT	5	1	1	0	1	0	20	28
Příkaz INSERT INTO	5	1	1	0	1	0	0	8
Procvičení 1	0	0	0	0	0	0	10	10
Procvičení 2	0	0	0	0	0	0	10	10
UPDATE	2	2	1	0	2	0	20	27
Příkaz UPDATE	2	2	1	0	2	0	0	7
Procvičení 1	0	0	0	0	0	0	10	10
Procvičení 2	0	0	0	0	0	0	10	10
DELETE	2	1	2	0	0	0	10	15
Příkaz DELETE	2	1	2	0	0	0	0	5
Procvičení	0	0	0	0	0	0	10	10
CELKEM	115	52	24	4	13	3	90	301
		96						

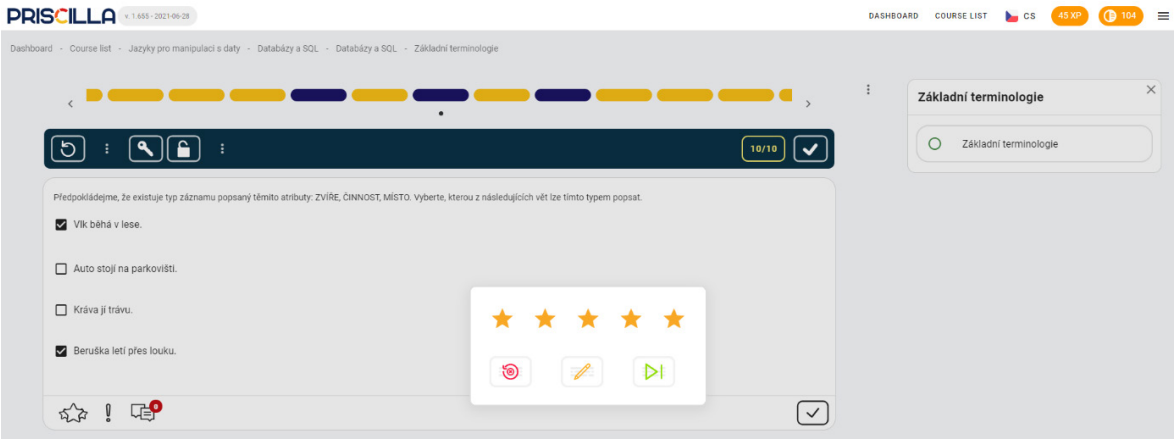
Zdroj: Vlastní



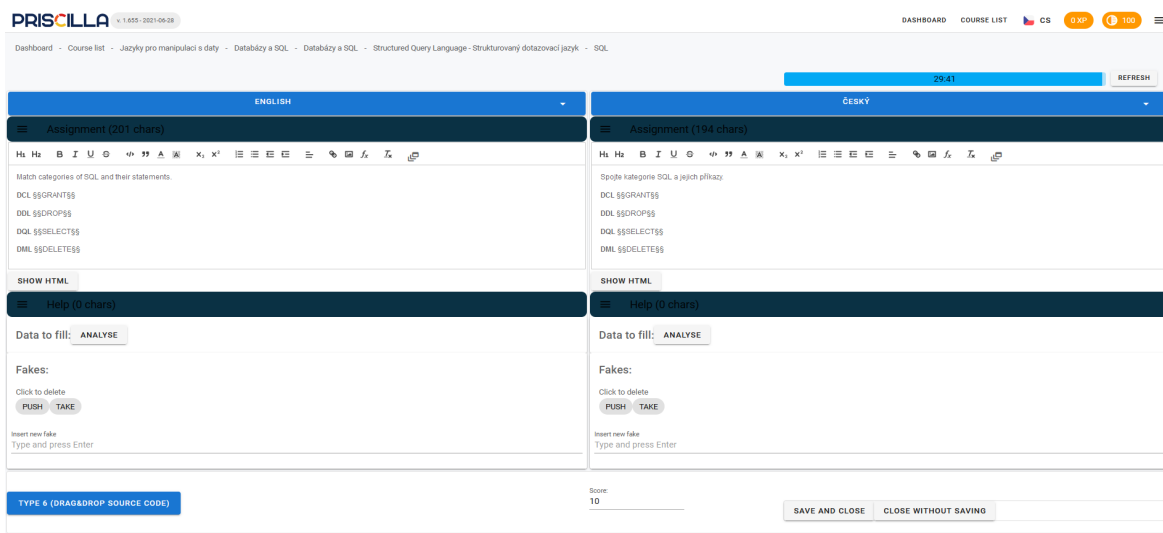
Obrázek 3: Studium učebního textu v systému Priscilla
Zdroj: Vlastní



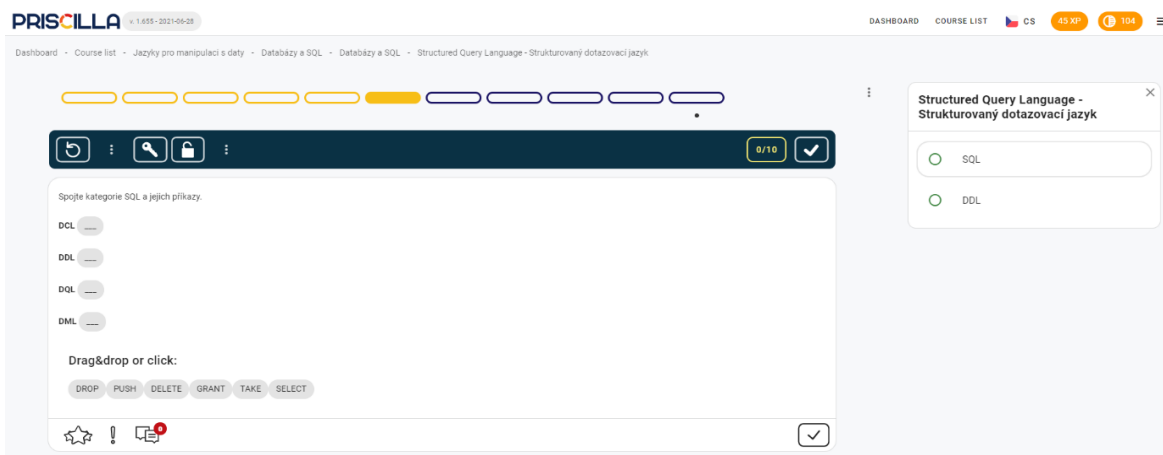
Obrázek 4: Vkládání otázek v systému Priscilla
Zdroj: Vlastní



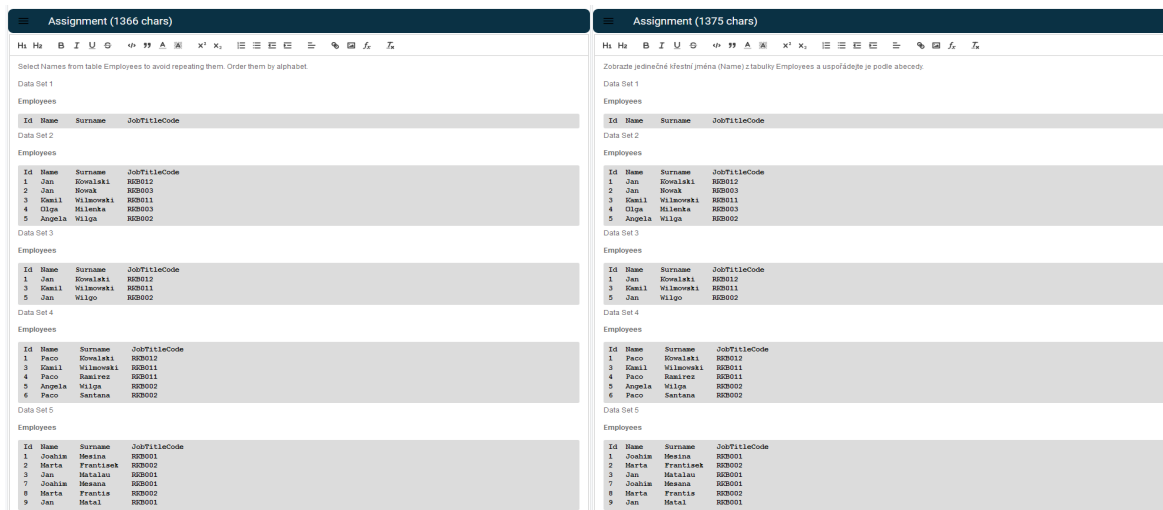
Obrázek 5: Zobrazení otázky v systému Priscilla
Zdroj: Vlastní



Obrázek 6: Vkládání otázek v systému Priscilla
Zdroj: Vlastní



Obrázek 7: . Zobrazení otázek v systému Priscilla
Zdroj: Vlastní



Obrázek 8: Vkládání SQL dotazu v systému Priscilla
Zdroj: Vlastní



Obrázek 9: Vzorové řešení SQL dotazu v systému Priscilla
Zdroj: Vlastní



Obrázek 10: Konfigurace vzorových dat pro SQL dotaz v systému Priscilla
Zdroj: Vlastní

3. VÝSLEDKY

Vytvořený učební text byl poskytnut studentům v letním semestru akademického roku 2020/2021. Studenti měli současně k dispozici dříve vytvořený učební text v podobě e-book (Turčínek, 2018), jako alternativní zdroj pro přípravu ke studiu a přípravu ke zkoušce. Tabulka II ukazuje počet zapojených studentů a jejich výsledky.

Z tabulky II vidíme, že nový učební text využila jen menší část studentů, kteří následně dosáhli obdobných výsledků jako studenti, kteří využili prezentovaný učební text. Počet studentů je však zatím příliš malý na generalizaci dosažených

výsledků. Pro získání zpětné vazby od studentů bylo realizováno jak kvantitativní šetření formou dotazníku, tak kvalitativní výzkum formou řízeného rozhovoru. Obrázek 11 ukazuje jak využití microlearningového kurzu, tak názory uživatelů na jeho kvalitu. Na obrázku 12 je pak uvedena skladba klíčových studijních materiálů, jak je uvedli absolventi předmětu.

Studenti, kteří učební text použili, oceňovali především jeho koncepci, kterou využili pro vhodný timing své přípravy, jeden ze studentů např. v rozhovoru uvedl, citujeme: „Ocenil jsem možnost studovat jednotlivé části textu během cesty autobusem ze školy domů.“

Tabulka II: Zapojení studentů do ověřování učebního textu a jejich výsledky

Výsledky	A	B	C	D	E	F	Neuvedeno	Celkem	Studijní průměr
Nepoužíval(a)	7	4	9	13	7	2		42	2,20
Používal(a)	2	1	1	1	2		1	8	2,00

Zdroj: Vlastní

▼ Jména podle abecedy (assignment)

Zobrazte jedinečné křestní jména (Name) z tabulky Employees a uspořádejte je podle abecedy.

Data Set 1

Employees

Id	Name	Surname	JobTitleCode
1	Jan	Kowalski	RKB012
2	Jan	Nowak	RKB003
3	Kamil	Wilmowski	RKB011
4	Olga	Milenka	RKB003
5	Angela	Wilga	RKB002

Data Set 2

Employees

Id	Name	Surname	JobTitleCode
1	Jan	Kowalski	RKB012
2	Jan	Nowak	RKB003
3	Kamil	Wilmowski	RKB011
4	Olga	Milenka	RKB003
5	Angela	Wilga	RKB002

Data Set 3

Employees

Id	Name	Surname	JobTitleCode
1	Jan	Kowalski	RKB012
3	Kamil	Wilmowski	RKB011
5	Jan	Wilgo	RKB002

Data Set 4

Employees

Id	Name	Surname	JobTitleCode
1	Paco	Kowalski	RKB012
3	Kamil	Wilmowski	RKB011
4	Paco	Ramirez	RKB011
5	Angela	Wilga	RKB002
6	Paco	Santana	RKB002

Data Set 5

Employees

Id	Name	Surname	JobTitleCode
1	Joahim	Mesina	RKB001
2	Marta	Frantisek	RKB002
3	Jan	Matalau	RKB001
7	Joahim	Mesana	RKB001
8	Marta	Frantis	RKB002
9	Jan	Matal	RKB001

answer.sql

```
1 SELECT name
2 FROM employees
3 ORDER BY name;
```

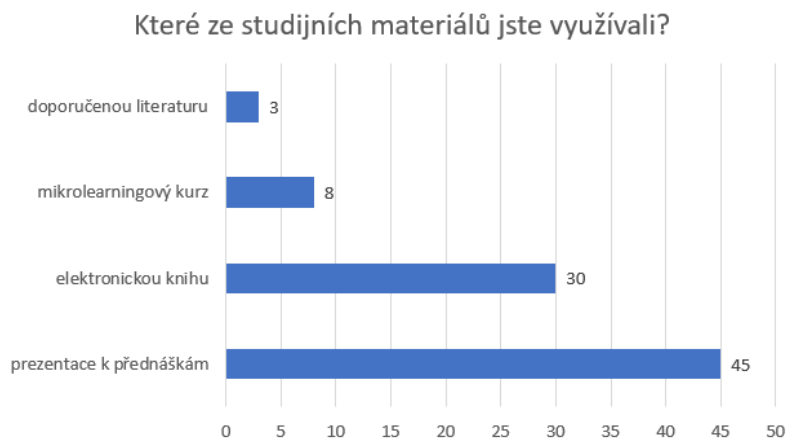
Icons: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆, 🎯, ✎, ▶

Bottom bar: ☆, !, 💬, ✓

Obrázek 11: Vyhodnocení nesprávného řešení SQL dotazu
Zdroj: Vlastní



Obrázek 12: Názory studentů na použití microlearningového kurzu a jeho kvalitu
Zdroj: Vlastní



Obrázek 13: Hlavní informační zdroj pro zvládnutí předmětu, uváděný studenty
Zdroj: vlastní

4. DISKUZE

Podle Giurgiu (2017) výzkumy ukazují, že krátký obsah může zvýšit schopnost zapamatování informace až o 20 %. Jak uvádí Gabrielli, Kimani a Catarci (2006), mikrolearningové aktivity se podle definice spoléhají na přístup ke studijním zdrojům, ke kterým může dojít v době přestávek nebo pauz v každodenních pracovních (životních) aktivitách studentů. V rámci ověřování účinnosti vytvořeného učebního textu zatím tyto poznatky není možné potvrdit. Dosažené výsledky budou dále ověřovány v následujících semestrech výuky předmětů zaměřených na základy databázových systémů pro získání většího souboru dat. Již nyní je ale možné konstatovat, že učební text využívající technologii microlearning je plně použitelný pro podporu studentů do výuky i ke zvládnutí závě-

rečné zkoušky. Neocení ho však všichni studenti. Existuje podstatná část studentů, které více vyhovuje klasický učební text, resp. elektronický učební text vybavený dnes již klasickými interaktivními prvky.

Zatím není možné činit závěry týkající se dosažených znalostí a dovedností, resp. jejich zlepšení. Z první fáze ověřování můžeme pouze konstatovat, že studenti, kteří si tento učební text zvolili, dosáhli obdobných výsledků jako uživatelé klasických učebních textů.

Vzhledem k zaměření učebního textu na základy tvorby databázových informačních systémů se ukazuje jako zajímavá možnost rozšíření jeho využitelnosti pro odbornou výuku na středních školách. Současné studenti středních škol jsou ve využívání zejména mobilních zařízení velmi zblhlí a mohou tento přístup ocenit.

ZÁVĚR

Příspěvek prezentuje základní principy tvorby učebních textů pomocí technologie microlearning, která zatím není v České republice běžně využívána. Její základní myšlenkou je rozdělení učebního textu na mnoho krátkých mikroúloh zaměřených jak na vysvětlení látky, tak ověření jejího pochopení. Používané postupy jsou prezentovány na učebním textu pro oblast databázových systémů. Je ukázána jak celková struktura textu, tak příklady různých typů mikroúloh včetně ověření správné tvorby SQL dotazů.

Úspěšnost vytvořeného textu je dokumentována na výsledcích studentů Ústavu informatiky Mendelovy univerzity v Brně, kterých dosáhli v letním semestru 2020/2021. Studenti, kteří použili microlearningový učební text, dosáhli mírně lepších výsledků, než studenti, kteří použili jiný doporučený zdroj informace, i když pro zatím malý počet respondentů není možné tyto závěry přijmout jako konečné a ověřování bude pokračovat.

Jako výsledek výzkumu, ale již nyní můžeme uvést, že tato forma učební opory nebude vyhovovat všem studentům. Stále existuje nezanedbatelná skupina studentů, kteří preferují klasické učební texty, případně jejich elektronické zpracování.

LITERATURA

- Beaudin, J. S., Intille, S. S., Munguia Tapia, E., Rockinson, R., & Morris, M. E. (2007). Context-Sensitive Microlearning of Foreign Language Vocabulary on a Mobile Device. In Schiele B. *et al.* (ed.) *Ambient Intelligence. AmI 2007. Lecture Notes in Computer Science*, vol 4794. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-76652-0_4
- Edge, D., Searle, E., Chiu, K., Zhao, J., & Landay, J. A. (2011). MicroMandarin. In *Proceedings of the 2011 annual conference on Human factors in computing systems – CHI, 11* (s. 3169). New York, New York, USA: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/1978942.1979413>.
- Gabrielli S., Kimani S., & Catarci T. (2006) The design of microlearning experiences: A research agenda (on microlearning). In Hug, T., Lindner, M., & Bruck, P. A. (Ed.), *Microlearning: emerging concepts, practices and technologies after e-learning. Proceedings of microlearning. Proceedings of Microlearning Conference 2005: Learning & Working in New Media* (s. 45–53), Innsbruck, Austria: Innsbruck University Press.
- Giurgiu, L. (2017). Microlearning an evolving elearning trend. *Scientific Bulletin*, 22(1), 18–23. <https://doi.org/10.1515/bsaft-2017-0003>.
- Kazimovich, Z. M. (2012). Learning MATLAB and MuPAD using microlearning. In *9th International Conference on Electronics Computer and Computation (ICECCO 2012), Ankara, TURKEY, NOV 01-03, 2012*.
- Kostolányová, K. (2012). *Teorie adaptivního e-learningu*. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě.
- Skalka J., *et al.* (2021). Conceptual Framework for Programming Skills Development Based on Microlearning and Automated Source Code Evaluation in Virtual Learning Environment. *Sustainability*, 13, 3293. <https://doi.org/10.3390/su13063293>.
- Turčinek, P. (2018). *Databázové systémy a návrh databází*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. Dostupné z: <https://emendelu.publi.cz/book/526-databazove-systemy-a-navrh-databazi>.
- Webová stránka projektu *Work-based Learning in Future IT Professionals* (Grant.no.2018-1-SK01-KA203-046382), <https://www.fitped.eu>.
- Zhamanov, A., & Zhamapor, M. (2013). Computer Networks teaching by microlearning principles. In *International Conference on Science and Engineering in Mathematics, Chemistry and Physics (ScieTech)*. Jakarta, INDONESIA, JAN 24-25, 2013.

Kontakt

Ing. Pavel Turčinek, Ph.D.: pavel.turcinek@mendelu.cz
prof. Ing. Radim Farana, CSc., FEng.: radim.farana@mendelu.cz
prof. Ing. Cyril Klimeš, CSc.: cyril.klimes@mendelu.cz

MOŽNOSTI ZKVALITNĚNÍ PRAKTICKÉ PŘÍPRAVY VEDOUČÍCH PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ POMOCÍ REFLEKTIVNÍHO UČENÍ A S OHLEDEM NA FORMU JEJÍ REALIZACE

Eva Urbanová¹, Jana Marie Šafránková¹

¹Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Česká republika

Abstrakt

V přípravě budoucích vedoucích pedagogických pracovníků je důležité propojení teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi. Ředitel české školy musí disponovat díky vysoké autonomii v oblasti řízení školy kompetencemi, které nelze získat pouze vzděláváním na teoretické úrovni. Na funkci ředitele školy je třeba se připravovat mimo jiné pomocí reflexe zkušeností stávajících ředitelů v autentickém prostředí školy, sloužící k hledání širších souvislostí a významu. Jedná se o řízený proces hodnocení různých situací a výstupů, který využívá zpětnovazebních informací. Z tohoto důvodu je již několik let na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy realizován a zdokonalován předmět Řízení v praxi, který zajišťuje propojení teoretických poznatků a praktických zkušeností a pomáhá tak řídicím pracovníkům na cestě k jejich profesionalizaci. Praktická příprava studentů probíhá na tzv. katedrových školách formou manažerských praxí, jejichž cílem je přenos zkušeností, diskuse o aktuálních tématech ve školství a sdílení dobré praxe. Cílem příspěvku je na základě analýzy reflexe praktické přípravy studentů studijního programu Škol-ský management realizované různými formami (prezenční, distanční) v autentickém prostředí škol, definovat možnosti transferu zkušeností ředitelů katedrových škol na studenty za účelem jejich přípravy na řízení školy. Výzkumná otázka: Jakými způsoby je možné předat zkušenosti ředitelů škol studentům na manažerských praxích tak, aby došlo k jejich efektivní aplikaci v autentickém prostředí školy?

Klíčová slova: reflexe; manažerská praxe; kompetenční model; katedrová škola; ředitel školy

Abstract

POSSIBILITIES OF IMPROVING THE PRACTICAL TRAINING OF LEADING PEDAGOGICAL STAFF THROUGH REFLECTIVE LEARNING AND REGARDING THE FORM OF ITS IMPLEMENTATION

In the preparation of future leading pedagogical staff, it is important to combine theoretical knowledge with practical experience. Thanks to the high autonomy in the field of school management,

the principal of a Czech school must have competencies that cannot be acquired only by education at the theoretical level. It is necessary to prepare for the position of the school principal, among other things, by reflecting on the experience of existing principals in the authentic environment of the school, to search for a broader context and meaning. It is a controlled process of evaluating various situations and outputs, which uses feedback information. For this reason, the Department of Management in Practice has been implemented and improved at the Department of Andragogy and Education Management of the Faculty of Education at Charles University for several years, which ensures the connection of theoretical knowledge and practical experience and thus helps managers on their way to professionalization. The practical training of students occurs at the so-called departmental schools in the form of managerial internships, the aim of which is to transfer experience, discuss current topics in education, and share good practice. The aim of the paper is based on the analysis of the reflection of the practical preparation of students for the study program, School Management implemented in various forms (full-time, distance) in an authentic school environment, to define the possibilities of transferring the experience of department school principals to students for their preparation for school management. Research question: In what way is it possible to pass on the experience of school principals to students in managerial internships so that they can be effectively applied in an authentic school environment?

Keywords: reflection; managerial practice; competency model; department school; school principal

ÚVOD

Mění se společnost a rozvoj informačních a komunikačních technologií významně ovlivnily řízení organizací. Vzniká požadavek na prokazatelné využívání vzdělávacích výsledků v praxi a každodenním životě. Rozvoj znalostního řízení s cílem dosáhnout efektivního vzdělávání se týká i škol. Hlavní roli hraje ředitel školy a zejména úroveň jeho kompetencí. (Ozmen & Muratoglu, 2010)

Práce se znalostmi a hledání způsobu jejich řízení tu existuje odjakživa. V posledních letech se řízení znalostí odvíjí od technologického rozvoje. Znalosti se staly v posledních letech významnou součástí organizací, která rozhoduje o jejich úspěšnosti nebo neúspěšnosti. Drucker uvádí, že nejcenějším aktivem organizace 21. století, ať podnikové či nepodnikové, budou její pracovníci disponující znalostmi a jejich produktivita. (Drucker, 2000) Management znalostí pomáhá organizacím vyhledávat, vybírat, organizovat, šířit a předávat důležité informace a odborné znalosti potřebné pro řešení problémů, dynamické učení, strategické plánování a rozhodování. (Gupta, Iyer, & Aronson, 2000) Jádrem znalostního managementu je proces učení, jehož součástí je mimo jiné i reflexe, která je zaměřena na zlepšování aktivit v organizaci. Na základě reflexe dochází k návrhu změn, které povedou k úspěchům v následující aktivitě. (Bureš, 2007) Reflexe je zkoumání reality okolního světa, při kterém dochází k ohlédnutí se za tím, co se stalo, pro získání dalších zkušeností (Dewey, 1938).

Znalosti jsou klasifikovány podle různých kritérií, ale nejznámějším členěním je na explicitní

a tacitní. Explicitní znalosti lze vyjádřit formálním a systematickým jazykem, tj. znázornit je, vyslovit, napsat nebo nakreslit pomocí dat, vzorců, manuálů. Mohou mít podobu zprávy, dokumentu, statistiky, finančního výkazu atd. a být skladovány v informačních systémech (databáze, kartotéky, diáře) a přenášeny (Armstrong, 2015; Mládková, 2005). Hlavními atributy explicitních znalostí jsou jejich objektivita a snadnost přenosu, který může probíhat buď v neosobním kontextu, tj. vizualizací prostřednictvím vnímatelných kanálů, jako jsou dokumenty nebo počítačové programy, nebo v osobním kontextu, jako je verbalizace znalostních pracovníků prostřednictvím jejich kompetencí k navazování kontaktů (Gamble, 2020). Tacitní znalosti jsou uloženy v mozku člověka, mají intuitivní charakter, nelze je jednoduše zachytit a získávají se zkušeností a praxí. Jsou klíčové pro management znalostí, protože jejich rozvinutí a uplatnění v praxi vyžaduje změnu firemní kultury. Tacitní znalosti jsou skryté a jejich základem je intelektuální vlastnictví konkrétního člověka nebo skupiny lidí. Jsou velmi těžko formulovatelné, často jsou osobní a je velmi složité je převést do explicitní formy (Truneček, 2004; Collison & Parcel; Častorál, 2008).

Reflexivní učení je proces, který zahrnuje dialog s ostatními za účelem zlepšení nebo transformace při současném uznání emocionálního, sociálního a politického kontextu učícího se člověka (Brookbank, McGill, & Beech, 2002). Moon spojuje zkušenostní učení s externím zážitkem (podnět z vnějšího okolí) a reflexivní učení se zážitkem interním (vnitřní zpracování tohoto podnětu) a tvrdí, že je

reflexe důležitou součástí zkušenostního učení, kdy posiluje jeho kvalitu, neboť přispívá k uspořádání původně neuspořádaného obsahu učení, promýšlením získaných zkušeností se učení stává smysuplným (Moon, 2004). Účastníci, kteří reflektují svůj zážitek, jsou schopni si z něj lépe vzít ponaučení, pochopit sami sebe v souvislosti s tímto zážitkem a aplikovat získané poznatky v dalších oblastech svého života (Sugerman, 2000).

Školy jsou otevřené systémy, proto mají jejich ředitelé mnohem více povinností. Ředitel školy a jeho zástupci se musí vyrovnat s mnoha různými problémy a dokonce i krizemi (Dos, Sagir, & Cetin, 2015). Ředitel školy musí být pro tyto situace komplexně vzděláván v mnoha oblastech s odvětvovými přesahy, musí být odborníkem na řízení školy a řízením kvality výuky se schopností reflektovat vnější vlivy na vzdělávání (Iurea, 2017; Bolam, 2014). Existuje mnoho studií o specifických složkách programu rozvoje leadershipu začleněného do učebních osnov, aby se pozitivně ovlivnily kompetence ředitelů škol jako manažerů (Harrogate, 2015).

V každé organizaci probíhá předávání znalostí, a to většinou v adaptačním procesu pracovníků a u vybraných organizací jako je např. škola částečně probíhá v rámci praxí na fakultních, resp. katedrových školách. V přípravě budoucích vedoucích pedagogických pracovníků, zejména ředitelů škol, je třeba hledat možnosti propojení jejich teoretické přípravy s praxí v autentickém prostředí školy, jejíž ředitel je schopen předávat řídicí kompetence, které jsou v souladu s profilem absolventa studijního programu Školský management. V průběhu studia tohoto programu absolvují studenti v rámci předmětu Řízení v praxi praktickou část studia ve školách spolupracujících s katedrou, v tzv. katedrových školách, které vytváří podmínky pro ověřování získaných znalostí v praxi a napomáhají procesu převodu (transferu) znalostí v dovednosti.

1. CÍLE

Cílem příspěvku je na základě analýzy reflexe praktické přípravy studentů studijního programu Školský management realizované různými formami (prezenční, distanční) v autentickém prostředí škol, definovat možnosti transferu zkušeností ředitelů katedrových škol na studenty za účelem jejich přípravy na řízení školy.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Rychlost přenosu informací a komunikační a technologický pokrok dnešní doby způsobily, že se

výrazně zvýšila nutnost přeměny tacitních znalostí na explicitní a naopak. Neexistuje žádná přesná definice znalostí, která by mohla odhalit jejich skutečnou povahu, aby bylo možné vypracovat schéma pro jejich vytváření, předávání a sdílení, které se stává nejasnou a obtížnou činností (Sohrabi & Naghavi, 2014).

Znalosti jsou vytvářeny pomocí interakce explicitní a tacitní složky. S explicitními znalostmi se pracuje jako s informacemi, kdy je lze pomocí informačních systémů a technologií formalizovat, skladovat, přenášet, vyjadřovat pomocí jazyka apod. Přenos tacitních znalostí závisí zejména na komunikaci a vztazích mezi lidmi (Veber, 2014; Mládková, 2005; Barták, 2008). Davenport a Prusak definují znalost jako „proměnlivou směs uspořádaných zkušeností, hodnot, kontextových informací a expertních poznatků, které poskytují rámec pro hodnocení a začleňování nových zkušeností a informací“ (Davenport & Prusak, 1998).

Vědci, kteří se zabývají řízením znalostí, často zdůrazňují, že znalosti vznikají na základě zkušeností. Hartl definuje zkušenost jako „poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů; hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě“ (Hartl, 2004).

Reflektivní praxe je důležitým nástrojem v prostředí profesního vzdělávání založeného na praxi, kde se lidé učí spíše na základě vlastních profesních zkušeností než na základě formálního učení nebo na základě zkušeností z praxe předáváním znalostí. Je nejdůležitějším zdrojem osobního profesního rozvoje a zdokonalování. Je také důležitým způsobem, jak propojit teorii a praxi. Prostřednictvím reflexe je člověk schopen vidět a označit formy myšlení a teorie v kontextu své práce. Člověk, který reflektuje v průběhu své praxe, se neohlíží jen na minulost, ale vědomě se dívá na emoce, zkušenosti, činy a události, které se odehrály v minulosti. Tyto informace využívá k tomu, aby doplnil svou stávající znalostní základnu a dospěl k nějakému závěru a vyšší úrovni porozumění (Mathew, Mathew, & Peechattu, 2017).

Reflektivní pojetí usiluje o propojení teoretické a praktické části v přípravě učitelů. Koncepce klinické praxe je založena na systematicky reflektované praxi, která se uskutečňuje na klinické škole v kontextu partnerství a systematické spolupráce mezi školami a univerzitami (Darling-Hammond, 2014). V řadě škol na Novém Zélandu umožnila stínovací/mentorská složka programu pochopit složitost role ředitele stínováním a mentorováním zkušených ředitelů. Podařilo se jim získat mimo jiné síť efektivních ředitelů, jejich zkušenost vedla k reflexi jejich profesního rozvoje (Service,

Dalgic, & Thornton, 2017). V polském vzdělávacím systému se již 20 let vyvíjí myšlenka dostatečné odborné přípravy a rozvoje jak stávajících, tak budoucích ředitelů škol. Profesionální rozvoj manažerských kompetencí ředitele školy musí být plánován a organizován jako dlouhodobý proces, který musí být podporován formálními kurzy a školeními (Dorczak, 2016). Bush uvádí, že plánování nástupnictví nabývá na významu z důvodu nedostatku uchazečů o místo ředitele v Anglii a v mnoha dalších zemích. Vznikají různá opatření k rozvoji vedoucích zaměstnanců ve školství, mezi které patří i mentoringové programy jak pro začínající, tak pro budoucí vedoucí pracovníky (Bush, 2011).

Od začínajících ředitelů škol se očekává, že budou mít stejné znalosti a dovednosti jako jejich předchůdci, a že si v krátké době osvojí mnoho profesních dovedností. Různé aspekty mentoringu začínajících ředitelů škol objasňují tři zastřešující teorie, a to teorie přenosu znalostí, teorie sociálního kapitálu a psychosociální teorie, které představují cenné pohledy na problematiku mentorství pro začínající ředitele škol. Princip první z nich spočívá v tom, že znalosti mají často podobu přesvědčení o realitě, a že tyto znalosti jsou v dané situaci zpracovány a aplikovány na vlastní svět. Hlavním účelem mentoringu je představit chráněnci kariérní funkce, psychosociální funkce a přenos znalostí. Teorie sociálního kapitálu uvádí, že pokud kvalita a kvantita existujících vztahů v pracovním prostředí napomáhá úspěchu organizace, mentor a mentorovaný mají sociální vztah. Účelem této teorie je posílení spolupráce, participace, sociálních norem a hodnot a proaktivního jednání, tedy že sociální síť by měla začínajícího ředitele školy podporovat. Psychosociální teorie osvětluje obtížnou pozici, v níž se začínající vedoucí ocitají. Často se od vedoucích očekává, že budou poskytovat podporu kolegům, zatímco oni sami jsou postiženi každodenními problémy. Principy teorie neformálního přenosu znalostí, teorie sociálního kapitálu a psychosociální podpory jsou základem intelektuální, sociální a emocionální přípravy začínajících ředitelů. Začínajícím ředitelům se při jejich kariérním postupu dostává vedení a znalosti, ochrany a sociálně-emoční podpory od zkušené osoby. Mentoring tedy může být pro přípravu začínajících ředitelů škol výhodný (van Jaarsveld, Mentz, & Challens, 2015).

Skutečná odbornost, na rozdíl od kompetence, se rozvíjí nejméně 10 let a existuje jen málo důkazů, že tento proces lze výrazně urychlit. Odbornost se rozvíjí prostřednictvím učení se praxí. I ti nejnedanější musí cvičit, cvičit a cvičit, téměř vždy pod

vedením zkušenějšího učitele. To neznamena, že si každý může dostatečnou píli vypěstovat odbornost. Spíše platí, že mezi dvěma lidmi se stejnými přirozenými schopnostmi se stane odbornějším ten, kdo se dané činnosti věnuje více, ať už jde o hudební skladbu, právo nebo podnikání. Způsob, jakým odborníci uplatňují své znalosti, spočívá v tom, že využívají svých dlouholetých a nesčetných zkušeností z nejrůznějších situací, aby rozpoznali zákonitosti. Poté mohou selektivně vyhledávat relevantní informace a extrapolovat z daného vzoru, aby plynule vytyčili vhodnou reakci. Je však pro ně často obtížné vzor přesně popsat nebo formulovat, jak by rozpoznání daného vzoru mělo vést k určitému konkrétnímu chování. Stručně řečeno, tento proces rozpoznávání vzorů čerpá z tacitních dimenzí znalostí experta, které jsou základem explicitnějšího (a vysvětlitelnějšího) uvažování založeného na pravidlech, v němž také vynikají (Swap *et al.*, 2001).

Při převodu znalostí dochází ke změně její výchozí (vstupní) podoby do finální (výstupní). Tvorba a přenos znalostí jsou základem konkurenční výhody organizací. Interakce mezi lidmi, úkoly a nástroji způsobuje, že je přenos znalostí zejména mimo organizaci obtížnější. V organizacích jde o proces, při kterém je jedna jednotka (např. skupina, oddělení nebo divize) ovlivněna zkušenostmi jiné organizace. Transfer na individuální úrovni znamená způsob, jakým se znalosti získané v jedné situaci uplatní (nebo neuplatní) v jiné situaci. Přestože přenos znalostí v organizacích zahrnuje přenos na individuální úrovni, problém přenosu znalostí v organizacích přesahuje individuální úroveň a zahrnuje přenos na vyšších úrovních jako je skupina, oddělení nebo divize (Argote & Ingram, 2000; Pitra & Mohelská, 2015).

V České republice neexistuje povinnost předchozí systematické výuky v oblasti řízení škol. Nově nastupující ředitel musí mít předepsané pedagogické vzdělání a pedagogickou praxi určenou podle druhu školy, ale při nástupu do funkce se musí neustále vzdělávat i v dalších oblastech, což vyplývá z jeho zákonem dané odpovědnosti za školu, kterou řídí. Předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy vyplývají ze školských právních předpisů. Kromě splnění předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka), může být ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí ten, kdo získal

nejpozději do dvou let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol, a to buď absolvováním studijního programu Školský management, nebo v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Kompetenční výbava vedoucích pedagogických pracovníků musí zahrnovat tyto oblasti – lídrovská, manažerská, odborná, osobnostní, sociální, řízení a hodnocení edukačního procesu (Lhotková, Trojan, & Kitzberger, 2012).

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy nabízí stávajícím i budoucím vedoucím pedagogickým pracovníkům škol vzdělávání ve studijním programu Školský management. Již několik let je v rámci tohoto programu realizován a zdokonalován předmět Řízení v praxi, který propojuje studenty získané teoretické znalosti v jednotlivých předmětech tohoto programu (management, právo, ekonomika, řízení pedagogického procesu, vedení lidí) s praktickými zkušenostmi předávanými řediteli na manažerských praxích v autentickém prostředí vybraných škol, a tím pomáhá procesu přeměny znalostí v dovednosti. Spojení teorie s praxí pomáhá řídicím pracovníkům na cestě k jejich profesionalizaci. Cílem setkání ve školském terénu je zejména:

- řešit aktuální problémy z oblasti řízení škol v autentickém prostředí,
- propojit získané teoretické poznatky s praxí a vytvářet u studentů kompetence v konkrétní oblasti řízení školy,
- vytvořit studentům optimální podmínky k seznámení s co nejširším spektrem škol a školských zařízení, popř. dalších pracovišť,
- vytvořit podmínky pro získávání nových podnětů a inspirací pro vlastní řídicí práci studentů,
- přesvědčit studenty o potřebě nadhledu a komparace rozdílných podmínek na rozdílných pracovištích,
- naučit studenty využívat těchto inspirací v každodenní řídicí práci a tím posílit jejich kompetence,
- analyzovat potřeby řídicích pracovníků a přesvědčit je o nutnosti kladení otázek a nalézání odpovědí možných alternativních řešení,
- eliminovat uzavřenost škol a školských zařízení,
- odstraňovat bariéry mezi jednotlivými typy škol, mezi školami různých zřizovatelů a v neposlední řadě mezi pracovníky různých resortů. (Základní údaje o studijním programu, online)

Jedná se o vhodné spojení teorie s praxí, přeměnu znalostí v dovednosti, získávání a prohlubování

úrovně kompetencí. Ve vzdělávání dospělých nelze oddělit teoretické poznatky od praktického využití. Daří se tímto eliminovat i v mezinárodních doporučeních pojmenovávanou malou míru praktických činností ve vzdělávání učitelů i řídicích pracovníků ve školství (McKinsey & Company, 2010).

Škola, na které praktická část přípravy vedoucích pedagogických pracovníků probíhá, by měla splňovat klíčové parametry pro tzv. katedrovou školu. Termín katedrová škola je používán z důvodu odlišnosti od tzv. fakultních škol, což je nejvhodnější řešení z hlediska rozvoje manažerských kompetencí potřebných pro výkon pozice ředitele školy preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání (mateřská, základní a střední škola). Měla by být pracovištěm, které plní funkci místa pro manažerskou praxi a její reflexi v přípravě ředitelů škol a školských zařízení, dále výzkumného místa pro experimentální činnost a podporu profesního rozvoje ředitelů těchto škol a v neposlední řadě partnera pro realizaci dalšího vzdělávání ředitelů. Důležitý je výběr katedrové školy. Status by měla získat škola, která splní vymezené podmínky (kvalita školy, kvalita učitelského sboru, aktivity školy, výsledky žáků, podmínky pro zabezpečení praxí, personální a materiální podmínky pro výzkum). Manažerské praxe probíhají obvykle prezenční formou, nicméně je možná i forma distanční prostřednictvím různých platform. Vzhledem k nastavení konceptu manažerských praxí je možný transfer znalostí těmito způsoby – výkladem, vzorem dokumentu nebo praktickou ukázkou.

3. METODOLOGIE

Dosažení cíle je založeno na analýze dat dostupných ve vědecké literatuře a vědeckých časopisech zaměřených na management, výsledcích výzkumných šetření provedených autory v akademických letech 2018/2019 a 2020/2021 zaměřeného na studenty studijního programu Školský management.

Příspěvek definuje pomocí analýzy výsledky reflexe studentů, které byly získány při výzkumném šetření zaměřeném na zhodnocení praktické přípravy studentů Školského managementu se zaměřením na praktické činnosti ředitele katedrové školy, které se týkají zejména koncepčních záležitostí. Šetření bylo provedeno na konci letního semestru akademického roku 2020/2021 mezi 45 studenty 3. ročníku předmětu Řízení v praxi. Výběr respondentů byl záměrný z důvodu, že praxe studenti absolvovali z poloviny na katedrových školách osobně a druhou polovinu distančně přes různé platformy, takže mohli porovnat výhody i nevýhody obou forem.

Metodika analýzy manažerských praxí je založena na výsledcích dotazníkového šetření s 10 uzavřenými otázkami a 3 pro identifikaci respondentů. Analýza dat byla založena na výpočtu relativních četností (jako podíl na celkovém počtu respondentů).

4. VÝSLEDKY A DISKUZE

Na základě srovnání výzkumných šetření týkajících se názorů studentů na prezenční, resp. distanční manažerskou praxi konanou v akademickém roce 2018/2019, resp. 2020/2021 bylo zjištěno, že praktická část studijního programu Školský management je jeho důležitou a nedílnou součástí. Získané poznatky předávali zkušení ředitelé, kteří byli ochotni poskytnout i vzory různých dokumentů. Zásadním rozdílem u distanční formy byla nemožnost osobního navázání kontaktu s ředitelem škol i spolužáky, a tím vzájemné seznámení, výměna zkušeností, rad a nových nápadů v oblasti školského managementu. S tím souvisela i nemožnost osobní návštěvy samotných škol k získání uceleného pohledu. Studenti 3. ročníku měli začátkem svého studia možnost školy osobně navštívit a také to náležitě ocenili. Ochota ředitelů katedrových škol se operativně přizpůsobit nenadálé situaci změnou formy manažerských praxí byla studenty velmi oceněna. Mnoho studentů realizaci praxí distanční formou přijalo jako možnou variantu do budoucna, která by mohla být přínosná v okamžiku, kdy daná škola není dopravně nebo vzdáleností dostupná. Velkým přínosem bylo pro studenty ukončení praxí každého semestru závěrečnou reflexí s vyučujícím, na které byly získané poznatky studenty navzájem sdíleny a s vyučujícím rozebrány (Urbanová & Šafránková, 2021).

Výsledky dotazníkového šetření provedeného na konci letního semestru akademického roku 2020/2021 mezi 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management poukazují na možnosti transferu vybraných pracovních činností ředitelů katedrových škol týkajících se zejména koncepčních záležitostí na manažerské praxi. Studenti volili v případě způsobu předávání zkušeností na manažerské praxi studentům jednu z následujících možností: výkladem – vzorem dokumentu – ukázkou, resp. volili možnost, že nelze danou činnost na praxi předat. Ne všichni studenti pracují ve školství, naopak jsou do daného programu v posledních letech přijímáni uchazeči různých profesí, ale i absolventi středních škol. Z toho jasně vyplývá, že nedostatečná praktická zkušenost některých studentů mohla ovliv-

nit výběr možností, zda lze/nelze danou činnost předat na praxi a jakým způsobem (viz Tabulka I).

Tvorba koncepce rozvoje školy je součástí jejího strategického managementu. Každá organizace by měla mít jasnou představu o svojí existenci a svém účelu, tj. musí formulovat své poslání (misi), které naplňuje svým chováním. Některé organizace ještě formulují vizi. Ředitel školy se s koncepcí rozvoje poprvé setkává v době, kdy ještě ředitelem není, ale uchází se o tuto funkci. V případě škol zřizovaných MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (dále jen veřejná škola) se proces konkursního řízení řídí vyhláškou č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích, ve znění pozdějších předpisů. Součástí přihlášky uchazeče o jmenování na vedoucí pracovní místo ředitele školy nebo školského zařízení je návrh koncepce rozvoje školy, díky které získají členové konkursní komise představu o tom, kam chce uchazeč danou školu pod svým vedením směřovat v oblasti výchovně vzdělávací, personální, materiální i finanční. V okamžiku nástupu ředitele do funkce je důležité danou koncepcí začít naplňovat za pomoci všech zaměstnanců, kteří by měli naplnit poslání školy a sdílet vizi společně s ředitelem. Ředitel veřejné školy je jmenován podle § 166 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, proto by se koncepce rozvoje školy neměla tvořit na delší než šestileté období, v průběhu, kterého by se měla aktualizovat. Nejvhodnějším způsobem předání zkušeností ředitelů katedrových škol se zpracováním koncepce rozvoje školy jako jejího strategického dokumentu je podle studentů vzorem dokumentu (73 %). Jedná se o vynikající inspiraci pro budoucí ředitele, kteří alespoň získají představu o tom, co vše by takový dokument měl obsahovat a jak často by se měl aktualizovat.

Ředitel jako statutární orgán právnické osoby a manažer, který řídí školu jako instituci, musí být k tomu vybaven odpovídajícími kompetencemi. Ředitel školy je zodpovědný za chod celé organizace, za realizaci stanovené koncepce, se kterou uspěl u konkursního řízení a zejména za naplnění hlavních funkcí školy. Proto v případě předávání zkušeností s touto činností jsou ředitelé katedrových škol těmi nejpovolanějšími osobami, které mohou studentům přiblížit realitu řízení dané instituce, což lze nejvhodněji provést na praxi podle studentů výkladem (71 %). Výklad představuje popis procesů, které musí ředitel každodenně řešit, a které jsou různého charakteru a každý den jiné.

Tabulka I: *Názory studentů na způsoby předání pracovních činností na manažerské praxi*

Způsob předání pracovní činnosti	Výkladem (%)	Vzorem dokumentu (%)	Ukázkou (%)	Nelze předat (%)
Zpracovává koncepci rozvoje školy	9	73	11	7
Řídí školu jako instituci	71	0	11	18
Zastupuje školu při jednání navenek	53	2	20	25
Rozhoduje o zapojení školy v projektech	71	5	13	11
Zpracovává roční plán školy	4	80	9	7
Rozhoduje o inovacích	76	7	4	13
Hodnotí výchovně vzdělávací proces (hospitace)	33	51	9	7
Zpracovává vlastní hodnocení školy	87	0	11	2
Zpracovává výroční zprávu o činnosti a hospodaření školy	5	82	11	2
Odpovídá za vedení dokumentace školy	60	22	0	18

S funkcí ředitele školy jako jejího statutárního orgánu souvisí právo zastupovat školu při jednání navenek. Vztahy s veřejností jsou velmi důležitým komunikačním prostředkem každé organizace a ovlivňují podobu školy a jejích služeb. Slouží k budování image, ovlivňování názorů a udržování kladných postojů ke škole. Zastupování školy představuje rozmanitou činnost, počínaje komunikací se všemi cílovými skupinami (zaměstnanci, žáky, rodiči, zřizovatelem, úřady, firmami, sociálními partnery apod.), přes účast na různých jednáních, po samotné chování ředitele. Nejpočetnější osobou při předávání těchto zkušeností studentům v tomto případě je ředitel školy a nejvhodnějším způsobem předání je podle studentů výkladem (53 %).

Školy získávají finanční prostředky od státu na přímé výdaje a od zřizovatele na provozní výdaje. Mají ale také možnost hledat si jiné zdroje financování, např. z fondů Evropské unie, která vyhlašuje výzvy v rámci programových období, dále jsou vyhlašovány granty od různých státních či soukromých organizací. Je třeba tyto zdroje neustále vyhledávat. Aby se škola mohla neustále rozvíjet, je třeba ji zapojit do vyhlašováných projektů zaměřených na různé oblasti. Tuto činnost lze podle studentů předat na praxi nejvhodněji výkladem (71 %).

S projekty souvisí i rozhodování o inovacích ve škole týkající se např. informačních a komunikačních technologií, nábytku, učebních pomůcek apod. V případě veřejných škol může ředitel školy o těchto inovacích rozhodovat v souladu s právními předpisy a podmínkami zřizovatele. Na praxi lze tuto činnost předat podle studentů nejlépe výkladem (76 %).

V oblasti plánování je pro školu nejdůležitější roční plán školy, který obsahuje aktivity školy na celý školní rok, včetně jmen osob, které za ně odpovídají. Plán vždy zobrazuje rámec a rozvrh úkolů, které rozpracovávají záměry managementu. V tomto smyslu kvalitní plán vytváří prvotní podmínku k celkovému zlepšení školy, zamezuje pronikání nepodstatných každodenních činností do priorit, zvyšuje efektivitu využívání lidských, materiálních a ekonomických zdrojů. Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti studentům na praxi je vzorem dokument (80 %).

Vlastní hodnocení zpracovává škola v souladu s § 12 odst. 2 školského zákona jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Šablona pro tvorbu tohoto dokumentu neexistuje, ale školy mohou využít metodického průvodce Rámec pro vlastní hodnocení školy. Jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi uvedli studenti výkladem (87 %).

Ředitel školy musí každoročně zpracovat podle § 10 odst. 3 školského zákona výroční zprávu o činnosti školy za předcházející školní rok, kterou zasílá po schválení školskou radou zřizovateli. Jako podklad pro tvorbu výroční zprávy slouží vlastní hodnocení školy. Výroční zpráva je veřejný dokument, který musí být přístupný ve škole a obsahuje přehled o činnosti školy za uplynulý školní rok. Její obsah vyplývá z § 7 vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, ve znění pozdějších předpisů a povinnou součástí jsou také základní údaje o hospodaření školy. Z toho vyplývá, že vhodným způsobem předání této činnosti na praxi je podle studentů vzorem dokumentu (82 %).

S vlastním hodnocením školy souvisí hodnocení výchovně vzdělávacího procesu (např. formou hospitací). Hospitace patří k jednomu z nástrojů evaluace školy. Jedná se o návštěvu vyučovací hodiny s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Informace jsou získávány pozorováním, zaznamenáváním do hospitačního archu a následným vyhodnocováním. Důležitou součástí je i pohospitační rozhovor s vedením školy. Co se týče způsobu předání této činnosti na praxi, tak je podle studentů nejvhodnějším způsobem předání vzorem dokumentu (51 %), tedy hospitač-

ního záznamu, který mohou studenti využít ve své vlastní školské praxi.

Ředitel školy odpovídá za vedení pedagogické dokumentace, která vyplývá z § 28 odst. 1 školského zákona a patří do ní např. rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku, evidence žáků (tzv. školní matrika), doklady o přijímání žáků a uchazečů ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování, vzdělávací programy, výroční zprávy o činnosti školy atd. Jedná se o důležitou činnost ředitele školy, kterou lze na praxi podle studentů předat nejlépe výkladem (60 %).

ZÁVĚR

Príspevek shrnuje současné výsledky šetření autorů zaměřeného na analýzu reflexe praktické přípravy studentů studijního programu Školský management realizované různými formami (prezenční, distanční). Výsledky potvrzují hlavní zjištění předchozích šetření autorů provedených v akademických letech 2018/2019 a 2020/2021, že praktická část studijního programu Školský management je jeho důležitou a nedílnou součástí bez ohledu na její formu (prezenční, distanční). Výsledky autorského výzkumu se zaměřily na identifikaci způsobů přenosu zkušeností ředitelů katedrových škol na studenty studijního programu Školský management na manažerských praxích s ohledem na jejich realizaci v různých formách (prezenční, distanční).

Zásadním rozdílem je nemožnost osobního setkání s ředitelem katedrové školy a prohlídkou školy v případě distanční formy manažerské praxe, což může ovlivnit transfer určitých zkušeností. Prezenční forma nabízí díky autentickému prostředí školy více možností k přenosu zejména klíčových činností aplikovatelných v praxi než distanční forma. Nicméně ani online přenos zkušeností nepředstavuje pro manažerskou praxi a studenty výraznou ztrátu, neboť některé činnosti lze takto přenést, aniž by došlo ke zkrácení poskytovaných informací.

Výsledky ukazují, že je důležitý výběr správného způsobu přenosu zkušeností na praxi, aby byl co nejefektivnější a studenti si zkušenost přinesli do vlastní praxe. V případě deseti zkoumaných pracovních činností, které se týkaly zejména koncepčních záležitostí, zvolili studenti v 60 % jako nejvhodnější způsob výkladem, ve 40 % vzorem dokumentu. Oba tyto způsoby lze uplatnit u obou forem manažerské praxe, nicméně prezenční forma je vždy přínosnější z důvodu její realizace v autentickém prostředí školy.

Závěrem lze konstatovat, že prezenční manažerské praxe přináší studentům více pozitivních zkušeností než distanční forma, nicméně v některých případech lze i tuto formu aplikovat. Rozhodně lze v obou formách u určitých pracovních činností využít následující způsoby transferu zkušeností – výkladem a vzorem dokumentu. Možnosti transferu dalších pracovních činností budou předmětem dalšího výzkumu.

Poděkování

Článek byl podpořen programem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Q17 – Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu.

LITERATURA

- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational behavior and human decision processes*, 82(1), 150–169. <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2893>.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Praha: Grada Publishing.
- Barták, J. (2008). *Od znalostí k inovacím*. Praha: Alfa Nakladatelství.
- Bolam, R. (n. d.). Educational Administration, Leadership and Management: Towards a Research Agenda. *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, 192–205. <https://doi.org/10.4135/9781446219676.n15>.

- Brockbank, A., McGill, I., & Beech, N. (eds.). (2002). *Reflective learning in practice*. Hants: Gower.
- Bureš, V. (2007). *Znalostní management a proces jeho zavádění: průvodce pro praxi*. Praha: Grada.
- Bush, T. (2011). *Theorie of Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications.
- Collison, Ch., & Parcell, G. (2005). *Knowledge management: praktický management znalostí z prostředí předních světových učících se organizací*. Brno: Computer Press.
- Častorál, Z. (2008). *Strategický znalostní management a učící se organizace*. Praha: Vysoká škola finanční a správní.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. UK: Harvard Business School Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dorcak, R. (2016). Professional Path To Leadership In Polish Schools – Research On The Experience Of Participants Of Post-Graduate Courses On Educational Management And Leadership. *ICERI2016 Proceedings*. <https://10.21125/iceri.2016.1392>.
- Dos, I., Sagir, M., & Cetin, R. B. (2015). Classsifying Daily Problems of School Managers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 197, 2040–2045. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.568>.
- Drucker, P. F. (2000). *Výzvy managementu pro 21. století*. Praha: Management Press.
- Gamble, J. (2020). Tacit vs explicit knowledge as antecedents for organizational change. *Journal of organizational change management*, 33(6), 1123–1141. <https://10.1108/JOCM-04-2020-0121>.
- Gupta, B., Iyer, L. S., & Aronson, J. E. (2000). Knowledge management: Practices and challenges. *Industrial Management & Data Systems*, 100(1–2), 17–21. <https://doi.org/10.1108/02635570010273018>.
- Harrogate, M. (2015). Educational leadership. *Exploring Education at Postgraduate Level*, 187–193. <https://doi.org/10.4324/9781315747750-21>.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Iurea, C. (2017). *The Role of the Manager in the Succes of School Organizations*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.25>.
- Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Competence of managers in education (Kompetence řídicích pracovníků ve školství)*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mathew, P., Mathew, P., & Peechattu, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT)*, 3(1), 126–131.
- McKinsey, & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Dostupné z: https://www.mckinsey.com/cz/~media/mckinsey/locations/europe%20and%20middle%20east/czech%20republic/our%20work/mckinsey_pro_bono_skolstvi.ashx.
- Mládková, L. (2005). *Management znalostí*. Praha: Oeconomica.
- Moon, J. A. (2004). *Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Ozmen, F., & Muratoglu, V. (2010). The competency levels of school principals in implementing knowledge management strategies the views of principals and teachers according to gender variable. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5370–5376. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.875>.
- Pitra, Z., & Mohelská, H. (2015). *Management transferu znalostí: od prvního nápadu ke komerčně úspěšné inovaci*. Praha: Professional Publishing.
- Service, B., Dalgic, G. E., & Thornton, K. (2017). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education*, 44(4), 507–520. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1378705>.
- Sohrabi, S., & Naghavi, M. S. (2014). The Interaction of Explicit and Tacit Knowledge. *Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital Knowledge Management & Organizational Learning (ICICKM 2014)*, 363–369.
- Sugerman, D. A. (2000). *Reflective learning: theory and practice*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Swap, W., Leonard, D., Shields, M., & Abrams, L. (2001). Using Mentoring and Storytelling to Transfer Knowledge in the Workplace. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 95–114. <https://10.1080/07421222.2001.11045668>.
- Truneček, J. (2004). *Management znalostí*. Praha: C.H. Beck.

- Urbanová, E., & Šafránková, J. M. (2021). Possibilities of realization managerial practice through virtual world. In J. Veteška, *Vzdělávání dospělých 2020 – reflexe, realita a potenciál virtuálního světa: Adult Education 2020 – Reflection, Reality and Potential of the Virtual World*. Česká andragogická společnost.
- van Jaarsveld, M. C., Mentz, P. J., & Challens, B. (2015). Mentorship for novice principals. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55(1), 92–110.
- Veber, J. (2014). *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2. aktual. vyd. Praha: Management Press.
- Základní údaje o studijním programu. (2021). Dostupné z: <https://kamv.cz/bakalarsky>.

Kontakt

RNDr. Ing. Eva Urbanová, MBA: eva.urbanova@pedf.cuni.cz

Doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.: janamarie.safrankova@pedf.cuni.cz

VZDĚLÁVÁNÍ PRO PRAXI V KONTEXTU TRANSFORMACE PSYCHIATRICKÉ PÉČE

Jiří Vander¹, Kateřina Kubalčíková¹

¹Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, Katedra sociální politiky a sociální práce, Joštova 10, 602 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

V textu představujeme předmět „Pomoc lidem s duševním onemocněním z hlediska jejich osobní zkušenosti“, který vyučujeme na Katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU v Brně. Nejprve uvádíme základní specifikaci předmětu, skutečnost, že se na výuce předmětu aktivně podílejí lidé s duševním onemocněním, peer lektoři. Jedná se o lidi se schizofrenií nebo poruchou afektivity (deprese, mánie), kteří jsou k výuce speciálně vyškoleni. Zmiňujeme důvody, proč je předmět důležitý ve vzdělávání studentů bakalářského programu sociální práce. Předmět je zasazen do kontextu reformy psychiatrické péče v České republice. Podrobně reflektujeme jednotlivá témata předmětu: 1. recovery; 2. self-management; 3. destigmatizaci a peer programy. V závěru textu je prezentována předmětová anketa, kde studenti vyjadřují zpětnou vazbu k předmětu. Výuku předmětu rozdělujeme do tří částí: 1. sdílení životního příběhu lidí s duševním onemocněním; 2. teoretická konceptualizace jednotlivých témat; 3. postupy sebepoznání a sebereflexe, které vedou k posílení silných stránek osobnosti studentů a ke zvýšení jejich osobní pohody. V závěru konstatujeme, že podobný styl výuky je pro studenty velmi obohacující. Nejedná se o klasické předávání poznatků, nebo diskuze, ale jde o osobní rovinu, kdy peer lektoři sdílí svou bolest, utrpení a těžkosti způsobené duševním onemocněním a způsoby vyrovnávání se s tímto utrpením, což také napomáhá studentům najít vzory pro to, jak se vyrovnat s obtížnými životními situacemi v jejich životech.

Klíčová slova: peer lektor, duševní onemocnění, sociální práce, vzdělávání, reforma psychiatrické péče

Abstract

EDUCATION FOR PRACTICE IN THE CONTEXT OF PSYCHIATRIC CARE REFORM

In the text we present the course “Help people with mental disorder from the view personal experience people with mental disorder” that we lecture at the Department of Social Policy and Social Work, FSS MU in Brno. First we present basic specification of the course, especially that people with the mental disorder, peer lecturers, participate in the teaching of the course. These are people with schizophrenia or affective disorder (depression, mania) who are specially trained to teach. We mention the reasons why is the course important in the education of students of the Bachelor of Social Work Programme.

The course is set in the context of the reform of psychiatric care in the Czech Republic. We reflect in detail the subjects of the course: 1. recovery; 2. self-management; 3. destigmatization and 4. peer programs. At the end of the text, a course opinion poll is presented where students express feedback on the course. We divide course instruction into three parts: 1. sharing the life story of people with mental illness; 2. the theoretical conceptualisation of individual themes; 3. procedures of self-knowledge and self-reflection that lead to strengthening of students' personality strengths and enhance their personal well-being. In conclusion, we note that a similar teaching style is very enriching for students. This is not a classic transfer of knowledge, or discussion, but it is a personal level where peer lecturers share their pain, suffering and difficulties caused by mental disorder and ways of coping with it, which also helps students find role models for coping with difficult life situations in their lives.

Keywords: peer lecturer, mental illness, social work, education, psychiatric care reform

ÚVOD

Transformace psychiatrické péče (Strategie, 2013) představuje velkou výzvu současné domácí sociální politiky. Úspěšný přechod klientů z pobytových zdravotnických zařízení do přirozeného prostředí vyžaduje vhodná podpůrná opatření a nástroje. Mezi jinými dostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků, kteří budou schopni rozpoznat potřeby klientů a budou disponovat kompetencemi pro poskytování pomoci a podpory těmto klientům při zvládání samotné změny prostředí a dále při zvládání běžných životních situací. Předkládaný text se zabývá inovací ve výuce studentek a studentů oboru sociální práce, konkrétně změnu pojetí výuky, kterou představuje předmět s názvem Pomoc lidem s duševním onemocněním z hlediska jejich osobní zkušenosti. Klíčovým východiskem předmětu je sdílená osobní zkušenost lidí, kteří prožili – a často i v současnosti prožívají – sami u sebe duševní onemocnění (myšleno schizofrenii nebo afektivní poruchy, tj. deprese nebo mánie), pracují v sociálních službách jako peer konzultanti a tuto svou zkušenost sdílejí se studenty; tj. sdílejí nejen svou zkušenost s duševním onemocněním, ale také zkušenost s pomáháním dalším lidem. Roli a význam peer konzultantů výstižně charakterizuje text “Zapojení peer konzultantů do péče o duševní zdraví” (Foitová *et al.*, 2014). Zvláště pro studenty pomáhajících oborů, v našem případě sociální práce, takový kontakt umožní hlubší, často poprvé v životě, seznámení se s problematikou duševního onemocnění. Koncepce předmětu vznikla v rámci Centra pro rozvoj péče o duševní zdraví v Praze a hlavní podíl na tvorbě obsahu předmětu měli právě samotní lidé se zkušeností s duševním onemocněním, kteří v předmětu působí jako tzv. peer konzultanti. Studenti sociální práce tak problematiku života lidí s duševním onemocněním rozpoznávají nikoli pouze teore-

ticky, na základě diagnostických kritérií a manuálů, ale také na základě osobní zkušenosti lidí prožívajících duševní onemocnění. Výuka předmětu zahrnuje následující čtyři moduly: 1. recovery (úzdava); 2. self-management (jak pečovat o sebe sama); 3. destigmatizaci (práci se stereotypy a předsudky, s nimiž se lidé s duševním onemocněním musí potýkat); 4. peer programy (představení vzniku konceptu, že lidé s duševním onemocněním participují na uzdravě dalších lidí a také na výuce.

1. CÍLE

Výše popsaná východiska předmětu Pomoc lidem s duševním onemocněním z hlediska jejich osobní zkušenosti se opírají o participativní přístup. A to jak lidí s duševním onemocněním, kteří jako peer lektori tvoří vlastní koncepci předmětu, tak také studentů, pro které interakce s peer lektory předmětu představuje současně interakci s lidmi s duševním onemocněním, tedy klienty sociální práce. Cílem předkládaného textu je zachytit reflexi studentů oboru sociální práce – úspěšných absolventů diskutovaného předmětu, přesněji odpovědět na otázku: Jak studenti reflektují uplatnění participativního přístupu ve vzdělávání v rámci profesní přípravy pro výkon sociální práce s lidmi s duševním onemocněním?

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V této kapitole uvedeme základní teoretické koncepty, z nichž v předmětu Pomoc lidem s duševním onemocněním z hlediska jejich osobní zkušenosti vycházíme. Pod označení duševní onemocnění by bylo možné zahrnout všechny duševní a behaviorální poruchy dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), nebo dle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-V). V tomto textu a v předmětu, který zde představu-

jeme se zaměřujeme výhradně na dva okruhy duševních poruch: 1. schizofrenie; 2. poruchy afektivity (deprese, mánie). Ostatní duševní poruchy zmiňujeme jen v případě, že se jedná o duální diagnózu, tj., že se kromě výše uvedených dvou poruch zároveň vyskytne i další psychická porucha. V tomto ohledu jsou nejčastější závislosti, které se typicky vyskytují spolu s endogenní depresí, kdy abúzus návykových látek je pokus jedince utlumit své negativní psychické stavy.

2.1 Reforma psychiatrické péče

Reforma psychiatrické péče je proces deinstitucionalizace. Jedná se o proces institucionálních změn, jehož cílem je oslabení tradičních ústavních forem péče a posílení služeb spojených s vlastním bydlením, s místní komunitou, s individuálním přístupem ke klientovi. Posiluje také role svépomocných skupin a dobrovolníků. Z hlediska výkonu sociální práce pak proces deinstitucionalizace vyžaduje dostatečný potenciál terénních a ambulantních služeb, podporu a informovanost uživatelů a v neposlední řadě odpovídající kapacity a kvalifikační předpoklady pomáhajících pracovníků (Kubalčíková, 2013b). V kontextu reformy psychiatrické péče lze tedy proces deinstitucionalizace chápat jako cílenější práci s klienty s duševním onemocněním. Neklade se již důraz na hospitalizaci v psychiatrických nemocnicích, ale na péči lidí s duševním onemocněním, která je blízká jejich přirozenému prostředí. Z tohoto důvodu vznikají postupně v krajských a okresních městech Centra duševního zdraví (dále CDZ), která mají za cíl terénní a multidisciplinární péči o klienty s duševním onemocněním takovým způsobem, aby se předcházelo hospitalizacím klientů v psychiatrických nemocnicích a aby se lidé s duševním onemocněním učili a uměli žít ve svém přirozeném prostředí. Lidé se schizofrenií, jsou-li dostatečně kompenzováni, mohou pak za podpory pracovníků CDZ založit rodinu, najít si kvalitní zaměstnání, integrovat se do společnosti s využitím vlastních silných stránek.

Důležitou součástí procesu deinstitucionalizace v kontextu reformy psychiatrické péče je uplatnění konceptu „recovery“ (Anthony, 1993). V českém překladu je nejvhodnější použití pojmu „stabilizace“, neboť nejde o to, že by v životě člověka s duševním onemocněním nemoc úplně přestala existovat, ale jde o to, aby byl jedinec stabilizovaný, aby dokázal naplňovat své vlastní potřeby i potřeby rodinných příslušníků s vědomím určitých omezení, kterým je člověk s duševním onemocněním vystaven. Jedním z těchto omezení

je farmakoterapie, která minimalizuje bludy, halucinace, depresivní stavy, ale má za následek některé vedlejší účinky jako je přibírání na váze, větší unavitelnost apod.

Jedním z klíčových předpokladů deinstitucionalizace v kontextu psychiatrické péče je také „destigmatizace“ ve smyslu práce se stereotypy a předsudky, kterým jsou lidé s duševním onemocněním vystaveni. Toto je velmi důležité téma, neboť lidé s duševním onemocněním se s předsudky setkávají velmi často. Jsou to předsudky, že jsou blázni, že jsou agresivní, že nejsou schopni běžného života apod. Často se pak stává, že tato stigmatizace se stane také sebestigmatizací, že lidé s duševním onemocněním uvěří negativním představám společnosti a začnou o sobě smýšlet jako o někom bezmocném, získají naučenou bezmocnost (Seligman, 2013).

Přechod z ústavní péče do přirozeného prostředí, představuje pro klienty s duševním onemocněním zásadní změnu životního rytmu a uspořádání běžných denních aktivit. Současně představuje také změnu pro výkon sociální práce, která se z ústavní péče přesouvá do terénu a sociální pracovník podporuje klienta v jeho každodenním fungování a zvládání nároků prostředí, ve kterém žije. Jak uvádějí Dubnová a Řezníková (2018) sociální práce s lidmi s duševním onemocněním vykazuje určitá specifika a nároky na kompetence sociálních pracovníků. Autorky odkazují na již více etablovanou zahraniční praxi, kde je jako hlavní cíl výkonu sociální práce v této oblasti deklarováno „sociální blaho jednotlivých klientů a jejich rodin určené mírou jejich fyzické, duševní a duchovní pohody“ (CASW, 2016 in Dubnová, Řezníková, 2018, s. 81). Proces deinstitucionalizace tedy nutně generuje větší zaměření na uplatnění takových strategií, postupů a technik práce s klientem, které umožňují posilovat psychické zdraví a psychickou pohodu, typicky se např. jedná o pozitivní psychologii (Seligman, 2014; Křivohlavý, 2015; Slezáčková, 2012), přístup zaměřený na řešení (De Shazer, 2014; Berg, 2013) nebo sociální práci zaměřenou na silné stránky (Baron, 2019). U klientů s psychickým onemocněním je navíc důležité dbát na dobrý time management, na životosprávu (denní režim, pravidelný spánek, zdravé stravování, pohyb), na rozvíjení zdravých a podpůrných vztahů v rámci rodiny a obecně s blízkými lidmi, zajištění sociální podpory (Křivohlavý, 2009).

2.2 Participace v sociální práci

Jak bylo již uvedeno v předchozí části textu, transformace psychiatrické péče předpokládá nejen změnu ve způsobu poskytování péče ve smyslu

přesun z pobytových služeb do přirozeného prostředí, ale také proměnu přístupu profesionálů k lidem s duševním onemocněním a co je nejpodstatnější – proměnu role samotných klientů sociální práce, resp., uživatelů sociálních služeb. V sociální práci se v této souvislosti uplatňuje koncept zmocnění (empowerment). Jedná se o multidimenzionální koncept, který představuje ideové východisko pro řadu přístupů nebo metod v sociální práci. Jedním z přístupů, které bezprostředně navazují na koncept empowerment je také participativní přístup, který lze v diskursu sociální práce sledovat od 80. let 20. století (Kubalčíková, 2013b). V praxi lze rozpoznat různé důvody pro uplatnění participativního přístupu jako např. součást manažerských strategií nebo hledání tržních výhod apod. Z hlediska sociální práce je podstatné sociálně-právní pojetí participace, které směřuje k prosazování lidských práv a demokratických principů a vytváří prostor pro výše zmiňované dosažení změn v rozložení sil, tedy zmocnění klientů, dosažení rovnosti, posilování prvku občanství a prosazování veřejné zodpovědnosti (Johnson in Adams, 2008). Uplatnění participativního přístupu v praxi představuje široké spektrum možných aktivit. Jak uvádí Warren (2013) může se jednat o zapojení uživatelů do rozhodování o síti služeb, rozhodování o rozsahu a způsobu nastavení intervence v rámci poskytování pomoci participace na hodnocení kvality poskytovaných služeb nebo participace na výzkumných aktivitách.

Mezi nejvýznamnější pak lze řadit participaci uživatelů na profesním vzdělávání jako je např. vstup uživatelů do různých výcvikových kursů dalšího vzdělávání sociálních pracovníků, ale také přímý vstup klientů sociální práce, popř. potenciálních klientů, do přípravy budoucích profesionálů. Autoři Harris a Gill (2008, s. 158–159) uvádějí, že se jedná o rozdílný přístup než obvyklé „zapojení specialistů“ ve smyslu doplnění přednášek vyučujícího o jednorázové vstupy lidí z praxe (ať už klientů nebo pracovníků). Jedná se o celkovou změnu pojetí v přípravě pracovníků pomáhajících profesí pro praxi, kdy zástupci různých cílových skupin organizují vzdělávání postavené na „žité zkušenosti“. Tento model umožňuje vybavit studenty – budoucí sociální pracovníky – získávat kompetence potřebné pro praxi s danou cílovou skupinou. Jako např. schopnost reflektovat individuální potřeby, profesionální rozhodování o nastavení intervence nebo schopnost posoudit odpovídající služby. Obdobně popisuje přínosy na straně profesionálů také Warren (2013, 25–26), doplňuje navíc překonávání předsudků a zavedených postupů. Popisuje ale také benefity participace na

straně uživatelů jako je posilování sebedůvěry, prostor pro rozvoj svépomocných aktivit, prostor pro vyjadřování vlastních přání a stanovisek, ale také prostor pro lepší spolupráci s profesionály.

3. METODOLOGIE

Využili jsme kvalitativní strategii (Patton, 2015), neboť jsme zkoumali a analyzovali v rámci zpětné vazby studentskou anketu a také jsme se studenty vedli polostrukturované rozhovory. Šlo nám o to zachytit myšlenky, názory a postoje studentů vzhledem k lidem s duševním onemocněním a zvláště vzhledem k tomu, jak je ovlivnil předmět Pomoc lidem s duševním onemocněním z hlediska jejich osobní zkušenosti. Kvalitativní strategie je vhodná v tom, že v rámci analýzy můžeme identifikovat jednotlivá témata, o který studenti – respondenti hovořili. Další důvodem volby byla skutečnost, že jsme se chtěli zaměřit na evaluaci předmětu, který probíhal na Katedře SPSP FSS MU, nechtěli jsme sledovat podobnosti a rozdíly toho, jak se předmět totožný předmět učí v Praze, Jihlavě a dalších městech. Nechtěli jsme srovnávat jednotlivé peer lektory, neboť naším cílem bylo poskytnout zpětnou vazbu našim peer lektorům.

Význam zvoleného metodologického postupu je v tom, že výsledky ankety slouží peer lektorům jako podnět pro vzájemnou diskuzi a k sebereflexi, k dalšímu přemýšlení o tom, jak předmět a peer lektoři na studenty působí, co v dalším roce výuky změnit a na čem stavět.

4. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

4.1 Představení předmětu

Pomoc lidem s duševním onemocněním z hlediska jejich osobní zkušenosti

Předmět Pomoc lidem s duševním onemocněním z hlediska jejich osobní zkušenosti je předmětem, v němž je základem to, že lidé, kteří si prožili – a často i v současnosti prožívají – sami u sebe duševní onemocnění (myšleno schizofrenii nebo afektivní poruchy, tj. deprese a mánie) tuto svou zkušenost sdílejí se studenty, předmětu jsou vždy dva peer lektoři, kteří se ve svém výkladu doplňují. Zvláště pro studenty pomáhajících oborů, v našem případě sociální práce, takový kontakt umožní hlubší, často poprvé v životě, seznámení se s problematikou duševního onemocnění. Důležité je i to, aby peer lektoři nebyli v předmětu sami, ale měli podporu řadového člena katedry, nebo člověka, který má s výukou delší zkušenosti, aby je mohl podpořit a diskutovat s nimi, předat jim

zkušenosti z výuky, zachytit situace, kdy se studenti zeptají na oblast, kterou má peer lektor nezpracovanou a o které nechce mluvit.

Předmět vznikl zdola, tj., že jej v rámci Centra pro rozvoj péče o duševní zdraví v Praze vytvořili ve spolupráci s odborníky samotní peer konzultanti. Smyslem předmětu je také bourání stereotypů a předsudků, kdy chceme, aby studenti duševní onemocnění neznal jen na základě diagnostických kritérií a manuálů, tak jak ji představujeme např. v předmětech Základy psychologie pro sociální práci nebo Aplikace psychologie pro sociální práci, ale také na základě osobní zkušenosti lidí prožívajících duševní onemocnění. Studenti tak zjistí, že lidé s duševním onemocněním žijí běžné životy, pracují, mají děti, jen musí být citlivější a pozornější vůči sobě samým.

Styl výuky je následující:

- 1) osobní zkušenosti, kdy lidé, kteří onemocněli schizofrenií nebo poruchami afektivity (deprese, mánie) vypráví svůj životní příběh – s čím se museli v životě vyrovnávat vzhledem k duševnímu onemocnění (vedlejší příznaky farmakoterapie, pracovní uplatnění, vliv duševního onemocnění na ostatní rodinné příslušníky) a zároveň vypráví o tom, jak tuto nemoc překonali do té míry, že jsou schopni pomáhat druhým lidem s duševním onemocněním;
- 2) teoretická konceptualizace jednotlivých témat (ta je významným aspektem předmětu, neboť nutí peer lektory, aby své zkušenosti s duševním onemocněním zasadili do teoretického rámce – ten je postaven tak, aby jak pro studenty, tak pro samotné peer pracovníky byl obohacující a vedl k prohloubení copingových (zvládacích) mechanismů v obtížných životních situacích. Inspirujeme se zvláště v přístupech psychologie a sociální práce zaměřených na budování silných stránek osobnosti.
- 3) Poslední významnou součástí předmětu jsou cvičení a techniky sebepoznání a sebereflexe pro studenty. Jednotlivá témata mají studenty vést k přemýšlení, jak oni zvládají náročné životní situace. Cílem tohoto sebepoznání je přispět k vybudování salutorů ve vztahu k psychické stabilitě a well-being studentů.

Předmět zahrnuje čtyři moduly, témata konané v průběhu jednoho semestru. Jednotlivé moduly, bloky nyní blíže představím, jedná se o:

- 1) recovery (úzdava);
- 2) self-management (jak pečovat o sebe samého);
- 3) destigmatizace (práce se stereotypy a předsudky, s nimiž se lidé s duševním onemocněním musí potýkat);

- 4) peer programy (představení vzniku konceptu, že lidé s duševním onemocněním participují na úzdavě dalších lidí a také na výuce).

4.2 Zpětná vazba studentů na předmět Pomoc lidem s duševním onemocněním z hlediska jejich osobní zkušenosti

Studenti oceňovali zejména upřímnost peer konzultantů, to, že se na vysoké škole setkali s lidmi, kteří prožili duševní onemocnění. Vypovídali o tom, že se setkali s někým, kdo prožil vážné duševní onemocnění poprvé v životě a vyprávění o životě s duševním onemocněním pro ně mělo velký význam. Tato přímá zkušenost peer lektorů jim pomohla k uvědomění si významu, jak mají peer konzultanti v interdisciplinárních týmech v rámci CDZ. V tomto smyslu bylo pro studenty významné, že neslyšeli pouze o tom, jak se peer lektoři vyrovnávají s duševním onemocněním, ale také o tom, že jsou schopni a ochotni se tito zapojit do systému sociálních služeb a že pomáhají a doprovázejí ostatní klienty, kteří se vyrovnávají s duševním onemocněním.

Citace studentky (R1): „Moc děkuji peer lektorkám, že jsem mohla absolvovat tento předmět. Chtěla bych jim vzkázat, že dodávají ostatním lidem sílu a naději. Velmi si vážím jejich odvahy a otevřenosti.“

Studenti jsou tímto sdílením zkušeností nadšení, neboť slyší osobní příběh, který říkají peer lektoři s velkou mírou upřímnosti a sebeodhalení. Studenti tak získají jasnou představu, s čím se lidé s duševním onemocněním potýkají, jaké jsou zdravotní a sociální služby v této oblasti a v neposlední řadě, jaké jsou zvládací mechanismy vyrovnání se s bolestnými událostmi v životě, resp. s utrpením obecně. V předmětech jako je Sebeřízení a time management, Základy psychologie pro sociální práci nebo Aplikace psychologie pro sociální práci se studenti také dozvědí a mohou si procvičit, jak pracovat se sebepoznáním a se svou vlastní psychikou, ale v tomto typu předmětu jsou konfrontováni s velkou mírou utrpení peer lektorů, nebo dalších lidí s duševním onemocněním. Je to pro ně vzor, předmět částečně funguje jako skupinová psychoterapie, kdy v důvěrném prostředí skupiny se nám i studenti svěřují buď s tím, jak sami zvládají stres a psychickou nepohodu, nebo je také běžné, že i mezi studenty jsou lidé, kteří sami čelí depresím a jiným psychickým poruchám, proto je pro ně předmět, kde jiní lidé vyprávějí, jak svá psychická utrpení zvládli velmi obohacující a hovoří pak o tom, že předmět byl pro ně nejen informačně obohacující, ale

také že je stabilizoval po psychické stránce a že si díky němu uvědomili mnoho skutečností o sobě samých.

Citace studentky (R5):

Podle mého názoru fakt, že předmět vedou lidé se zkušeností s duševním onemocněním má pouze výhody: 1) dozvíme se úplnou pravdu a získáme skutečný obraz o duševním onemocnění; 2) můžeme načerpat cenné rady o tom, co lidem duševním onemocněním pomáhá a co naopak rozhodně nepomáhá; 3) redukuje se stigma vůči lidem s duševním onemocněním; 4) máme možnost se přímo doptávat lidí se zkušeností.

Předmět má pro studenty také významnou destigmatizační rovinu, neboť si uvědomí dosavadní stereotypy, které ve společnosti panují vůči lidem s duševním onemocněním. Informace o tom, jaký mají tyto předsudky a stereotypy společnosti vůči lidem s duševním onemocněním, dopad na praktický život těchto lidí, studenty překvapila, neboť si neuvědomovali, jaký vliv mohou mít tyto vnější překážky vliv na návrat lidí s duševním onemocněním do běžného života.

Citace studentky (R3):

...neznala jsem proces zotavení a také jsem si neuvědomovala stigmatizaci, jakou tito lidé musí procházet. Přístup, kdy peer lektoři hovoří o svých zkušenostech, vyvolává důvěru, pocity pochopení a naděje, že i člověk s duševním onemocněním má šanci na plnohodnotný život.

Rovina sebepoznání a sebereflexe. V předmětu byly použity také různá cvičení, postupy a techniky, které vedou k tomu, aby se studenti zamýšleli nad tím, jaké to je žít život s handicapem, který přináší nejružnější omezení. Studentům tyto sebepoznávací postupy a techniky umožnili, aby se sami zamýšleli nad tím, jak oni zvládají obtížné životní situace, nakolik jsou schopni využívat vlastní resilienci (nezdolnost) a další intrapsychické a interpersonální zdroje. Je důležité v rámci reformy psychiatrické péče, aby absolventi oboru sociální práce byli flexibilní, uměli v rámci interdisciplinárních týmů vyslechnout názor peer konzultanta a aby s klientem nejednali pouze z pohledu expertního, ale snažili se vybudovat partnerský a symetrický přístup. V tomto hledisku je sebepoznání velice důležité, neboť si díky němu studenti uvědomí vlastní zranitelnost (zraněnost) a také se naučí postupy, jak naopak budovat vlastní psychickou stabilitu.

Citace studentky (R8):

U některých cvičení nebo videí jsem si uvědomila, jak mé vnímání není postaveno na realitě a byla jsem nucena přemýšlet o svém prožívání, a chtěla bych se v mnoha ohledech změnit. Některá cvičení z předmětu dělám, když se necítím dobře, nebo když se potřebuji uzemnit.

Studenti také hovoří o tom, že díky předmětu se dozvěděli, jak reagovat, budou-li v kontaktu s cílovou skupinou lidí s duševním onemocněním, nebo potkají-li se s někým, kdo má vůči této cílové skupině stereotypy nebo předsudky. Je pro ně významné, že jsou svědky sebeodhacení peer lektorů, což vede k většímu zájmu o problematiku, než když v jiných předmětech slyší diagnostické popisy jednotlivých duševních onemocnění.

Citace studenta (R4):

Předmět mě obohatil v poznání o lidech s DO. Díky němu se teď bez problémů mohu vyhnout stigmatizaci a nálepkování a zároveň proti ní aktivně bojovat se s dezinformacemi a takovými nepravdivými informacemi někde setkám.

Je také významné, že předmět pomáhá utvářet identitu osobnosti studentů jako adolescentů, často předmět absolvují v prvním semestru svého studia na vysoké škole, a také jim dává vhled do toho, kdo jsou sociální pracovníci, jaká je jejich role v multidisciplinárním týmu CDZ. Zplnomocňuje je k výkonu sociální práce tím způsobem, že jim dává podrobnou plastickou představu o tom, kdo je to sociální pracovník, jaká je jeho role v CDZ a jakým způsobem spolupracuje s ostatními členy multidisciplinárního týmu – psychology, psychiatry, zdravotnickými pracovníky a hlavně řešíme a bavíme se o tom, jak sociální pracovník spolupracuje s peer konzultanty.

Citace studentky (R1):

Tento předmět jsem absolvovala v mém úplně prvním semestru na VŠ. Myslím si, že to byl jeden z nejužitečnějších předmětů, hlavně proto, že se nejednalo jen o teorii, ale byl autentický. Hodně mi rozšířil obzory a otevřel oči.

Studenti oceňovali vnitřní sílu a statečnost peer lektorů za to, že se otevřeli a že byli ochotni vystoupit před skupinou neznámých lidí. Pro mnoho studentů je vystupování před lidmi diskomfortní. A nyní vidí, že takto vystupují lidé, kteří prožívají duševní onemocnění. To, co studenty udivuje a překvapuje je také to, že tito peer lektoři nejen žijí běžné životy, mají partnery, partnerky, zájmy, jsou plně integrováni do společnosti, ale také

oceňují skutečnost, že jsou schopni tito peer lektoři pomáhat druhým lidem. Nejenže jsou schopni se vyrovnat se svým handicapem, ale vyrovnají se s ním do té míry úspěšně, že to pak mohou předávat dalším lidem, být inspirací jak pro studenty, tak pro klienty, kteří se zatím učí vyrovnávat s duševním onemocněním, snaží se najít své uplatnění, místo v rodině apod.

Citace studentky (R2): „Chtěla bych peer lektorům vzkázat, že velmi obdivuji jejich vnitřní sílu, kterou v sobě mají.“

Citace studentky (R3):

Práce peer konzultanta je také určitě psychicky velmi náročná, a ne vždy je to snadné o svých myšlenkách a zkušenostech hovořit veřejně. Myslím, že jsou peer lektořky velmi silné a doufám, že chápou, jak smysluplná je jejich práce.

Posledním významným aspektem, který má pro studenty velký prospěch, je zabývání se péčí o sebe sama, self managementem. V tomto jsou peer lektoři výborní, neboť v sobě kombinují duševní hygienu pro duševně nemocné a duševní hygienu

pro lidi z pomáhajících profesí. Pro studenty je to opět vzorem, neboť často přemýšlejí o způsobech, jak zvládat obtížné životní situace, jak předcházet syndromu vyhoření a jak hledat své vlastní salutory (opak pojmu stresor; salutor je vnitřní zdroj, něco, co člověka posiluje pomáhající prevenci stresu, blíže viz Křivohlavý, 2009). Aspekt self managementu a důrazu na duševní hygienu vychází také z podnětů reformy psychiatrické péče, neboť studenty učíme, jak nacházet sami v sobě své vlastní zdroje, potenciál, silné stránky osobnosti. Budou-li toho schopni u sebe samých, mohou tento přístup vnést i do práce se svými klienty. A právě zmíněná reforma klade velký důraz na to, aby se (tak jako v tradiční psychiatrii a psychoterapii) pomáhající pracovníci nezaměřovali na patologii, nemoc klienta, ale aby hledali jeho silné stránky, aspekty jeho psychiky, které nemoc nezasáhla a aby byl aktivován posttraumatický růst klientů.

Citace studentky (R7):

„Díky předmětu jsem přemýšlela o své vlastní duševní hygieně a některá cvičení mně více pomohla cítit své vlastní tělo a své pocity.“

ZÁVĚR

V předkládaném textu jsme poukázali na skutečnost, že vzdělávání v oboru sociální práce vychází vstříc současným trendům v práci s klienty, v našem případě reformě psychiatrické péče. Významným aspektem této reformy je participace klientů na vytváření sociálních služeb, přičemž někteří klienti se stávají součástí odborného multidisciplinárního týmu a po odborném školení se stávají tzv. peer konzultanti. Někteří z těchto peer konzultantů se také věnují přednáškové činnosti na středních a vysokých školách. Smyslem této participace je zvláště změna postojů studentů vůči lidem s duševním onemocněním (redukce mylných představ o duševním onemocnění, eliminace stereotypů a předsudků). Druhým významným aspektem tohoto participativního vzdělávání je zvýšení informovanosti nejen o duševním onemocnění, ale o postupech práce s klienty s duševním onemocněním, o důrazu, který reforma klade na změnu diskurzu od patologizace klientů k zaměření se na silné stránky osobnosti klientů s duševním onemocněním ve smyslu představení přístupů, jak je možné s těmito silnými stránkami pracovat.

Odpověď na výzkumnou otázku „Jak studenti reflektují uplatnění participativního přístupu ve vzdělávání v rámci profesní přípravy pro výkon sociální práce s lidmi s duševním onemocněním?“, je jednoznačně pozitivní. Studenti jsou z předmětu nadšení, vždy na začátku je větší poptávka po předmětu, než kolik zájemců můžeme uspokojit. Studenti hodnotí nejvíce kladně otevřenost peer lektorů, skutečnost, že hovoří o problémech a těžkostech, jež jim způsobila nemoc a také že hovoří o postupech, jak duševní nemoc překonali do té míry, že mohou pomáhat jako peer konzultanti dalším lidem se schizofrenií a poruchami afektivity.

LITERATURA

- Adams, R. (2008). *Empowerment, Participation and Social Work*. New York: Palgrave, Basingtoke
- Anthony, W. A. (1993). *Recovery from Mental Illness: The Guiding Vision of the Mental Health Service System in the 1990s*. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16(4), 11–23. Dostupné z <https://cpr.bu.edu/wpcontent/uploads/2011/11/anthony1993c.pdf>

- Baron, S. (2019). *Strengths-based approach: Practice Framework and Practice Handbook*. London: Department of Health and Social Care. Dostupné z Strengths-based approach: Practice Framework and Practice Handbook (publishing.service.gov.uk)
- Berg, I.K. (2013). *Posílení rodiny: základy krátké terapie zaměřené na řešení*. Praha: Portál.
- De Shazer, S. et al. (2011). *Zázračná otázka: Krátká terapie zaměřená na řešení*. Praha: Portál.
- Dubnová, M., & Řezníková, V. (2018). Specifika sociální práce s lidmi s duševním onemocněním. In Urban, D. et al. (ed.), *Specifika sociální práce s vybranými cílovými skupinami* (s. 71–102). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Foitová, Z. et al. (2014). Zapojení peer konzultantů do péče o duševní zdraví. Praha: Centrum pro rozvoj péče o duševní zdraví. Dostupné z Manual_ZPK.indd (cmhcd.cz)
- Harris, W., & Gill, M. (2008). Practice learning in context. In Lymery, M., & Postle, K. (eds.), *Social Work. A Companion to Learning*. (s. 156–164). London: Sage.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2015). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Kubalčíková, K. (2013a) *Participativní přístup*. In Matoušek et al. (ed.), *Encyklopedie sociální práce* (s. 106–108). Praha: Portál.
- Kubalčíková, K. (2013b) *Deinstitucionalizace*. In Matoušek et al. (ed.), *Encyklopedie sociální práce* (s. 248–250). Praha: Portál.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Thousand Oaks: SAGE.
- Seligman, M.E.P. (2013). *Naučený optimismus. Jak změnit své myšlení a život*. Praha: Dobrovský nakladatelství.
- Seligman, M.E.P. (2014). *Vzkvétání. Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada.
- Strategie reformy psychiatrické péče (2013). Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR. Dostupné z SRPP_publicace_3v_on.indd (reformapsychiatrie.cz)
- Warren, J. (2013). *Service User and Carer Participation in Social Work*. London: Sage.

Kontakt

Mgr. Jiří Vander, DiS., Ph.D.: vander@fss.muni.cz

Doc. PhDr. Kateřina Kubalčíková, Ph.D.: kubalis@fss.muni.cz

PRECHOD DO DIŠTANČNEJ VÝUČBY NA SLOVENSKÝCH SOŠ

Tatiana Varadyová¹, Daniela Petříková¹, Mária Benková¹

¹Technická univerzita v Košiciach, Katedra inžinierskej pedagogiky, Letná 9, 042 00 Košice, Slovenská republika

Abstrakt

Stredoškolské vzdelávanie sa na Slovensku v období do marca 2020 realizovalo zásadne prezenčnou formou. Uzatvorenie škôl z dôvodu pandémie COVID-19 viedlo ku skokovej potrebe riešiť výučbu v tejto situácii. Učitelia boli nútení prispôbiť sa vzniknutému stavu a pomerne rýchlo prejsť na zabezpečenie výučby pomocou nástrojov na dištančné vzdelávanie. Situácia, ktorá nastala, bola pre väčšinu učiteľov nová a museli sa s ňou v pomerne krátkom čase vysporiadať. Príspevok prináša výsledky dotazníkového zisťovania u učiteľov slovenských stredných odborných škôl v Košickom a Prešovskom kraji. Zaujímali nás ich pohľad na vzniknutú situáciu, aby sme mohli zistené skutočnosti aplikovať do našej výučby, ktorou zabezpečujeme prípravu budúcich učiteľov profesijných predmetov. Cieľom tohto príspevku je sprístupniť naše zistenia o tom, aký bol vstup do dištančnej výučby na SOŠ z hľadiska používaných nástrojov a jej priebehu v období marec až jún 2020. Získali sme 165 odpovedí, ktoré naznačujú prevahu využívania nástrojov e-mail a EduPage, odklonenia sa pri spôsobe výučby od hodiny základného typu a prevahu asynchrónnej komunikácie. Zisťovania skúseností učiteľov stredných odborných škôl s výučbou počas COVID-19 boli realizované dotazníkovou metódou, dáta boli spracované primárnou deskriptívnou štatistikou. Výsledky ukázali, že učitelia vnímali podporu školy pri prechode na dištančnú výučbu, nemali predošlé skúsenosti s elektronickou online výučbou, čas prípravy na vyučovanie sa z ich hľadiska predĺžil, vnímajú svoje schopnosti a spôsobilosti pri dištančnom vzdelávaní za dostačujúce a primerané.

Kľúčová slova: odborné vzdelávanie, dištančná výučba, výučbové platformy, podpora učiteľov

Abstract

THE TRANSITION TO DISTANCE EDUCATION AT SECONDARY SCHOOLS IN SLOVAKIA

The aim of this paper is to present the findings regarding the start of distance education of secondary vocational schools in the online space. Until March 2020, secondary school education in Slovakia was carried out in the face-to-face form. The closure of schools as a result of COVID-19 led to an immediate need to change the teaching process. Teachers had to adapt to the situation and were forced to quickly move to teaching through distance learning tools. The aim of questionnaire was compiled by a team of employees at the Department of Engineering Education at the Technical

University of Košice. It contained 40 questions focused on the work of teachers in changed conditions. An electronic version of the questionnaire was created and distributed by e-mail to the management of individual secondary vocational schools in June 2020. The school management ensured further distribution of the questionnaire to teachers. The data were analyzed using primary descriptive statistics. The results of the questionnaire on a sample of teachers from secondary vocational schools in the Košice and Prešov regions in Slovakia are presented in the article. The subject of the survey was the experience of teachers regarding the changed situation with the goal of applying the findings to teaching for additional pedagogical study, used to provide training for future teachers. The survey covered teaching tools used in the teaching process and teaching methods from March to June 2020. We received 165 responses. The most used communication tools were e-mail and the Learning Management System EduPage. We found out that the original lesson type has been changed. There were also changes in the way students were taught. Asynchronous communication between teachers and students was the most common. The transition from face-to-face form to distance teaching has been a challenging process for secondary vocational school teachers. It was expected that teachers would have to deal with it individually, without central support from the school. However, this was not confirmed. It was confirmed that teachers did not have previous experience with online teaching and that their preparation time was extended. It was of interest whether teachers perceived their abilities and competences in distance education as sufficient and appropriate. This was confirmed by the study. The survey was one of the first to be designed for teachers of vocational subjects.

Keywords: vocational education, distance learning, learning platforms, teacher support

ÚVOD

V období ostatných dvoch rokov došlo ku kvalitatívnej zmene v pohľade na výučbu žiakov základných a stredných škôl zavedením dištančného vzdelávania z dôvodu vzniku pandémie. Dňa 11. marca 2020 Svetová zdravotnícka organizácia vyhlásila pandémiu COVID-19, ktorá významne ovplyvnila všetky oblasti každodenného spoločenského života, vzdelávanie nevynímajúc. Vyhlásenie zasiahlo aj stredoškolské vzdelávanie, ktoré sa na Slovensku v období do 12. marca 2020 realizovalo zásadne prezenčnou formou. 12. marca 2020 Slovenská republika prijala opatrenie Úradu verejného zdravotníctva SR č. OLP/2576/2020, ktorým zakázala prevádzku zariadení pre deti a mládež podľa § 24 zákona č. 355/2007 Z. z. o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov okrem špeciálnych výchovných zariadení, teda zakázala prevádzku škôl a školských zariadení. Na toto opatrenie nadviazal minister školstva, vedy, výskumu a športu SR, keď podľa § 150 ods. 8 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v záujme ochrany života a zdravia detí, žiakov a zamestnancov škôl rozhodol o mimoriadnom prerušení vyučovania v školách a prevádzkach školských zariadení od 30. marca 2020 do 1. júna 2020 z dôvodu prispenia k spomaleniu šírenia vírusu a k zmierneniu dopadov pandémie. Toto razantné opatrenie viedlo ku skokovej potrebe riešiť výučbu

v novovzniknutej situácii. Učiteľia boli nútení prispôbiť sa aktuálnemu stavu a pomerne rýchlo prejsť na zabezpečenie výučby pomocou nástrojov na dištančné vzdelávanie. Situácia, ktorá nastala, bola pre väčšinu učiteľov nová a museli sa s ňou v pomerne krátkom čase vysporiadať. Príspevok prináša výsledky dotazníkového zisťovania u učiteľov slovenských stredných odborných škôl v Košickom a Prešovskom kraji. Zaujímal nás ich pohľad na vzniknutú situáciu, aby sme mohli zistené skutočnosti aplikovať do našej výučby, ktorou zabezpečujeme prípravu budúcich učiteľov profesijných predmetov.

Do prepuknutia pandémie nemali základné a stredné školy na Slovensku skúsenosti s dištančným vzdelávaním. Aj v našich podmienkach je možné porovnateľne s českým školským priestorom poukázať na tri fázy. Školy (riaditelia, učiteľia, ale aj rodičia a žiaci) prešli od vyčkávacej fázy „ticho pred búrkou“ na jar 2020, cez „divokú vlnu“ nekoordinovaného a nesystematického fungovania dištančného vzdelávania prezentovaného nejednotnosťou komunikačných platforiem až po fázu skutočného dištančného vzdelávania (Hamberger, 2021, s. 2–3).

Skutočnosť, že Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity v Košiciach (KIP TUKE) zabezpečuje kvalifikačné vzdelávanie pre učiteľov profesijných predmetov na stredných odborných školách, bola iniciujúcim prvkom k tvorbe a realizácii dotazníkového prieskumu. Jeho cieľom bolo

kvantitatívne a kvalitatívne preskúmať skúsenosti učiteľov odborného vzdelávania a prípravy (OVP) a ich prežívanie zavádzania dištančnej výučby (DV) na stredných odborných školách (SOŠ) v Košickom a Prešovskom kraji Slovenskej republiky. Zámerom bolo zachytiť podstatné faktory ovplyvňujúce dištančnú výučbu v úvodnej fáze zavádzania dištančnej výučby na školách a na ich základe vhodne nastaviť výučbu predmetov doplnujúceho pedagogického štúdia (DPŠ) na KIP TUKE.

1. CIELE

Cieľom tohto príspevku je sprístupniť zistenia KIP TUKE o vstupe do dištančnej výučby na stredných odborných školách z pohľadu učiteľov, najmä učiteľov odborných (profesijných) predmetov, z hľadiska používaných nástrojov a priebehu vyučovacieho procesu v období marec až jún 2020 na základe dotazníkového prieskumu vytvoreného na KIP.

Predpokladali sme, že školy sa dištančnej výučby chopili živelne a realizovali ju v podobe, ktorá iba čiastočne spĺňala požiadavky na ňu kladené. Chceli sme si overiť tieto predpoklady.

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory učiteľov stredných odborných škôl v Košickom a Prešovskom kraji na zavedenie a realizáciu DV pri jej skokovom uvedení do školskej praxe a vyvodenia poznatkov pre zahrnutie do výučby v DPŠ.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Nie je nám známe, že by bolo na stredných odborných školách do vzniknutia pandémie COVID-19 realizované hlbšie skúmanie realizácie dištančného vzdelávania na Slovensku. Ak aj boli hodnotenia tohto vzdelávania uskutočňované, neboli systematické. Vznik novej situácie v celosvetovom meradle významne ovplyvnil potreby venovať sa problematike dištančného vzdelávania komplexne. V období marca až júna školského roka 2019/2020 vznikali prvé iniciatívy v tejto oblasti a tvorba nástrojov zisťovania skutočností o výučbe odzrkadľovala záujem ich jednotlivých tvorcov. Následne, v období skončenia školského roka, začali vznikať hlbkové zisťovania na jednotlivých úrovniach vzdelávania, ako aj z pohľadu jednotlivých aktérov vzdelávania. V oblasti stredoškolského vzdelávania, sme zaznamenali napr. iniciatívu Váš názor nás zaujíma (Jasaňová, 2020).

Na úrovni základných škôl (ZŠ) bolo zisťovanie situácie vo výučbe počas pandémie početnejšie, dôkazom čoho sú aj existujúce prieskumy zamerané na ZŠ. Často však zahŕňajú nie iba obdobie nábehu na dištančnú výučbu v jari 2020, ale

aj jej neskoršie uplatňovanie v školskom roku 2020/2021. Napr. Centrum vzdelávacích analýz v spolupráci s Komenského inštitútom realizovali reprezentatívny prieskum, ktorý sa zameriaval na zber údajov o priebehu a dopade dištančnej výučby v školskom roku 2020/2021. Zber údajov realizovala agentúra FOCUS na vzorke 515 učiteľov a učiteľov 2. stupňa ZŠ (pôvodný zámer zahrnúť aj učiteľov stredných škôl a 1. stupňa ZŠ pre obmedzené finančné zdroje nebol zrealizovaný) (Ostertágová & Rehúš, 2021, s. 2).

Skúsenosti českých učiteľov s dištančnou výučbou je názov projektu sociológov výskumnej spoločnosti PAQ Research, ktorého sa zúčastnilo 603 učiteľov ZŠ (PAQ Research, 2021) Zaujímavý pohľad na dištančné vzdelávanie očami učiteľov, žiakov vybranej ZŠ a ich rodičov (522 respondentov) ponúkajú zistenia autorov L. Rokos a M. Vančura z Juhočeskej univerzity v Českých Budějoviciach (2020).

Česká školská inšpekcia realizovala v apríli 2020 tematický prieskum vo forme riadených telefonických rozhovorov s riaditeľmi takmer 5 000 základných a stredných škôl. Cieľom bolo diskutovať o realizácii dištančného vzdelávania z rôznych hľadísk. V januári a februári 2021 dospela k zaujímavým zisteniam o dištančnej výučbe na základe 2 539 hospitovaných hodín synchronnej (online) výučby a 3 154 rozhovormi s učiteľmi z 385 základných a stredných škôl (Pavlas, 2021, s. 8).

3. METODOLÓGIA

KIP TUKE pristúpila k zisťovaniu skúseností učiteľov stredných odborných škôl s výučbou počas COVID-19 vzhľadom na situáciu prostredníctvom dotazníkovej metódy. Dotazník bol zostavený kolektívom KIP, ktorý tvorili didaktici, pedagóg a psychológ a obsahoval 40 otázok, zameraných na prácu učiteľov v zmenených podmienkach. Dotazník bol v elektronickej verzii, bol vytvorený prostredníctvom docs.google formulárov a na jednotlivé školy bol distribuovaný dňa 16. 6. 2020 prostredníctvom elektronickej pošty adresovanej vedeniu jednotlivých škôl. Vedenie školy následne zabezpečovalo distribúciu dotazníka učiteľom. Zber dát prebiehal v období 16. 6. 2020–30. 6. 2020. Dáta boli spracované primárnou deskriptívnou štatistikou.

Otázky boli zoskupené do siedmich oblastí: identifikačná oblasť, prežívanie, používanie komunikačnej platformy, priebeh dištančnej výučby, diagnostika a hodnotenie, skúsenosť a názory na použitie dištančnej výučby a zistenie prípadného záujmu o vyjadrenie svojich vlastných skúseností s dištančnou výučbou širším formátom. Identifi-

kačná oblasť obsahovala identifikáciu školy, pohlavie, vek, dĺžku pedagogickej praxe a predmety, ktoré respondent vyučoval. Oblasť prežívania sa zameriavala na subjektívne vyjadrenie pocitov respondenta v súvislosti s nábehom na dištančné vzdelávanie v čase pandémie. Oblasť používania komunikačnej platformy sa zameriavala na typ a úroveň jej ovládania respondentom. V oblasti priebehu DV sme sa zamerali jednak na odlišenie asynchrónneho a synchrónneho spôsobu komunikácie, ale tiež na dĺžku samotného nábehu DV a problematiku prípravy učiteľa na vyučovanie v zmenených podmienkach. V oblasti diagnostiky a hodnotenia sme sa zamerali na niektoré ich aspekty v súvislosti s DV. V predposlednej oblasti sme sa zaujímali o skúsenosti a názory učiteľov po absolvovanom DV. V závere sme zisťovali, do akej miery by mali učitelia záujem podeliť sa o svoje skúsenosti z prebehnutého DV vo väčšej miere, ako poskytoval predmetný dotazník.

Dotazníkové skúmanie malo byť pôvodne realizované len pre cvičné SOŠ, ktoré spolupracujú s KIP TUKE pri výučbe na DPŠ. Súbor škôl, na ktoré boli zaslané žiadosti o spoluprácu pri vyplňaní dotazníka však bol rozšírený na celý Košický a Prešovský kraj, nakoľko práve tieto kraje sú hlavnou spádovou oblasťou absolventov štúdia DPŠ na KIP TUKE. Výber škôl bol uskutočnený na základe databázy škôl MŠVVaŠ SR (CVTI, 2020) a dotazník bol poslaný na 129 škôl. Cieľom dotazníka bolo osloviť čo najväčší počet učiteľov SOŠ v uvedených krajoch. Vzhľadom na dvojstupňovú distribúciu dotazníkov prostredníctvom vedenia jednotlivých škôl, nemáme jednoznačné informácie o tom, k akému počtu učiteľov sa dotazník reálne dostal.

Nie je teda možné vyhodnocovať návratnosť dotazníkov. Celkovo dotazník vyplnilo 165 učiteľov z 20 škôl.

4. VÝSLEDKY

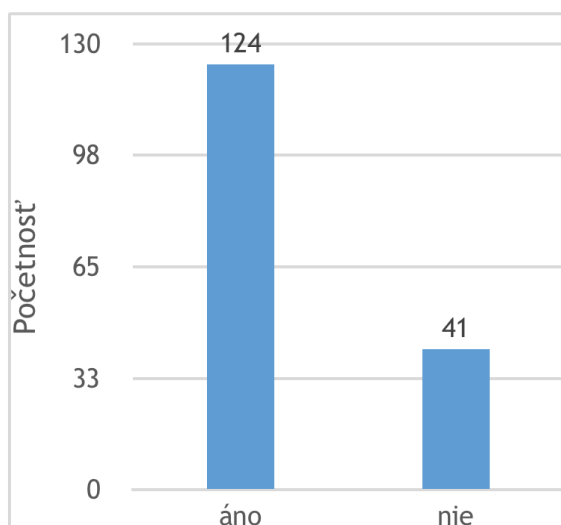
V tomto príspevku sme sa zamerali na prezentovanie časti výsledkov zisťovania, ktoré sa týkajú stanovenia spôsobu dištančného vzdelávania autoritami školy, určenia nástroja dištančného vzdelávania, použitými nástrojmi v procese dištančného vzdelávania (tieto tri prvky spolu považujeme za rýchlu centrálnu podporu školy pre učiteľov), samotnej práci s novými nástrojmi vzdelávania z pohľadu učiteľa, spôsobu komunikácie učiteľov so žiakmi, používaniu vyučovacích metód pri synchrónnej výučbe, zmene dĺžky prípravy učiteľov na výučbu, vlastnému hodnoteniu schopností a zručností učiteľov pre dištančné vzdelávanie.

S dištančnou výučbou svojich predmetov začala väčšina učiteľov (104 z celkového počtu 165 respondentov) hneď počas prvého týždňa od uzatvorenia škôl.

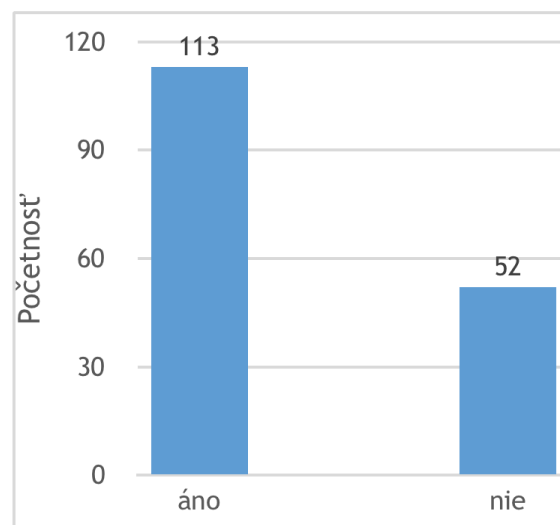
Podľa názorov respondentov spôsob DV bol prevažne stanovený z iniciatívy školy (Obrázok 1) a prevažovala snaha škôl určiť nástroj pre DV (Obrázok 2).

V porovnaní s názormi T. Hambergera (2021, s. 2), ktorý fázu dištančného vzdelávania na jar 2020 označuje ako vyčkávaciu, ústiacu do nekoordinovanej a nesystematickej výučby (rôznorodost komunikačných platforiem), sú výsledky nášho prieskumu pozitívnejšie.

Prehľad použitých nástrojov DV, ktoré uvádzali respondenti, je vyjadrený údajmi v grafe (Obrá-



Obrázok 1: Určenie spôsobu DV školou
Zdroj: autor



Obrázok 2: Stanovenie nástroja DV školou
Zdroj: autor

zok 3). Vysoko prevažovali prostriedky elektronickej pošty a informačný systém EduPage.

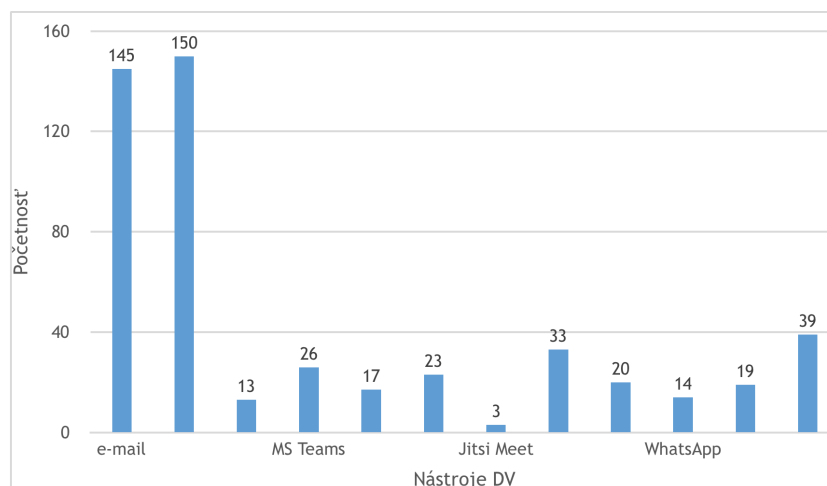
Učitelia sa učili pracovať s pre nich novými nástrojmi DV prevažne sami intuitívne alebo pomocou internetu (Obrázok 4). Bezpochyby došlo k rozvoju digitálnych kompetentností učiteľov. V porovnaní s našimi výsledkami na SOŠ, v Českej republike (Pavlas, 2021, s. 29) sa učitelia vo viac ako dvoch tretinách (79 %) mohli v prvom rade spoľahnúť na správcu IKT, ktorý učiteľom poskytoval technickú podporu. 68 % respondentov ocenilo ponuku vedenia školy na vzdelávanie zamerané na dištančnú výučbu. Takmer polovica vyzdvihla IKT metodiku, ktorý učiteľom pomáhal s didaktickými aspektami výučby a len štvrtina uviedla vzdelávanie či hľadanie podpory mimo školského prostredia, napr. on-line webináre zdarma.

Zaujímavým zistením však je záujem učiteľov v českých školách nie len o zlepšovanie technic-

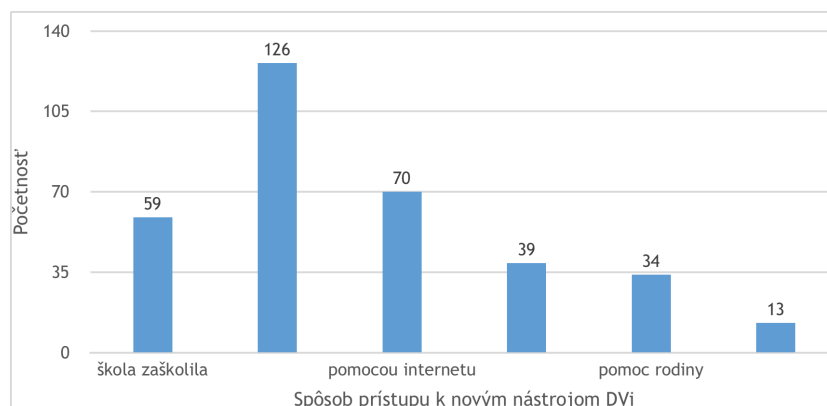
kých spôsobilostí vedenia on-line synchronnej výučby, účelného využívania digitálnych technológií aj v prezenčnej výučbe, ale aj záujem o zlepšovanie didaktických kompetentností a tiež spôsobilostí kybernetického zabezpečenia on-line výučby učiteľom (ibid, s. 30).

Výsledky nášho zisťovania ukazujú prevahu asynchronného spôsobu DV, ktorý veľmi často a často deklarovalo 130 respondentov (Obrázok 5). Približne tretina učiteľov uviedla, že využívajú nástroje DV synchronne pre výklad, dialóg a diskusiu (Obrázok 6). Výstupy zo strany žiakov synchronným spôsobom v 95 (57 %) prípadoch nepožadovali, alebo požadovali veľmi málo pri on-line testovaní a v 82 (bezmála 50 %) prípadoch nepožadovali, alebo požadovali veľmi málo zapojenie do synchronných diskusií.

Podľa vyjadrenia respondentov, pri odhade času, potrebného na prípravu na vyučovanie, viac ako



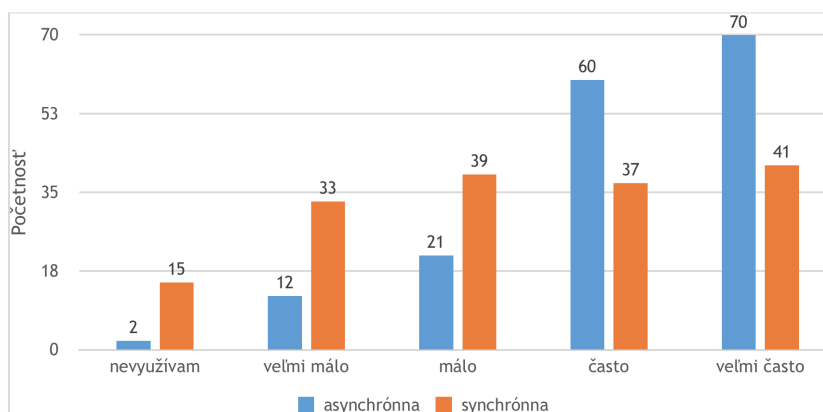
Obrázok 3: Používané nástroje DV
Zdroj: Vlastní



Obrázok 4: Spôsob, ako sa učitelia zoznamovali s novými nástrojmi na DV
Zdroj: Vlastní

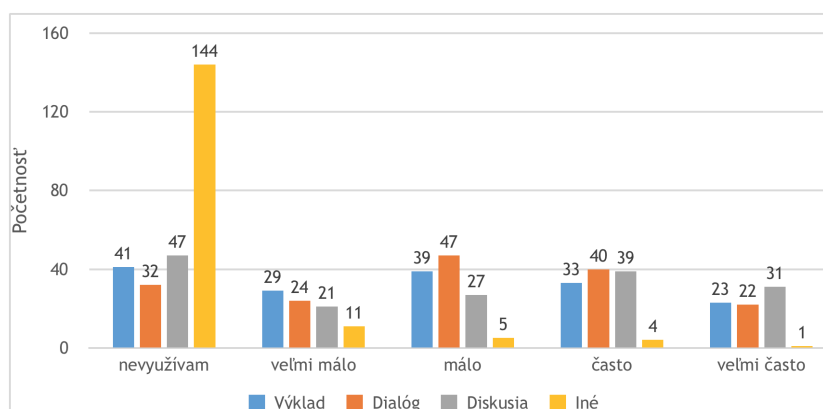
tri štvrtiny (78 %) z nich uviedlo, že bol dlhší ako pri prezenčnej výučbe (Obrázok 7). Zaujímavé by mohli byť zistenia, čo toto predlžovanie spôsobovalo. Či to bola otázka prostriedkov výučby (tvorba prezentácií, zvládnutie platformy na komunikáciu)

alebo zakomponovávanie didaktického rozmeru (napr. modifikácia špecifických cieľov, obsahu vzdelávania, plánovanie aktivít pre žiakov, a pod.) do pripravovanej výučby dištančným spôsobom rešpektujúc jej špecifiká alebo iný faktor.



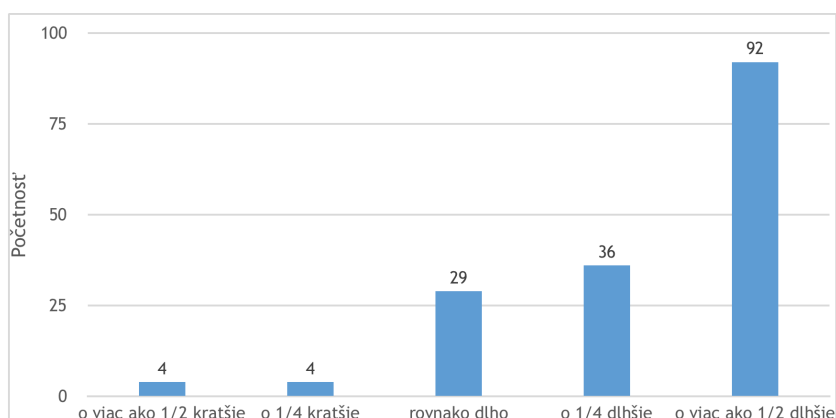
Obrázok 5: Spôsob komunikácie učiteľa so žiakmi počas DV

Zdroj: Vlastní



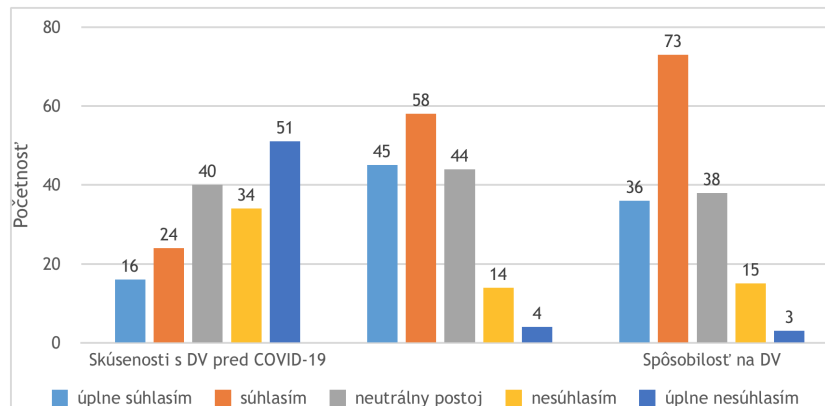
Obrázok 6: Metódy synchronného spôsobu DV

Zdroj: Vlastní



Obrázok 7: Odhad času pre prípravu na vyučovanie pri DV oproti prezenčnej výučbe

Zdroj: Vlastní



Obrázok 8: Sebahodnotenie schopností a spôsobilosti učiteľov pre DV

Zdroj: Vlastní

Odklon od hodiny základného typu uviedlo 58 respondentov (predstavuje to 35 %), kopírovanie hodiny základného typu deklarovalo 37 respondentov (22 %).

Ku svojim schopnostiam a spôsobilostiam sa respondenti vyjadrovali v troch oblastiach. Skúsenosti s elektronickou on-line výučbou v role učiteľa pred nástupom DV nemala polovica z nich (85 učiteľov). Svoju schopnosť používať nástroj na komunikáciu pri DV po jej absolvovaní (marec až máj 2020) označili za dostačujúcu vo viac ako 60 % prípadov (103 učiteľov) a svoju spôsobilosť vzdelávať dištančne – po absolvovaní DV – za primeranú považuje viac ako 66 % zúčastnených respondentov (109 učiteľov). Výsledky sú uvedené v grafe (Obrázok 8).

5. DISKUSIA

Z nami zistených výsledkov týkajúcich sa dištančného vzdelávania na získanej vzorke respondentov sme potvrdili naše predpoklady, že dištančná výučba v aktuálnych podmienkach prebiehala viac asynchrónne ako synchrónne. Predpokladáme, že tento stav bol spôsobený neočakávaným skokovým uzatvorením škôl bez akejkoľvek prípravy a následným „živelným“ zavádzaním dištančného vzdelávania na školách podľa ich možností v oblasti technického a personálneho zabezpečenia. Vyplýva to z vyššie popísaných skutočností a výsledkov zisťovaní v oblasti sebahodnotenia schopnosti a spôsobilosti učiteľov, ale aj z využívania nástrojov na overovanie vedomostí, zručností a návykov žiakov, ktoré bolo respondentmi označené veľmi často a často pri asynchrónnom písomnom skúšaní (uviedlo 109 učiteľov) a testovaní žiakov (uviedlo 102 učiteľov), čo predstavuje 62 % resp. 66 %.

Rýchla centrálna podpora školy pre učiteľov pri prechode z prezenčnej na dištančnú výučbu sa prejavila v splnení nasledovného: škola stanovila dostatočne včas spôsob dištančnej výučby (synchrónne, asynchrónne), nábeh na DV bol plynulým pokračovaním predchádzajúcej prezenčnej výučby a škola mala snahu zjednotiť nástroj DV. Môžeme konštatovať, že k tomu došlo. Z výsledkov vyplynulo, že prevaha škôl stanovila spôsob DV (uviedlo 75 % respondentov), na DV nabehli počas prvého týždňa (63 %) a školy mali snahu stanoviť nástroj DV (68 %).

Porovnanie výsledkov našich zistení s inými prieskumami je v súčasnosti limitované zverejňovaním výsledkov týchto prieskumov, najmä ohľadne dištančnej výučby na stredných odborných školách. Prieskum na základe dotazníka vytvoreného Štátnym inštitútom odborného vzdelávania (ŠIOV, 2020a) (ŠIOV, 2020b), ktorý pozostáva z dvoch súhrnných dotazníkov, nebol v čase dopísania tohto príspevku k dispozícii. Predpokladáme, že drobných a nepublikovaných prieskumov, ktoré boli realizované pre vnútorné potreby jednotlivých škôl, bolo viac.

Pri tvorbe dotazníka bola problematickou časťou definícia pojmov v oblasti e-learningu, ktorá je doteraz nejednotná a zaužívané subjektívne vnímanie pojmov jednotlivými respondentmi môže byť dôvodom skreslení výsledkov. Ako príklad uvádzame zistenie Bednaříkovej (2013, s. 125), ktorá uvádza, že niektorí učitelia nepracujú s pojmom e-learning správne. Tým, že distribuujú žiakom didakticky neupravené obsahy elektronickou cestou, ponúkajú im k samoštúdiu – jednej zo súčasti dištančného vzdelávania – materiál, ide o tzv. „e-reading“ nie e-learning (variant dištančného vzdelávania).

ZÁVER

Skokový prechod z prezenčnej do dištančnej výučby bol pre učiteľov stredných odborných škôl náročným procesom. Očakávali sme, že učitelia sa s ním museli vysporiadať prevažne individuálne bez rýchlej centrálnej podpory zo strany školy, čo sa nepotvrdilo. Nemali predošlé skúsenosti s elektronickou online výučbou, čo sa potvrdilo, čas prípravy na vyučovanie sa predlžilo, čo sa potvrdilo. Zaujímalo nás, či vnímajú svoje schopnosti a spôsobilosti pri dištančnom vzdelávaní za dostačujúce a primerané, čo sa potvrdilo.

Cieľom tohto príspevku bolo poskytnúť vybrané výsledky dotazníkového zisťovania skúseností učiteľov stredných odborných škôl z úvodného obdobia zavedenia dištančnej výučby. Zamerali sme sa na niektoré – podľa nášho názoru podstatné skutočnosti, ktoré prispievajú ku efektívnosti dištančného vzdelávania. Overili sme si stav v začiatkoch dištančnej výučby na SOŠ podľa popísanej špecifikácie a zistené skutočnosti sme zakomponovali do našej výučby. Záverom tohto príspevku konštatujeme, že dištančná výučba a jej nastavenie v budúcnosti predstavuje výzvu tak pre slovenskú vládu a Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, ako aj pre autority jednotlivých stredných odborných škôl a je limitovaná ich technickými a personálnymi kapacitami.

LITERATÚRA

- Bednaříková, I. (2013). *Možnosti a limity e-learningu ve středoškolském vzdělávání*. Dostupné z: <http://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2013/03/09.pdf>
- CVTI. (2020). *Zoznamy škôl a školských zariadení*. Dostupné z: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/registre/zoznamy-skol-a-skolskych-zariadeni.html?page_id=9332
- Hamberger, T. (2021). *Česká zkušenost s distančním vzděláváním*. Dostupné z: https://www.politikaspolecnost.cz/wp-content/uploads/2021/02/Česká-zkušenost-s-distančním-vzděláváním_IPPS.pdf
- Jasaňová, M. (2020). *Váš názor nás zaujíma*. Dostupné z: <https://siov.sk/vas-nazor-nas-zaujima-aj-v-koro-nakrize/>
- Opatrenie OLP/2576/2020 – Opatrenie Úradu verejného zdravotníctva Slovenskej republiky pri ohrození verejného zdravia. 13. marca 2020
- Ostertágová, A., & Rehúš, M. (2021). *Správa z reprezentatívneho prieskumu o priebehu a dopade dištančnej výučby v školskom roku 2020/2021*. Dostupné z: https://www.vzdelavacieanalyzy.sk/wp-content/uploads/2021/06/Prieskum-distančne-vzdelavanie_final.pdf
- PAQ Research (2021). *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou*. Dostupné z: www.ucitelnazivo.cz/files/zkusenosti-ucitelupaq.pdf
- Pavlas, T., et al. (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách v České republice*. Dostupné z: https://edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/TZ_Distančni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136/11809>
- ŠIOV (2020a). *Dotazník k prieskumu zavádzania dištančnej formy vzdelávania z pohľadu stredných odborných škôl, stredných športových škôl, škôl umeleckého priemyslu - teoretické vyučovanie odborných predmetov*. Dostupné z: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdtkrU0KqDAogwjbRu-tevyjRejmEuCg1vmYqH-LX3ObFseLw/viewform>
- ŠIOV (2020b). *Dotazník k prieskumu zavádzania dištančnej formy vzdelávania z pohľadu stredných odborných škôl, stredných športových škôl, škôl umeleckého priemyslu - praktické vyučovanie*. Dostupné z: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScgVt8e9vyQUJEc9D93L1DkP-dzNGV4GgDG_dMkbt6WtB2pYA/viewform
- Zákon č. 355/2007 Z. z. – Zákon o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. – Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Kontakt

Ing. Tatiana Varadyová, PhD.: tatiana.varadyova@tuke.sk
 Ing. Daniela Petříková, PhD.: daniela.petrikova@tuke.sk
 Mgr. Mária Benková, PhD.: maria.benkova@tuke.sk

DIGITÁLNÍ KOMPETENCE ŽÁKŮ V SOUVISLOSTI S COVID-19

Helena Zelníčková¹, David Vorel¹, Peter Marinič²

¹Vysoká škola DTI, Ul. Sládkovičova 533/20, SK - 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

²Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, Poříčí 623/7, 603 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Digitální kompetence nabývají na významu jednak v souvislosti se změnami nastíněnými v Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030 (Strategie 2030+), ale i v souvislosti s praktickými dopady omezení zavedenými v souvislosti s probíhající pandemií COVID-19, která od roku 2020 ovlivňuje podobu vzdělávacího procesu i vzdělávacího obsahu. Postupem času máme k dispozici již vícero zjištění o dopadech těchto opatření na vzdělávací proces (Pavlas *et al.*, 2021; Boudová *et al.*, 2021), které naznačují, že v České republice existuje přibližně 50 000 žáků, kteří se nezapojili do distanční výuky. Bylo by velice zajímavé identifikovat, jaké dopady měla distanční výuka na digitální kompetence žáků a učitelů, a to i těch, kteří se do distanční výuky nezapojili. Podle výzkumu provedeného před pandemií (Štípek, Rambousek, & Vaňková, 2015) neměla pětina učitelů základních škol dostatečné digitální kompetence. Proto, abychom byli schopni takový průzkum uskutečnit, je potřeba zvolit vhodný nástroj pro měření digitálních kompetencí. Již přístup k samotným modelům digitálních kompetencí se liší (Černý, 2020). V rámci Evropské Unie je Evropskou Komisí preferovaný Digital Competence Framework, který má i svou modifikaci pro uplatnění mezi žáky základních a středních škol (Guiter, Romeu & Baztán, 2019).

Klíčová slova: kompetence, výzkumný nástroj, vzdělávací proces, vzdělávací kompetence, žák

Abstract

PUPILS' DIGITAL COMPETENCES IN CONNECTION WITH COVID-19

Digital competences are gaining in importance both in connection with the changes outlined in the Strategy of Education Policy of the Czech Republic until 2030 (Strategy 2030+), but also in connection with the practical effects of restrictions introduced in connection with the ongoing pandemic COVID-19, which since 2020 process and educational content. Over time, we have several findings on the impact of these measures on the educational process (Pavlas *et al.*, 2021; Boudová *et al.*, 2021), which indicate that there are approximately 50,000 students in the Czech Republic who did not participate in distance learning. It would be very interesting to identify the effects of distance learning on the digital competences of pupils and teachers, even those who did not participate

in distance learning. According to research conducted before the pandemic (Štípek, Rambousek, & Vaňková, 2015), a fifth of primary school teachers did not have sufficient digital competence. Therefore, in order to be able to conduct such a survey, it is necessary to choose a suitable tool for measuring digital competencies. The approach to the models of digital competences themselves differs (Černý, 2020). Within the European Union, the European Commission prefers the Digital Competence Framework, which also has its own modification for use among primary and secondary school pupils (Güiter, Romeu & Baztán, 2019).

Keywords: competence, research tool, educational process, educational competence, pupil

1. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Současné školství prochází doslova revolučními změnami. S příchodem pandemie COVID-19 došlo k náhlé změně ve vzdělávání žáků. Žáci se místo prezenční výuky dlouhodobě vzdělávali pomocí digitálních technologií. Aby se žáci mohli dlouhodobě vzdělávat přes různé on-line vzdělávací platformy, museli disponovat dostatečnými digitálními kompetencemi a měli přístup k chytrým technologiím.

Dle zjištění České školní inspekce, se v České republice nezúčastnilo distanční výuky 50 tisíc žáků v období podzim 2020 až jaro 2021 (Pavlas *et al.*, 2021). Zde se otevírá otázka rovného přístupu ke vzdělávání u žáků. Nemá-li žák, přístup k digitálním technologiím, může u něj docházet k pomalejšímu rozvoji digitálních kompetencí, což ve výsledku může znamenat i jeho pozdější diskriminaci na trhu práce. Strategie 2030+ definuje termín digitální vyloučení žáka a vymezuje postupy, které umožní eliminaci výskytu vyloučení.

S rozvojem digitální gramotnosti u žáků pracuje Strategie 2030+, která jasně v teoretickém rámci vymezuje podporu rozvoje digitální gramotnosti nejen u žáků, ale i u učitelů (MŠMT, 2021).

Na rozvoj digitálních kompetencí je nutné pohlížet jako na kompetenci budoucí generace pracujících, protože bez znalostí v oblasti digitálních technologií již nemůže žádný budoucí zaměstnanec uspět na trhu práce.

2. CÍLE

Cílem příspěvku, je identifikovat vhodný model digitálních kompetencí, ke kterému je dostupný nástroj měření digitálních kompetencí, s možností uplatnění tohoto nástroje u žáků základních a středních škol, a to i s přihlédnutím k možnosti uplatnění nástroje měření digitálních kompetencí na žácích nepodílejících se na distanční výuce. Tato identifikace vychází z rešerše dostupných zdrojů a následné obsahové analýzy získaných dat.

Výsledkem provedené analýzy jednotlivých modelů identifikovaných na základě rešerše dostupných zdrojů, je model digitálních kompetencí vhodný pro měření úrovně digitálních kompetencí u žáků a učitelů základních a středních škol, a to i u těch, kteří se neúčastnili distanční výuky. Kromě charakteristiky a teoretického ukotvení zvoleného modelu je součástí výsledku konkrétní podoba nástroje pro měření digitálních kompetencí u cílové skupiny a jeho připravenosti pro přímé uplatnění v terénu.

3. CHARAKTERISTIKA DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ

KAP (2020) popisuje, že je nutné začlenit digitální kompetence do vzdělávání. Digitální kompetence chápe jako zařazení používání digitálních a komunikačních technologií do výuky, a to nejen ze strany učitelů, ale i ze strany žáků.

Aby výuka reagovala na inovaci technologií, je nutné, aby školy plánovaly a cíleně připravovaly vzdělávací akce pro učitele, kde u nich dojde k prohloubení digitálních kompetencí (Vaněčková, 2020). Ty se však během pandemie COVID-19 prohloubily jak u žáků, tak i u učitelů. Problematikou digitálních kompetencí u učitelů zmiňují i Zelničková, Vorel a Marinič (2021), kteří hovoří o zásadním posunu v digitálních kompetencích u učitelů z důvodu pandemie.

Aby učitel mohl pracovat s moderními technologiemi, musí být vybaven dostatečnými znalostmi a kompetencemi v této oblasti. Evropský dokument DigCompEdu stanovila Evropský rámec digitálních kompetencí učitelů a žáků (Recdeker, 2020). DigCompEdu rozdělila digitální kompetence učitelů na 22 kompetencí, které následně rozdělila na 6 oblastí. Konkrétně se jedná o oblast profesního zapojení, digitálních zdrojů, výuky, digitálního hodnocení, podpory žáka a podpory digitálních kompetencí u žáků. Definuje tak základní dovednosti učitele, který musí komunikovat prostřednictvím digitálních technologií s rodiči, je schopen

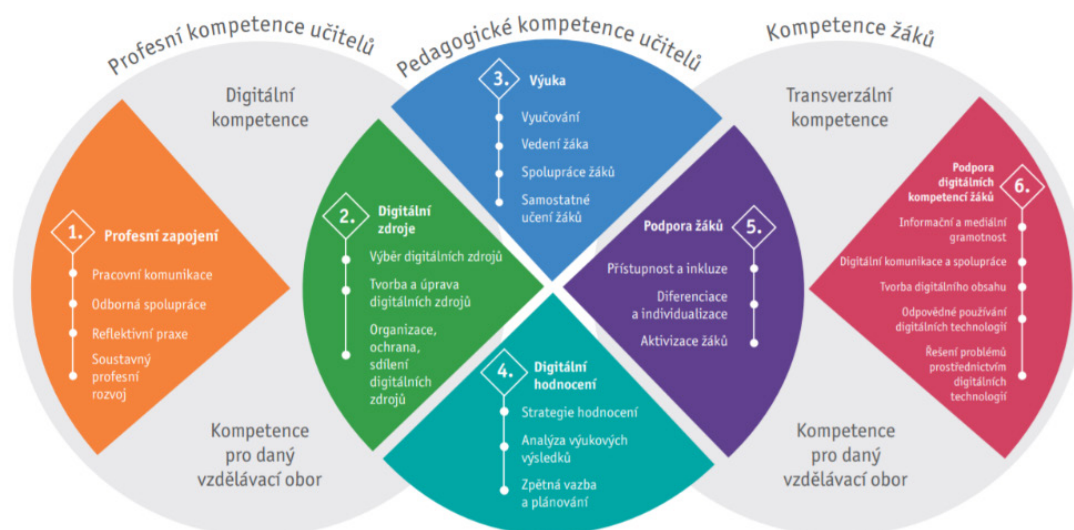
najít a použít digitálních zdrojů do výuky tak, že vybrané materiály jsou v souladu se stanovenými cíli výuky. Dále učitel zařazuje do výuky v maximální možné míře digitální technologie a tím přispívá k efektivitě celého vyučovacího procesu. Prostřednictvím digitálních technologií je schopen učitel hodnotit žáka nejen sumativně, ale především formativně. Učitel však musí i zohledňovat individuální situaci žáků, jejich specifické vzdělávací potřeby. Dále se musí učitel zaměřit na rozvoj takových digitálních technologií, které umožní žákovi vyhledat relevantní informace a podpoří tak žákův osobní rozvoj.

Kompetence učitelů a žáků jsou na sebe vzájemně provázané, a je nutné, aby byli žáci cíleně vedeni a rozvíjeni tak, aby jejich kompetence vyhovovaly budoucím požadavkům na zaměstnance a člověka, který bude žít v moderní společnosti. Vzhledem k tomu, že komplex digitálních kompetencí je nutné implementovat do všech nosných školních dokumentů, byla konkrétní podoba digitálních kompetencí začleněna do Strategie 2030+. U žáků bude dle Strategie rozvíjena digitální gramotnost jako kompetence budoucnosti a bude cíleně rozvíjena dovednost rozlišovat validitu získaných dat. U učitelů se objevuje nutnost dalšího rozvoje digitálních kompetencí, které budou podpořeny vzdělávacími akcemi a možnostmi mentoringu (MŠMT, 2021). Podporu digitální gramotnosti u učitelů i žáků zajišťuje i projekt DigiDoupě (Kopecký et al, 2021). Projekt DigiDoupě probíhá pod záštitou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Je provozován Centrem rizikové virtuální komunikace, které spolupracuje

i s komerčními subjekty. DigiDoupě se zaměřuje na potlačování rizikového chování na internetu, ale podporuje i rozvoj digitálních kompetencí učitelů, žáků i studentů vysokých škol. Jedním z cílů je i smysluplné zapojení digitálních technologií do výuky (DigiDoupě, 2021). Dle Strategie 2030+ budou cíleně podporovány takové aktivity, které umožní aplikaci digitálních technologií ve všech vyučovaných předmětech. Strategie 2030+ dále hovoří o eliminaci digitálního vyloučení. Žáci, kteří nemají z různých důvodů rovný přístup k digitálním technologiím, budou cíleně podporováni a ve školním prostředí jim budou uzpůsobeny podmínky tak, aby rozvoj jejich digitálních technologií mohl cíleně pokračovat dál (MŠMT, 2021).

Pro podporu rozvoje digitálních kompetencí vznikly různé projekty, které se snaží o podporu rozvoje různých dílčích oblastí digitální gramotnosti. Jako příklad lze uvést O2 chytrá škola, která je zaměřena na základní školy, Grow with Google zaměřená na oblast start up, Učitel 21 pod záštitou Univerzity Palackého v Olomouci, který je zaměřen na rozvoj digitálních kompetencí u učitelů či European Code Week, která se zaměřuje na rozvoj programátorských kompetencí u žáků (DigiDoupě, 2021).

Z výše uvedeného je patrné, že je v současnosti vyvíjena velká snaha o konceptualizaci celého postupu při rozvíjení digitálních kompetencí u žáků. Aby byla celá snaha o rozvoj digitálních kompetencí smysluplná, je však nutné vědět, jaké úrovně digitálních kompetencí je u cílových skupin dosaženo. Lze předpokládat, že se došlo k velkému posunu v digitálních kompetencích, protože pandemie COVID-19 masivně zapojila digitální technolo-



Obrázek 1: Digitální kompetence učitelů a žáků,
Zdroj: Recdeker (2020)

gie do výuky. Chytré technologie začaly používat i skupiny učitelů, kteří byli do pandemie konzervativní a chytré technologie používali jen pro svou přípravu. Neumajer (2020) popisuje fakt, že cloudových služeb v roce 2017 aktivně využívalo jen 17 % škol. V současnosti lze předpokládat, že s masivním využíváním digitálních technologií došlo i ke skokovému navýšení digitálních kompetencí u žáků i učitelů. Je proto nezbytné zjistit, k jak velkému posunu došlo a ze zjištěných výsledků vyvodit závěry v podobě cílených vzdělávacích aktivit pro žáky i učitele.

Aby byla výuka koncepční, je nutné zjistit, jakou úroveň digitálních kompetencí mají žáci. Autoři příspěvku proto cíleně analyzovali některé výzkumy, které proběhly v oblasti digitálních kompetencí.

4. DIGITÁLNÍ KOMPETENCE U ŽÁKŮ – VÝZKUMY

Autoři příspěvku provedli analýzu výzkumů, které se zaměřily do oblasti školství v posledních 6 letech. Byly vybrány dva výzkumy.

První proběhl v tuzemských podmínkách a druhý proběhl v rámci 19 zemí EU. Vybraný výzkum v tuzemských podmínkách realizovala Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v rámci projektu GAČR. Výzkum byl zaměřen na digitální kompetence u žáků základních škol. Jako cílová skupiny byli vybráni učitelé informatiky základních škol a žáci. Výzkum byl zaměřen na procesní a kurikulární hlediska budování digitální gramotnosti u žáků základních škol. Výzkum analyzoval získaná data od 1183 učitelů předmětu informatika a 2173 žáků. Do výzkumu se zapojilo 112 základních škol. Předmět výzkumu autoři konkretizovali do pěti základních oblastí – výukové oblasti v informatice, informatické edukační aktivity, digitální kompetence u dětí, jejich způsob a rozvoj, digitální kompetence u učitelů, rozvoj digitální kompetence u dětí ve výuce (Štípek, Rambousek & Vaňková, 2015).

Z oblasti mezinárodních výzkumů, které zkoumaly a vzájemně komparovaly digitální kompetence u dětí, zmiňují autoři průzkum, který realizovalo EU Kids On-line mezi léty 2017-2019. Průzkum byl realizován v 19 zemích, včetně České republiky. Do výzkumu se zapojilo celkem 25 101 dětí ve věku 9–17 let. Výzkum byl zaměřen na 4 klíčové oblasti. První oblast sledovala možnosti přístupu dětí na internet a délku času strávených na internetu. Druhá oblast byla zaměřena na oblast dovedností, která mapovala postupy, které děti využívají na internetu. Třetí oblast byla zaměřena na kyberšikanu a další rizikové jevy na internetu. Poslední

oblast mapovala sociální rozměr používání internetu dětmi.

Dotazníky byly distribuovány respondentům do škol nebo mohli odpovídat i v jejich domovech. Dotazník vycházel z původního průzkumu EU Kids On-line, který byl realizován v roce 2010. Otázky však byly konkretizovány a upraveny tak, aby vyhovovaly současným trendům v oblasti digitálních technologií. Dotazník je členěn dle důležitosti na povinné otázky, které mapují hlavní problematiku a na otázky nepovinné, které doplňovaly úplnost informací získaných od respondentů (Šmahel, 2020). Výzkum byl jedním z nejkomplexnějších výzkumů, který byl zaměřen na děti v rámci Evropské unie.

5. METODOLOGIE TVORBY VÝZKUMU

Autoři se při tvorbě pilotní verze anonymního dotazníku zaměřeného na digitální gramotnost zaměřili na žáky základních a středních škol. Dotazník je koncipován tak, aby byl snadno aplikovatelný jak na žáka základní školy, tak i na žáky vyšších ročníků škol středních. Záměr výzkumu je provést nejprve pilotní verzi v rámci základních a středních škol vybraných v Brně a po ověření validnosti získaných dat a finální úpravě dotazníku ho dále distribuovat mezi žáky základních a středních škol v celém Jihomoravském kraji.

Vzhledem ke COVID-19 pracovali autoři již od začátku s vizí distribuce on-line dotazníku, který by bylo možné prostřednictvím odkazu distribuovat přes výukové aplikace až k žákům.

Pro analýzu získaných dat bude využita u pocitově zaměřených otázek Likertova škála a u ostatních otázek bude provedena statistická analýza dat.

Autoři po komparaci vybraných výzkumů zaměřených na oblast digitální gramotnosti vytýčili celkem čtyři klíčové oblasti a pátou alternativní v případě distanční výuky ve školách, které se zaměřují na oblast digitální gramotnosti u žáků.

První oblastí je přístup na internet a délka na něm strávená mimo distanční výuku. V rámci první oblasti bude u žáků sledován i jev digitálního vyloučení. Respondenti odpovídat na celkem 8 otázek, které budou mapovat délku a typ sociální sítě, na které žáci svůj čas tráví.

Druhá oblast bude sledovat digitální dovednosti a zkušenosti s využíváním různých platform. Otázky v dotazníku budou sledovat úroveň dovedností s jejich využíváním, ale také četnost využívání. U respondentů bude i zjišťováno, zda využívají dané platformy pro jejich studium, nebo jen

jako alternativu zábavy. Oblast bude obsahovat celkem 10 otázek.

Třetí oblast bude mapovat edukační aktivity žáků na internetu. Oblast bude cílena na délku strávenou při studiu na internetu a také bude ověřovat, zda jsou respondenti schopni rozlišovat validitu získaných dat. Oblast bude zahrnovat celkem 10 otázek.

Čtvrtá oblast zahrnuje konkretizaci zařízení, která respondenti při zapojení na internet. I v této oblasti se autoři dotazníku zaměří na výskyt digitálního vyloučení. Zkoumaná oblast bude zahrnovat celkem 6 otázek.

Pátá oblast bude zaměřena na názory respondentů na distanční výuku. Oblast bude zařazena do výzkumu pouze v případě, že bude v době výzkumu probíhat distanční výuka na školách. Pátá oblast bude koncipována jako soubor otevřených otázek, kde budou autoři analyzovat osobní názory respondentů. Záměrem je zakomponovat do dotazníku celkem 10 otevřených otázek.

6. DISKUSE

Rozvoj digitálních kompetencí u žáků je velice důležitý nejen z pohledu distanční výuky, ale i pro budoucí zaměstnání. Formy digitální komunikace

se velice rychle rozvíjí, a ne všechny vzdělávací instituce, resp. učitelé využívají stejné komunikační platformy. Je potřeba, aby se žáci v rámci digitálních kompetencí naučili pohybovat v prostředí digitální komunikace obecně a nezaměřovali se pouze na jednu platformu. Různé aplikace nabízí rozdílné služby a jiné uživatelské prostředí. V neposlední řadě je potřeba věnovat také důraz na bezpečnost používané komunikační platformy.

Složitost a množství komunikačních platform nám zvyšuje požadavky jak na techniku, tak datové připojení. Kvalitou a rychlostí datového připojení je ovlivněna vlastní komunikace mezi účastníky, což může v některých oblastech nebo v exponovaných časech mít negativní dopad na přenos dat. Jednou z možných funkcionalit komunikačních platform je audio případně i video záznam probíhajícího jednání, a žáci si tak mohou v případě nepřítomnosti na online výuce informace zobrazit na monitoru zařízení dle potřeby.

Dnes je naprosto běžné, že nejen zahraniční, ale i tuzemská jednání neprobíhají fyzicky, ale online po síti, a to nejen z důvodu ekonomických, ale hlavně epidemiologických. Otázkou zůstává, jak digitální komunikace ovlivní mezilidské vztahy a osobní komunikaci v praxi.

ZÁVĚR

Digitální gramotnost u žáků je nutné rozvíjet již od prvních krůčků na školní půdě. Člověk budoucnosti se bude muset umět pohybovat po internetu a bude muset umět ovládat i různé chytré technologie. Vzhledem k nastupující digitalizaci a automatizaci, bude nutné, aby byly cíleně rozvíjeny digitální kompetence tak, aby je člověk uměl využívat jak v pracovním, tak i v osobním životě.

Důležitost digitálních technologií jsou již patrné na trhu práce, kdy čím dál častěji zaměstnavatelé požadují tvrdé dovednosti v podobě ovládání chytrých technologií. Je však nezbytné, aby se budoucí generace naučily používat chytrých technologií v takové míře, která jim nepoškodí zdraví, ale také tak účelně, aby maximální možný počet osob používal chytré technologie ve prospěch celé společnosti.

Tyto cíle však není možné realizovat bez konkrétního zaměření. Data, dle kterých lze navrhnout nejefektivnější postup by měly poskytnout výzkumy, které musí být neodkladně provedeny. Protože žáci jsou velmi specifickou skupinou, která se velmi rychle učí moderním trendům v oblasti chytrých technologií, je nutné, aby se tyto výzkumy pravidelně opakovaly a inovovaly. Je nutné si uvědomit, že ve výuce je formována generace budoucnosti, která již nebude schopna svůj život prožít bez digitálních technologií.

Lze konstatovat, že celý proces nástupu digitálních technologií a s tím i spojenou nutnost digitální gramotnosti u učitelů i žáků urychlila pandemie COVID-19. Spustil se tak proces bleskové digitální revoluce ve školách.

LITERATURA

Boudová, S., Vokounová, Š., Basl, J., Zatloukal, T., & Andrys, O. (2021). Podmínky pro distanční výuku českých žáků v mezinárodním srovnávání: Sekundární analýza. Česká školní inspekce. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Sekundarni-analyza-Podminky-pro-distanzni-vyuku-ce>.

- Černý, M. (2020). Modely digitálních kompetencí. *Journal of Technology and Information Education*, 13(3). <https://doi.org/10.5507/jtie.2020.019>.
- DigiDoupě. (2021). O DigiDoupěti. Dostupné z <https://www.digidoupe.upol.cz/index.php/o-digidoupeti>
- Guitert, M., Romeu, T., & Baztán, P. (2019). The digital competence framework for primary and secondary schools in Europe. *European Journal of Education*, 56(4). <https://doi.org/10.1111/ejed.12430>.
- Kopecký, K., Szotkowski, R., Kubala, L., Krejčí, V., & Havelka, M. (2021). *Moderní technologie ve výuce: (o moderních technologiích ve výuce s pedagogy pro pedagogy)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- MŠMT. (2021). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
- Neumajer, O. (2020). *Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/vyber/okoli/clanek/c/Z/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html/>.
- Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O., Pražáková, D., & Šlajchová, L. (2020). Tematická zpráva – zkušenosti žáků a učitelů ZŠ s distanční výukou ve 2. pololetí 2019/2020. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/2020/TZ_Zkusenosti_zaku_ucitelu_ZS_distanzni_vyuka_2_pol/html5/index.html?&locale=CSY&pn=11.
- Redecker, C. (2018). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů DigCompEdu*. Dostupné z <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21855/EVROPSKY-RAMEC-DIGITALNICH-KOMPETENCI-PEDAGOGU-DIGCOMPEDU.html>.
- Šmahel, D. et al. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. Dostupné z <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-2020-March2020.pdf>.
- Štípek, J., Rambousek, V., & Vaňková, P. (2015). Vybrané výsledky výzkumu rozvoje digitálních kompetencí žáků na ZŠ. *Pedagogika*, 65(3). 259–273.
- Vaněčková, M. (2020). *Digitální kompetence*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/p-kap/rozvoj-ict-kompetenci>.
- Zelníčková, H., Vorel, D., & Marinič, P. (2021). Využití Microsoft 365 technologií při výuce ekonomických předmětů na střední odborné škole. In Klement, M. et al. (ed.), *Trendy ve vzdělávání* (s. 45). Dostupné z <https://doi.org/10.5507/pdf.21.24459240>.

Kontakt

Mgr. Helena Zelníčková: helena.zelnickova@dti.sk

Mgr. Ing. David Vorel: david.vorel@dti.sk

Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.: marinic@ped.muni.cz

Název: Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2021
Editoři: Petr Adamec, Michal Šimáně
Grafická a typografická úprava: Eliška Kovářová
Vydavatel: Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno
Vydání: první
Rok vydání: 2022
Počet stran: 287

ISBN 978-80-7509-832-0
DOI: <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-832-0>

Pořadatel: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně
Organizer: Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno

Publikace neprošla jazykovou korekturou, za jazykovou správnost odpovídají autoři příspěvků.



Open Access. This work is licensed under a
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0)